



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO
(LUJITU LUANGO)**

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO:
DA OPACIDADE À TRANSLUZÊNCIA.**

**UBERABA - MG
2025**

**WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO
(LUJITU LUANGO)**

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO:
DA OPACIDADE À TRANSLUZÊNCIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa:
Fundamentos e Práticas Educativas.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

**UBERABA - MG
2025**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

C834i

Cornélio, Wellington Félix

A identidade do professor de ensino religioso: da opacidade à translucência / Wellington Félix Cornélio (Lujitu Luango). -- 2025.

219 f. : il., fig., graf., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

Lujitu Luango é o nome usado após o ingresso do autor em ordem religiosa

1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino religioso - Formação. 3. Identidade social. I. Luango, Lujitu. II. Pereira, Helena de Ornellas Sivieri. III. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO (LUJITU LUANGO)

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO:
DA OPACIDADE À TRANSLUZÊNCIA.**

Uberaba, 29 de maio de 2025

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Membro Titular: Prof. Dr. Tiago Zanqueta de Souza
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Membro Titular: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Membro Titular: Prof. Dr. Élcio Cecchetti
Universidade Regional de Blumenau – FURB



Documento assinado eletronicamente por HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA, Professor do Magistério Superior, em 29/05/2025, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por Tiago Zanqueta de Souza, Usuário Externo, em 29/05/2025, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA, Professor do Magistério Superior, em 29/05/2025, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI, Professor do Magistério Superior, em 29/05/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por Elcio Cecchetti, Usuário Externo, em 29/05/2025, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1516355 e o código CRC B086079D.

Ao meu vovô Coronel Washington Leôncio Cornélio e ao meu papai Engenheiro Agrônomo Prof. Washington Cornélio, exemplos de retidão e sabedoria, com profunda e imensa saudade.

À minha esposa Cecília, minha filha Sarah, mamãe Irenilda e meu Tat'etu Etanirê, fontes de apoio e incentivo nesta caminhada.

Dedico, especialmente, às professoras e aos professores do chão da escola, na esperança de que dias melhores virão!

AGRADECIMENTOS

Quando vivemos e convivemos com pessoas melhores, podemos ter a chance de aprimorar a nossa essência e a nossa existência! O Doutorado para mim, não foi somente a conquista de um título, mas sim; viver a Universidade e sentir a Academia; e neste sentido, gostaria de registrar o meu primeiro agradecimento: Obrigado pela oportunidade de viver e conviver ao lado de pessoas tão especiais!

Agradeço àqueles que torcem, que apoiam e me incentivam, ofertando sua atenção, conhecimento ou simplesmente uma palavra ou gesto de entusiasmo e otimismo. Nesta conquista, não poderia deixar de agradecer aos meus Jinkises e entidades que me oferecem a devida proteção e me guiam, cotidianamente, para o caminho do bem e da minha evolução espiritual, em especial, meu Pai Luango, minha Mãe Dandalunda e meu Tat'etu Etanirê.

O meu profundo agradecimento ao meu papai deste mundo terreno, Washington, que não está mais conosco neste plano material, mas sempre presente no meu coração, e à mamãe Irenilda, [firme e forte comigo, com seus 80 anos de idade], ambos personagens principais na minha formação e que me ensinaram lições memoráveis, entre elas, a importância e o gosto pelo estudo.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por intermédio do Assessor Especial da Reitoria, Prof. Dr. Wagner da Silva Teixeira; do Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Prof. Dr. Júlio Cesar de Souza Inácio Gonçalves, e do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior; gratidão pelo desenvolvimento, crescimento intelectual e pessoal adquiridos durante a minha formação acadêmica na etapa da pós-graduação *stricto sensu*; e ainda, pelo reencontro da minha alteridade, enquanto aluno, professor e pesquisador.

Aos novos e antigos amigos advindos por ocasião da fundação da Associação dos Pós-graduandos, em especial, minha amiga de muitos anos e presidente Patrícia Branquinho. Vida longa à APG UFTM!

À minha orientadora, querida amiga, mentora, conselheira, Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri-Pereira. Obrigado pela parceria de nove anos e por desempenhar prontamente sua orientação com profissionalismo e eficiência, além da paciência, sensibilidade e do carinho a mim dedicados.

Aos onze colegas professores nominados nesta tese com pseudônimos africanos, agradeço o esforço, a predisposição e a animação de alguns em participar da nossa pesquisa.

Aos professores do PPGE/UFTM, destacadamente, Alexandra, Anelise, Danilo, Luciana, Martha, Váldina, Marinalva, Lúcio e Natália que contribuíram para o meu percurso formativo no curso.

Igualmente, aos Profs. Paulo Agostinho [por me desafiar quanto à temática escolhida na minha tese] e Giseli do Prado Siqueira, os dois da PUC/MG e ao Prof. Dario Paulo Barrera Rivera da UFJF, com os quais tive a grande honra de cursar disciplinas eletivas, no formato remoto, colaborando significativamente para minha formação.

Com muito carinho, agradeço a Prof.^a Adriana Rodrigues e o Prof. Tiago Zanquêta, ambos da Universidade de Uberaba (UNIUBE), que supervisionaram meu estágio doutoral, ensinando e me auxiliando com tanto entusiasmo e dedicação nesta etapa e que agora aceitaram participar também da minha banca de Defesa de Tese.

Afetuosamente, aos Profs. Élcio Cecchetti (FURB), Daniel Ovigli (UFTM), Thiago Barbabé (UFTM), Martha Prata (UFTM), Flávio Saldanha (UFTM) e Adriano Eurípedes (IFTM), que também compuseram a minha banca de Defesa de Tese, tendo alguns, igualmente, muito colaborado na fase da qualificação.

Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Valéria de Souza Marcelino pela atenção, pelas orientações e sugestões em relação à utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) na interpretação dos dados e resultados, especialmente, na fase de elaboração da versão final do texto.

Aos colegas do Doutorado, pelas alegrias, angústias, parcerias e amizades que foram sendo solidificadas, em especial, Alisson, Ana Cristina, Bruno Inácio [que tanto me ajudou no momento de angústia para finalização do trabalho], Carmem, Luciana Caixeta, Mônica, Rafael, Walteno, Cíntia, Diovane, Janaína, Vanessa e meu querido primo, confrade desde a infância, Júlio César.

Aos colegas de trabalho da Casa do Educador Prof.^a Dedê Prais, da Escola Municipal Uberaba e da Escola Estadual Minas Gerais; e aos amigos de todos os lugares, seja do bairro, do partido, do sindicato, do meu candomblé, da universidade ... não sendo possível nominar tantas pessoas queridas que sempre torceram e continuam torcendo por mim.

Enternecidamente, gratidão à minha esposa e companheira Cecília, pela compreensão de minhas ausências e que em todos os sentidos me ajuda e me apoia como grande parceira, ora nas dificuldades, ora na alegria, na inspiração e na criatividade... enfim, em todos os momentos.

NZAMBI WA KUATESA!

NGUZU!

“Se não puder mudar o mundo, conte sobre isso”.

Provérbio Africano Eritreu

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), linha de pesquisa ‘Fundamentos e Práticas Educativas’, Eixo II: ‘Espaços Educacionais e Processos Formativos’ e fundamentada na temática ‘Formação e Constituição Identitária do Professor’, desenvolveu uma análise sobre o processo de constituições identitárias do professor de ensino religioso, promovendo uma pertinente reflexão sobre este ser ‘individual e coletivo’ inserido enquanto pessoa histórica, influenciado por questões sociais, morais, políticas, culturais e religiosas. Delineamos um sucinto percurso histórico sobre a profissão docente, a educação brasileira e o ensino religioso. Buscamos aprofundar nossa concepção de identidade profissional docente como conceito dinâmico, mutável e descentrado. Nesta perspectiva questionamos se a ressignificação do ensino religioso poderia, igualmente, ressignificar a identidade do seu professor. Há ainda uma grande miscelânea a respeito dos objetivos e finalidades do ensino religioso e não seria diferente em relação à constituição identitária deste professor que o leciona. Nosso estudo procurou identificar e caracterizar o perfil e a formação do professor de ensino religioso, e ainda, analisar a influência dos conteúdos curriculares e da formação didática e científica na sua identidade docente. Foram ouvidos 11 professores das redes estadual, municipal e privada da cidade de Uberaba (MG) sobre as suas formações iniciais e continuadas, suas práticas docentes, dificuldades, desafios, experiências profissionais e de vida. Os dados foram interpretados à luz da teoria da Análise Textual Discursiva. Percorrendo toda linha metodológica, foram alcançadas duas categorias emergentes fundamentais ao processo analítico que resultaram na elaboração de dois metatextos: I - Singularidades da Docência: o Mosaico de Identidades e II- Trajetórias, Formação e Práticas no Ensino Religioso. A pesquisa também evidenciou que a docência no Ensino Religioso é caracterizada por um percurso multifacetado, que intitulamos ‘do crucifixo à beca universitária’, resultando um misto de professores capazes de constituírem um ‘mosaico de identidades’; bem como que os conteúdos ministrados, compreendidos como variáveis a cada época histórica, influenciaram (e interferiram) na dinâmica das constituições identitárias dos professores participantes e dos seus desdobramentos advindos deste processo. Partindo do pressuposto da revivescência do conceito de identidade docente, que se aprimora em constante transformação, a tese desenvolvida sob a abordagem decolonial, defende um movimento alternativo aos professores de uma nova ação educativa, da vida para o currículo, valorizando as experiências do cotidiano, a alteridade, os saberes e as culturas populares, incutindo os conceitos cunhados pelo pesquisador de ‘opacidade e transluzência’, transcendentos ao mito da modernidade e ao eurocentrismo. Espera-se que os resultados auxiliem na construção de um novo Ensino Religioso, um ‘E.R. Transluzente’, que possibilite ser cada vez mais plural, dialógico, intercultural e inter-religioso e que permita elevar o professor a um novo protagonismo e a um novo patamar na sua atividade docente.

Palavras-chave: identidade docente; ensino religioso; decolonialidade.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro (UFTM), línea de investigación ‘Fundamentos y Prácticas Educativas’, Eje II: ‘Espacios Educativos y Procesos Formativos’, y basada en el tema ‘Formación Docente y Constitución de la Identidad’, desarrolló un análisis del proceso de constitución de la identidad de los docentes de educación religiosa, promoviendo una reflexión pertinente sobre este ser individual y colectivo, inserto como persona histórica, influenciada por cuestiones sociales, morales, políticas, culturales y religiosas. Presentamos una breve trayectoria histórica de la profesión docente, la educación brasileña y la educación religiosa. Se buscó profundizar la concepción de la identidad docente profesional como un concepto dinámico, mutable y descentralizado. Desde esta perspectiva, se cuestionó si la resignificación de la educación religiosa podría, igualmente, resignificar la identidad de su docente. Todavía hay un revoltijo considerable con respecto a los objetivos y propósitos de la educación religiosa, y no es distinto en lo que se refiere a la formación de la identidad del profesorado que la imparte. Nuestro estudio buscó identificar y caracterizar los rasgos principales en la formación del profesorado de religión, además de analizar la influencia del contenido curricular y de la formación didáctica y científica en su identidad docente. Se entrevistaron a once docentes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Uberaba, Minas Gerais, sobre formación inicial y continua, prácticas docentes, dificultades, desafíos, experiencias profesionales y de vida. Los datos se interpretaron a la luz de la teoría del Análisis Textual Discursivo. Abarcando toda la línea metodológica, se identificaron dos categorías emergentes fundamentales para el proceso analítico, resultando en el desarrollo de dos metatextos: I - Singularidades de la Enseñanza: El Mosaico de Identidades; y II - Trayectorias, Formación y Prácticas en Educación Religiosa. Según la investigación, la enseñanza en Educación Religiosa se caracteriza por una trayectoria multifacética, que denominamos ‘del crucifijo a la toga universitaria’, lo que da como resultado una diversidad de docentes capaces de constituir un ‘mosaico de identidades’. Además, el contenido impartido, entendido como variable en cada período histórico, influyó (e interfirió) en la dinámica de la formación de la identidad del profesorado participante y en su desarrollo como resultado de este proceso. Partiendo de la premisa de revivir el concepto de identidad docente, en constante evolución, esta tesis, desarrollada desde una perspectiva decolonial, aboga por un movimiento alternativo del profesorado hacia un nuevo enfoque educativo, que dé vida al currículo. Este movimiento valora las experiencias cotidianas, la alteridad, el conocimiento y la cultura popular, inculcando los conceptos acuñados por el investigador de ‘opacidad y transluminosidad’, trascendiendo el mito de la modernidad y el eurocentrismo. Se espera que los resultados contribuyan a la construcción de una nueva Educación Religiosa, una ‘Educación Translúcida’, que permita al profesorado ser cada vez más pluralista, dialógico, intercultural e interreligioso, y que eleve al profesorado a un nuevo rol y un nuevo nivel de prominencia en su enseñanza.

Palabras clave: identidad docente; educación religiosa; decolonialismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Instrumentos.....	88
Quadro 2 – Participantes da Pesquisa – Dados Gerais.....	96
Quadro 3 – Elementos Expressivos de Demarcação.....	105
Quadro 4 – Elementos Expressivos de Demarcação [frequência moderada, potencial analítico].....	106
Quadro 5 – Modelos de Ensino Religioso.....	118
Quadro 6 – Diagrama Ensino Religioso Confessional.....	120
Quadro 7 – Diagrama Ensino Religioso “Híbrido” – “Intermediário”.....	122
Quadro 8 – Diagrama Ensino Religioso “Transluzente”.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo auto-organizado.....	104
Figura 2 – Nuvem de Palavras Completo.....	105
Figura 3 – Nuvem de Palavras ‘Elementos Expressivos de Demarcação’.....	106
Figura 4 – Esquema Categorias Emergentes.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 IDENTIDADE DOCENTE: CONSTRUINDO OU DESCONSTRUINDO?.....	22
2.1 DOS INDÍGENAS AOS JESUÍTAS	22
2.2 DOS JESUÍTAS AO ‘DADOR DE AULAS’	26
2.3 PROFISSÃO OU SACERDÓCIO?	30
2.4 EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE	34
3 EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO.....	43
3.1 UM CAMINHO ATÉ A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL	43
3.2 O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR E A CHEGADA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	47
3.3 SER OU NÃO SER? ... PROFISSIONAL!	54
3.3.1 A BNCC e o Ensino Religioso: Apontamentos	58
3.3.2 O Ensino Religioso no Currículo Referência de MG: Breves Considerações	61
3.3.3 DCN Licenciatura em Ciências da Religião: Alguns Comentários	63
4 DA OPACIDADE À TRANSLUZÊNCIA	64
4.1 UM OUTRO CAMINHO POSSÍVEL: DESCONSTRUINDO A MODERNIDADE	64
4.2 UM PASSO À FRENTE: A INTERCULTURALIDADE	69
4.3 O PROFESSOR TRANSLUZENTE	76
5 DESENHO DA PESQUISA E METODOLOGIA	87
5.1 OBJETIVOS	87
5.2 DETALHAMENTO METODOLÓGICO	88
5.2.1 Número de participantes da pesquisa e caracterização da amostra.....	94
5.2.2 Relatos da pesquisa e procedimentos	100
5.2.3 A Organização e análise dos dados	102
5.2.4 Elementos Expressivos de Demarcação.....	104
5.2.5 Categorização.....	107
6. INTERPRETANDO OS DADOS: DA EMERGÊNCIA AOS METATEXTOS	109
6.1 SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA: O MOSAICO DE IDENTIDADES	110
6.2 TRAJETÓRIAS, FORMAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO RELIGIOSO:	117
6.3 POSFACIANDO O INTERPRETÁVEL: DO CRUCIFIXO À BECA UNIVERSITÁRIA	125
7 PALAVRAS ÚLTIMAS	128
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL:.....	143
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
ANEXO A – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC.....	146
ANEXO B – CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS - CRMG.....	195
ANEXO C – DCNS LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	219

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Eu não sei na verdade quem eu sou
Já tentei calcular o meu valor
Mas sempre encontro sorriso e o meu paraíso é onde estou
Porque a gente é desse jeito criando conceito pra tudo que restou”
(Fernando Anitelli – Teatro Mágico)

Sou de uma geração que vibrava com o professor em sala de aula e na escola. Talvez, pelo fato de meu pai ter sido professor universitário e igualmente durante minha caminhada escolar e acadêmica, ter herdado e florescido de meus mestres, grandes fontes de inspiração.

Desde adolescente, no ensino médio, entre 1992 e 1994, com as impermanências da imaturidade, de forma despojada e despretensiosa, eu dizia que queria ser professor. Esse meu querer não foi retilíneo. Embora tivesse uma predisposição pessoal e boa desenvoltura ao debate educacional brasileiro, minha primeira graduação foi concluída na área jurídica e posteriormente, por quase sete anos, exerci a advocacia.

Mas eu fui/sou o que a História Brasileira chama de ‘geração cara pintada’ ou ainda, sem falsa modéstia, numa concepção gramsciana – intelectual orgânico – e, por mais que a vida me levasse a outras rotas, sempre de alguma forma, eu me reaproximava da Educação.

Foi quando em 2009 retornei aos bancos da universidade, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) e quatro anos mais tarde, em 2012, eu concluía a minha segunda graduação e apto a exercer o magistério.

No ano seguinte, assumi minhas primeiras turmas e gradativamente fui deixando a área jurídica e a advocacia. Posteriormente, com a minha aprovação em concurso público e posse do cargo de professor na rede de ensino municipal de Uberaba, decidi me dedicar integralmente à docência.

De lá para cá, além da educação municipal, são mais de dez anos atuando na rede estadual e algumas participações no ensino privado, técnico-profissional e no ensino superior.

E que década marcante! Em 2017, defendi minha dissertação de mestrado, neste formidável programa e nesta gloriosa instituição. Na época, pesquisei sobre o imaginário do ‘professor-herói’, o que rendeu a publicação do meu primeiro livro em 2022. E dizem... o mestrado mexe com nossas mentes e nossos corações, pois voltamos para a sala de aula com um “fazer docente” diferenciado.

Quiçá, mais crítico e reflexivo? Revelo que me fez um professor maturado e mais consciente do meu papel como ‘pescador de sonhos’. E, neste sentido, levou-me também a estudar com maior profundidade, a área das Ciências da Religião, a conhecer o Fórum Nacional

Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), instigando-me a continuar exercendo o relevante mister de pesquisador.

Entre 2017 e 2018, nessa caminhada, levado a princípio pela curiosidade de estudioso e pesquisador em construção, entre 2017 e 2018, comecei também a frequentar com maior assiduidade uma casa de candomblé, que posteriormente se tornou a ‘Casa’ [INZO] de conexão com a minha espiritualidade, com a minha busca individual pelo sagrado e pelo meu reencontro com a ancestralidade.

Confidencio, os últimos anos têm sido tensos e intensos. Um misto de emoções desde quando retornei ao PPGE/UFTM, com minha aprovação no recém-criado Curso de Doutorado em Educação. Era 2021, ainda tempos assustadores da pandemia da COVID e ingressávamos na primeira turma, assistindo aulas no formato ‘remoto-virtual’ *online*. Alguns colegas eu já conhecia pessoalmente, mas a grande maioria, apenas por meio de uma tela de computador. Digo um misto de emoções, porque o mundo, de certa forma, parava e eu, naquele momento, iniciando um doutoramento, em tempos tão incertos! E esta situação se estendeu até o primeiro semestre de 2022, quando as coisas começaram a voltar à ‘normalidade’, e felizmente, restabelecemos as aulas presenciais. Mesmo confinado, a tecnologia me possibilitou a feliz oportunidade de cursar duas disciplinas optativas em outras universidades, sendo uma na PUC/MG (Religião e Educação) e a outra na UFJF (Sociologia da Religião), além de ingressar em uma terceira/quarta graduação na Universidade Católica de Brasília (bacharelado/licenciatura em Filosofia), concluída em 2023/2024. Ainda, no ano de 2023, juntamente com um grupo de pós-graduandos, fundamos a Associação de Pós-Graduandos (APG) da UFTM, elegemos a sua primeira diretoria e participamos do 45º CONAP da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) em Recife/PE e do 29º Congresso Nacional de Pós-Graduandos, em julho de 2024, em Belo Horizonte/MG.

Para além do Lattes, no dia 16 de setembro de 2023, passado por todos os rituais iniciáticos obrigatórios, inclusive o confinamento por dez dias, sou transformado em filho de santo do *Inzo Ionene Ria Inkosi Jingangula*, confirmado e consagrado como *Tata Mabaia* e renascendo como *Lujitu Luango*, nome [*dijina*] que recebo em uma grande celebração pública comemorativa denominada ‘saída de iniciação’ ou no meu caso, ‘saída de confirmação’.

Em matéria de emoção e intensidade o ano seguinte não deixou de ser diferente! Após a tradicional sabatina, no final de fevereiro de 2024, tornei-me devidamente qualificado para chegar ao final desta aventura do doutorado. Contudo, a peripécia da vida ainda estava por vir... Em abril, devido à minha aprovação em um concurso público realizado em 2017, fui nomeado professor efetivo na rede estadual de ensino, tomando posse em junho na Escola Estadual Minas

Gerais. Três meses depois, assumi a vice direção e no mês posterior, de forma interina, por quase 40 dias, a direção geral da referida escola. Em meados de novembro, retornei ao cargo de vice-diretor. Confesso que minha vida ainda continua desconcertada.

Chego 2025 remoendo aquele sentimento de insegurança e angústia. Persiste o cenário instável, cheio de dúvidas, especialmente, quanto aos rumos da Educação e da Ciência em nosso país. Reitero meu desapontamento...uma nação que até pouco tempo atrás se discutia a ‘essencialidade’ dos serviços educacionais, vivia a hegemonia do negacionismo e que ainda insiste em não valorizar os seus professores. Aliás, vale ressaltar, segundo nota da ANPG¹, o orçamento aprovado em março no Congresso Nacional sofreu um corte de três bilhões, atingindo diretamente o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, reduzindo R\$ 79 milhões do CNPq e 300 milhões da CAPES.

Enfim, peço novamente escusa aos professores avaliadores, pois não poderia chegar à minha defesa de tese me furtando de tais apontamentos críticos, embora não possa negar a sensação de alívio, missão cumprida e felicidade!

São colossais os desafios, contudo, seguiremos adiante defendendo uma educação transformadora! Resistiremos!

¹ Disponível em: <https://www.anpg.org.br/2025/03/o-congresso-nacional-segue-na-contramao-das-necessidades-daeducacao-e-da-ciencia/>. Acesso em: 26.mar.2025.

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa e de tese é fruto das observações e inquietações provocadas e concebidas a partir da minha atividade docente na área do Ensino Religioso, particularmente, na educação básica e na esfera da formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Já se passaram mais de vinte anos desde que, oficialmente, nas escolas públicas, o Ensino Religioso deixou de ser “aula de religião”, tornando-se plural, não proselitista², não confessional e se consolida no Brasil enquanto área de conhecimento³, principalmente, com o advento da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017. Contudo, a partir da minha experiência profissional e acadêmica, podemos asseverar, muitas das vezes alimentado pelo senso comum, que existe ainda grande desconhecimento e desinformação por parte da comunidade escolar (inclusive professores, pedagogos e gestores), acerca dos conteúdos ministrados. Neste sentido, se há uma grande incompreensão a respeito do Ensino Religioso, o que dizer da constituição identitária deste professor que o leciona?

Neste trabalho, desenvolvemos uma análise sobre o processo de constituições identitárias do professor de ensino religioso, de modo a promover uma pertinente crítica e reflexão sobre este ser ‘individual e coletivo’ inserido enquanto pessoa histórica, influenciado por questões morais, sociais, culturais, políticas e religiosas. Outrossim, delineamos um sucinto percurso histórico sobre a profissão docente, a educação brasileira e o ensino religioso. Desde já, esclarecemos que o intuito de elaborarmos uma linha do tempo, não consiste especialmente,

² Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra ‘**proselitismo**’ derivada da palavra ‘**prosélito**’, ‘consiste na conversão de um indivíduo a uma doutrina, ideia ou sistema’. O Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa define como ‘tentativa persistente de persuadir ou convencer outras pessoas a aceitarem suas crenças, em geral relativas à religião ou à política’. Neste mesmo sentido, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa indica “zelo ou esforço para fazer prosélitos ou converter pessoas a uma religião, a um partido, a uma causa ou a uma ideia.” Referindo-se à Escola, podemos considerar ‘proselitismo’ a ação para catequizar, doutrinar, podendo ser ideológica, religiosa ou política. Penso que o trabalho com o Ensino Religioso, nos últimos anos, de maneira gradativa e progressista vem tomando um caminho ‘**não proselitista**’, não cabendo à Escola fomentar concepções de cunho dogmático, doutrinário ou teológico; bem como, não prestigiar, não privilegiar, não preferir e não optar por uma religião específica, seguindo uma orientação ‘**não confessional**’.

³ Há um debate recente se o Ensino Religioso seria uma das cinco áreas do conhecimento do ensino fundamental ou se seria apenas um componente curricular. O Parecer CNE/CEB 8/2019 aprovou orientação, no sentido de se considerar o Ensino Religioso, um “componente curricular” inserido na área das “Ciências Humanas”, embora tal parecer não tenha sido homologado pelo Ministério da Educação, até o presente momento. Alguns estados brasileiros já vêm adotando a diretriz do referido parecer. Processo: 23001.000168/2009-57. Parecer: CNE/CEB 8/2019. Voto do Relator: ‘Face ao exposto, em atendimento ao artigo 23 da Resolução CNE/CP nº 2/2017, este Relator sugere que o Ensino Religioso deixe de ser Área de Conhecimento do Ensino Fundamental, conforme estabelecido no artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, e passe a ser componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade (PUBLICADO em 20/12/2019)’.

em imprimir um trabalho historiográfico. Neste caso, nossa pretensão é promover uma abordagem qualitativa, com a pretensão de se estudar, por meio de uma análise sócio-histórica, a relação entre a temática envolvida e os contextos culturais e históricos que a influenciam essa dinâmica social.

Aprofundaremos ainda, nas páginas seguintes, sobre a nossa concepção de identidade profissional docente, como conceito dinâmico, mutável, descentrado, em que o “sujeito [eu real] é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p. 11).

A partir deste pressuposto, da revivescência do conceito de identidade docente, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: A ressignificação do ensino religioso poderia, igualmente, ressignificar a identidade do seu professor, (re)estabelendo um ‘novo’ protagonismo, uma ‘nova’ ação educativa da vida para o currículo? Essa é a centralidade e a questão norteadora da nossa tese que será apresentada: O Professor de Ensino Religioso: da Opacidade à Transluzência.

Em aspectos sociológicos,⁴ o conceito de ‘identidade social’ ou ‘*self*’ “é um conjunto relativamente estável de percepções sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais. [...] é socialmente ‘construído’, no sentido de ser moldado através de interações com outras pessoas [...]” (Johnson, 1997, p. 204).

Desde a formação do Estado Brasileiro, iniciando-se no período Monárquico até a Proclamação da República (1889), a religião Católica era a Religião Oficial do país; e este fato repercutiu e repercute, culturalmente, até os nossos dias atuais, ao persistir em muitas instituições escolares, um Ensino Religioso atrelado a ‘orientações religiosas’, especialmente, de natureza cristã. Ou seja, ainda assume perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional.

O Professor Ernani Maria Fiori ao prefaciar obra de Paulo Freire, já ressaltava que “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’” (Freire, 1987, p. 5).

Historicamente, a religião em uma parceira de cunho educacional, atuou e continua atuando como uma ‘entidade de referência normativa’; ditando regras, comportamentos e questões relacionadas à moralidade, moldando o imaginário das pessoas e cimentando cosmovisões. Em resumo, cristianismo e capitalismo ocidentais ligados em um projeto comum de dominação hegemônica, ao longo dos últimos séculos, inferiorizaram expressões culturais e

⁴ “Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica”, obra devidamente especificada em nossas Referências.

religiosas que não se enquadrassem ao padrão imposto pela Europa colonizadora e por suas concepções eurocêntricas (Amaro, 2022).

Há ainda uma visão equivocada por parte da comunidade escolar, muitas vezes, pela família, educandos e até mesmo por professores, pedagogos e gestores escolares, sobre a concepção atual do Ensino Religioso.

Por conseguinte, se há ainda uma grande miscelânea a respeito dos seus objetivos e finalidades, retomamos a pergunta: O que dizer então da constituição identitária deste professor que o leciona? Diante desta indagação, definimos como objetivo geral da pesquisa, investigar e analisar o processo de constituições identitárias do professor de ensino religioso.

Perpassando por três campos de análises distintos e complementares, tentaremos responder a tais reflexões e questionamentos, por meio dos desdobramentos dos seguintes objetivos específicos, ora delineados: a) identificar e caracterizar o perfil e a formação deste professor; b) analisar a influência da formação didática e científica no seu desenvolvimento profissional; e c) analisar qual o papel e a influência dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso (BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais, entre outros) na formação da sua identidade docente.

O desenho da pesquisa e da metodologia será detalhado adiante em seção específica. Foram ouvidos 11 professores de ensino religioso das redes estadual, municipal e privada da cidade de Uberaba (MG) sobre as suas formações iniciais, intermediárias e continuadas, suas práticas docentes, dificuldades, desafios e experiências profissionais e de vida.

Destarte, pretendemos proporcionar no presente estudo, uma abordagem de aproximação entre áreas das ciências humanas, especialmente, um diálogo possível entre as ciências da religião, filosofias emancipacionistas [intituladas também de decoloniais]⁵ e a educação; de modo a desconstruir o ideário do senso comum, de modo a romper prejulgamentos e superar tabus, ainda tão corriqueiros em relação à aplicabilidade do Ensino Religioso Escolar.

Em tempos atuais, o Ensino Religioso é um direito dos cidadãos respaldado pela Constituição Federal e pela nossa legislação educacional e cabe à Escola, a responsabilidade de ofertá-lo. De forma contemporânea, diferentemente do dogmatismo e proselitismo do passado,

⁵ No campo teórico existe uma discussão entre a utilização do termo ‘descolonizar’ e ‘decolonizar’. Catherine Walsh da Universidade Andina Simón Bolívar (Equador) nos alerta que o termo ‘descolonizar’ é restrito e limitado, pois trata de uma semântica relacionada à superação do colonialismo [dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo]; enquanto ‘decolonizar’ pretende transgredir, resistir e se emancipar dos padrões de poder da colonialidade em aspectos econômicos, sociais, culturais e científicos; em resumo, superar o eurocentrismo. Utilizaremos a segunda opção, ou melhor, o pensamento decolonial.

este ensino amplia a visão de mundo, em referência à riqueza e à diversidade cultural e religiosa, ao contribuir para a cidadania e melhores relações de convívio social (Guilouski *et al*, 2005).

De forma categórica, Vicente Carlos e Escarião (2017) apresentam uma oportuna diferenciação conceitual entre Educação Religiosa e o Ensino Religioso, considerando em sentido lato que a “educação ocorre nas relações estabelecidas, nos diversos espaços da sociedade civil organizada”, enquanto o “ensino [...] num espaço determinado, com profissionais especializados”, de maneira intencional, deliberada e sistematizada, seguindo diretrizes da escola e a sua forma específica de “organizar e distribuir o saber historicamente acumulado”.

É aqui o lugar do ensino religioso, que, amparado por um ordenamento jurídico, garante sua presença nas escolas, com um currículo específico, com formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Ciências das Religiões [sic]. Como se vê, o Ensino Religioso, diferentemente da educação religiosa, não ocorre nas igrejas, nos templos, nas sinagogas, nos terreiros, ou seja, nas instituições religiosas (Vicente Carlos; Escarião, 2017, p. 182).

Assim, a partir de um olhar mais democrático e plural, almejando uma concepção de escola laica, considerando-a como lugar privilegiado de construção e socialização do conhecimento; podemos aduzir que urge indubitavelmente, compreender o Ensino Religioso como área do conhecimento que promove o estudo sobre o fenômeno religioso e as manifestações do sagrado, com o intuito de contribuir para a prática do diálogo e do respeito entre pessoas de diferentes crenças e filosofias de vida.

Considerando nossa pergunta de pesquisa e ressaltando a nossa motivação em investigar tal temática, sentindo-nos intrigado acerca da questão e das possibilidades que se apresentam; podemos também pensar, curiosamente, ao longo dos últimos anos atuando como professor nesta área, as seguintes reflexões: Quais resultantes e atravessamentos [deslocamentos] oriundos da inconstância do processo de constituições identitárias poderiam impactar no cotidiano da escola e da educação básica? Concepções pedagógicas e demais saberes poderiam transformar identidades docentes? Os conteúdos que se ensinam constroem identidades?

Dubar (2009) considera a crise que se instaurou após a Segunda Guerra Mundial, não somente econômica, mas antes de tudo, uma crise antropológica, que atingiu a estabilidade das relações entre indivíduo e coletividade, gerou mutações e distorções nas interações sociais e em consequência, uma complexa problemática nas identidades humanas. Para o autor, não há identidade sem alteridade e ambas variam historicamente e dependem dos seus contextos de definição.

Hall (2006) complementa:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 07).

O sujeito contemporâneo, pós-moderno, que aparentemente possuía uma identidade estabilizada, vem se tornando fragmentado, detentor de várias identidades. As identidades que garantiam sintonia entre as subjetividades e as necessidades objetivas da cultura e sociedade, estão colapsando por efeito das mudanças estruturais e institucionais. As relações econômicas de produção foram ‘dissolvidas’ e alteraram as relações simbólicas. Essas relações simbólicas alteraram também as relações subjetivas, isto é, alteraram as identidades (Hall, 2006).

Mas tais questões deveriam nos desencorajar? Podemos admitir que se trata de uma visão perturbadora, todavia, Laclau (1990) ressalta que esse deslocamento não inviabiliza as constituições identitárias e sim, cria um ciclo de pluralidades. Diversidades estruturais que possibilitem características positivas, ampliando possibilidades de novas articulações e novas identidades. Em síntese, uma variedade de identidades, de posições do sujeito e de recomposições (Laclau, 1990; Hall, 2006).

Complementarmente, vejamos Pimenta (2009):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (Pimenta, 2009, p. 18).

Marcelo (2009) considera a identidade docente um atributo de mutabilidade para o indivíduo, um ‘fenômeno relacional’ que desenvolve no terreno do ‘intersubjetivo’, de forma evolutiva frente a um ‘processo interpretativo de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto’ (Marcelo, 2009, p. 112).

Há uma interpretação e reinterpretação de experiências centradas muito mais numa projeção de quem eu quero vir a ser, do que a clássica pergunta: quem eu sou? Aliás, deve se levar em consideração o contexto, porém, no caso do professor [devido às peculiaridades da profissão], espera-se uma resposta ativa a esse(s) contexto(s) e não uma passividade. E seja dito, ao pensar identidade docente, podemos refletir quanto a percepção da eficiência, motivação, compromisso e satisfação no trabalho e contribuir para o aprimoramento profissional dos professores (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004).

Atentando-se para essa metamorfose da[s] identidade[s] docente[s], que pode[m] ser lapidada[s], em constante mutação, observados ainda nossos objetivos de pesquisa, bem como nossa metodologia utilizada; logramos identificar e caracterizar o perfil dos professores de ensino religioso, analisando suas formações acadêmicas e experiências profissionais.

Os depoimentos mostraram uma grande diversidade de trajetórias, desde professores, que iniciaram suas carreiras em diversas outras profissões, até aqueles que sempre lecionaram o ensino religioso. Foi evidenciada também a influência dos currículos atuais na modelagem e construção da identidade docente, mostrando um movimento gradativo de adaptação às novas diretrizes educacionais.

Logo, como já acima anunciada, nossa tese, elaborada a partir do movimento ‘da Opacidade à Transluzência’, que transcende ao mito da modernidade e ao eurocentrismo, será desenvolvida sob uma abordagem decolonial e, essencialmente, defenderá que esse ‘deslocamento de identidades’ pode permitir e despertar uma gama de oportunidades, desencadeando um caminho alternativo aos professores, de uma nova ação educativa, da vida para o currículo, valorizando as experiências do cotidiano, a alteridade, os saberes e as culturas populares.

Por fim, para melhor prosseguimento da leitura e compreensão, esclarecemos que nosso trabalho [além das Referências, demais Apêndices e Anexos indicados], a partir das próximas páginas, está organizado em mais seis seções, estruturadas da seguinte forma: Identidade Docente: Construindo ou Desconstruindo?; Educação e Ensino Religioso; Da Opacidade à Trasluzência; Desenho da Pesquisa e Metodologia; Interpretando os Dados: Da Emergência aos Metatextos; e Palavras Últimas.

2 IDENTIDADE DOCENTE: CONSTRUINDO OU DESCONSTRUINDO?

“Os opostos se distraem

Os dispostos se atraem”

(Danilo Souza/Fernando Anitelli – Teatro Mágico)

Promover uma abordagem científica e estudos sobre a docência, na tentativa de compreender o destino profissional dos professores; ou ainda, os fatores que influenciam este destino, talvez, não seja uma tarefa serena, em meio a numerosas contradições existentes neste processo. Adiante perceberemos a inviabilidade de um caminho coeso e nesta via turbulenta, o percurso até então construído de identidade profissional, há tempos, vem sendo desconstruído ou tentado a este feito.

Partimos a essa indagação: construir ou desconstruir uma identidade docente?

2.1 DOS INDÍGENAS AOS JESUÍTAS ⁶

Os primeiros ‘professores’ surgem com a origem do ato educativo. Contudo, não é possível estabelecer ou demarcar historicamente a ‘invenção da educação’; conseguimos afirmar apenas que, no sentido mais amplo, o nascimento da educação se confunde com o surgimento do trabalho, da linguagem e da cultura na civilização humana.

A partir da ‘humanização’ do *homo sapiens*, tornando-se um ser social, capaz de dominar a natureza com o aprimoramento do trabalho [pescar, caçar, lutar, plantar, cozinhar, entre outras...], da atividade coletiva e da linguagem; surge, igualmente, a necessidade de se transmitir os conhecimentos adquiridos para o bom funcionamento da sociedade.

Nessa transformação da natureza pelo humano, o *homo sapiens* também aprimorou sua mente, desenvolvendo ideias, valores e crenças. Outrossim, surgiu a preocupação de se transmitir experiências cotidianas a outras pessoas. Os mais velhos transmitem os ensinamentos e assim, nasce a educação: ‘maneiras de transmitir e assegurar o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência. A educação se desenvolve por meio de um processo comunitário e por meio do ato de ensinar e aprender (Meksenas, 2003).

⁶ Quando nos referimos aos jesuítas, nossa pretensão carrega o escopo de ilustrar um recorte temporal, uma demarcação histórica. É indiscutível a contribuição das ordens religiosas católicas (franciscanos, jesuítas e beneditinos) para a educação colonial. Contudo, Saviani (2008) considera que embora os primeiros evangelizadores do Brasil tenham sido os franciscanos, que exerceram forte influência na nossa cultura, não há como não reconhecer a hegemonia dos jesuítas e, portanto, a sua predominância na história da educação brasileira. Ainda, segundo o mesmo autor, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas (Saviani, 2008, p. 26 e p. 40).

O ato de interrogar, de perguntar, é inerente à natureza humana. Expressa a curiosidade de conhecer, de transcender a experiência das coisas. A pergunta nasce da capacidade de descoberta, do assombro, e por isso ela implica em risco. Com a seiva para as plantas, a pergunta vivifica o ato do conhecimento: todo conhecimento começa pela pergunta. O conhecimento humano não é algo acabado, perfeito e a-histórico. Um laço orgânico une de forma dialética o conhecimento, como processo social, com o ato de perguntar e, mediante a reversibilidade do pensamento, pode alcançar a superação do conhecimento previamente construído (Guerrero, 2010, p. 53)

No Brasil, os Tupinambás, por exemplo, que abrangiam uma variedade de grupos tupis que ocupavam uma extensa área do território ‘recém-invadido’, consideravam muito importante e representativa a educação para sua sociedade. Havia uma distinção entre faixa etária, bem como uma divisão entre homens e mulheres. A cultura era transmitida de forma direta e oral. A educação era espontânea, ‘uma educação em ato, que se apoiava na força da tradição – saber puro e orientador –; na força da ação – aprender fazendo –; e na força do exemplo – as ações dos mais velhos eram consideradas modelares e conteúdo da tradição tribal –’ (Saviani, 2008, p. 36-39).

A sociologia considera que o ato educativo advém do processo de socialização que se inicia no nascimento e continua por toda a vida. Essa interação, desde os primeiros contatos (a família) e gradualmente constituindo-se outras relações (amizade, trabalho, vínculos de afeto), desenvolve recursos de moldagem do indivíduo, por meio da aprendizagem, imitação e identificação. Ressalta-se que a atividade de ensinar perpassa tempos anteriores à escrita, predominando a oralidade juntamente com outras formas de comunicação.

Dessa maneira, como foi o caso dos Tupinambás e de outros povos indígenas, eles compartilhavam seus saberes, por meio da sua comunidade, de acordo com a sua cultura e seus costumes. As crianças aprendiam com seus familiares [dos mais velhos para os mais novos] nas atividades cotidianas das suas aldeias e durante os eventos especiais, ao repassar ensinamentos e rituais.

Neste sentido, vejamos a descrição do antropólogo Brandão (1981) acerca da educação na sociedade indígena:

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, os velhos sábios da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com a algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes dessa educação de aldeia criam parte situações que, direta ou indiretamente, forcem iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostos e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado” (Brandão, 1981, p. 19)

De acordo com Mark (2022), há c. 2900 A.E.C.⁷ surge a escola suméria com o objetivo de ensinar a escrita cuneiforme (considerada umas das primeiras formas de escrita), de forma doméstica, de pai para filho. Essas escolas, chamadas de *edubba* (Casa das Tabuinhas), inicialmente funcionavam em residências particulares. Depois, gradativamente, as *edubbas* espalharam-se por toda Suméria se desenvolvendo e sendo alocadas em edifícios exclusivamente projetados para finalidades educacionais.

Mais tarde, segundo Souza (2009), a necessidade de se destacar pessoas específicas para ensinar, acontecia no Egito Antigo, com o intuito de se preservar o ofício de escriba, preparado por meio de escolas reais que formavam indivíduos para o domínio desta técnica.

Em Esparta, na antiguidade, a educação era voltada para o desenvolvimento físico dos meninos, preparando-os a partir dos sete anos para a guerra e a educação das meninas voltada para a procriação de filhos saudáveis. Havia um tutor, amigo da família que exercia tal incumbência sem nenhuma remuneração.

Em Atenas, de acordo com a mesma autora, a atribuição era realizada mediante uma cobrança e já havia professores destacados para cada tipo de conhecimento. Esse conhecimento geralmente era dividido em três (03) enfoques: (i) desenvolvimento intelectual, (ii) escrita e leitura, (iii) desenvolvimento físico.

No mundo ocidental, os primeiros filósofos foram também os primeiros mestres. Há 25 séculos, Sócrates foi professor de Platão e os debates [suas aulas] aconteciam em locais públicos [ágoras], que provocavam seus discípulos a pensarem. Platão em c. 343 A.E.C criava um modelo de escola denominada ‘Academia’ e em c. 355 A.E.C. Aristóteles fundava o Liceu, local onde as crianças de famílias mais ricas eram guiadas por preceptores/tutores nos estudos (Sborgia, 2012).

Na Roma Antiga, os retores, professores de retórica (similares aos sofistas gregos), ensinavam seus conhecimentos em troca de alguma vantagem pecuniária, bem como os *lud magister*, responsáveis por alfabetizar as crianças desprovidas de melhores condições financeiras (Souza, 2009).

Entretanto, é na Idade Média que a figura do professor atinge a ascensão, tornando-se valorizada, por meio da influência religiosa. A difusão do conhecimento passou a ser controlada pelas instituições religiosas cristãs. Todavia, a função de professor nasceu como uma atividade secundária, sem profissionalidade e ocupada de forma improvisada por religiosos ou leigos das

⁷ Utilizaremos as siglas A.E.C. (Antes da Era Comum) e E.C. (Era Comum) para designar respectivamente a.C. e d.C. como proposta de nomenclaturas alternativas ao modelo eurocêntrico cristão.

mais diversas origens. “A génese (*sic*) da profissão de professor tem lugar no seio de algumas **congregações religiosas**” (Nóvoa, 1999, p. 15) [grifo do autor da obra].

No Brasil, a primeira escola é datada de 1549, em Salvador, e a segunda, datada de 1554, em São Paulo, ambas fundadas por jesuítas. No plano de ensino do professor havia a tarefa de ensinar a ler, escrever, fazer contas e ensinar a rezar (Sborgia, 2012).

Como já anteriormente exposto, não se pretende aqui secundarizar a importância das outras ordens religiosas [franciscanos e beneditinos], porém, historicamente, é inegável reconhecer a hegemonia dos jesuítas e a sua predominância na educação brasileira. À vista disso, o Brasil se inseriu na ‘esfera ocidental’ por meio da tríade: colonização, educação e catequese (Saviani, 2008).

Considerando a educação em sua amplitude, há uma íntima conexão entre o termo cultura, definindo-a como práticas, técnicas, transmissão simbólica, moral e ética a novas gerações, assegurando a [co]existência de nosso legado social, ou seja, ensinar, cuidar, disciplinar. No caso do Brasil, o processo de exploração colonizatória, promoveu uma aculturação, admitindo que as tradições e os costumes existentes foram incultados [ocultados] por decorrência de uma ação externa, do meio cultural do colonizador para o fim de colonização. Dessarte, o processo de colonização, embora não homogêneo e não harmônico, avançou de forma articulada, resguardando a ‘tríade’: colonização propriamente dita [a dominação e posse da terra], educação/aculturação [ocultamento] e catequese – considerando como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores –. (Bosi, 1992; Manacorda, 1989; Saviani, 2008).

A educação no Brasil, no período colonial, se desenvolveu em três etapas: a) primeira etapa denominada ‘período heroico’, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte de Anchieta, em 1597 e a promulgação do ‘Plano de Estudos’⁸, em 1599; b) segunda etapa (1599-1759) assinalada pela organização e consolidação da *Ratio Studiorum*; c) terceira etapa (1759-1808) compreende o período pombalino (Saviani, 2008), o qual detalharemos no próximo tópico.

Em relação ao ‘plano de estudos’ conhecido como *Ratio Studiorum*, vejamos importante apontamento de Figueiredo (2007):

⁸ Plano de Estudos da Companhia de Jesus - mais conhecido por *Ratio Studiorum* foi um conjunto de regras e normas criado para regulamentar e uniformizar o ensino nos colégios jesuítas espalhados pelo mundo. Se baseava em disciplinas clássicas (teologia, filosofia, latim e grego). Foi usado por mais de dois séculos em colégios e missões não só do Brasil, mas de vários lugares do mundo (Mendonça, 2020).

A *Ratio Studiorum* parece ter sido o principal código portador das diretrizes básicas para a educação dos inicianos/jesuítas e alunos que frequentaram escolas na primeira fase do período colonial. A educação escolar enfatiza a alfabetização, a catequese, gramática, botânica, latim. Contudo, percebe-se o esforço dos jesuítas ao considerarem a língua indígena como um importante instrumento de evangelização. O Ensino Religioso consolidado como ensinamento da religião católica, é peça integrante do pacto colonial. Busca-se a cristianização por delegação papal, com os recursos da metrópole (Figueiredo, 2007, p. 310).⁹ [traduzido pelo autor, 2025]

Em momento posterior, ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, no contexto da contrarreforma e da colonização dos continentes americano, africano e asiático, os jesuítas, especialmente, foram imprimindo à atividade docente, um perfil “mais técnico”, ao reunirem um corpo de saberes mais específico e um certo tipo de sistema regulatório, porém, sem deixar de lado o ambiente doutrinador da fé cristã. Neste cenário, contribuindo com o poder estatal, as ordens religiosas, de forma colaborativa, possuíam a missão de ensinar as primeiras letras e a doutrina católica.

2.2 DOS JESUÍTAS AO ‘DADOR DE AULAS’

A Era Moderna é marcada pelo declínio dos senhores feudais e o fim do feudalismo; pela constituição e pelo fortalecimento dos Estados Nacionais; pelo crescimento das cidades e do comércio [a urbanização]; pela Reforma Protestante e; ideologicamente, pelo avanço do racionalismo e do cientificismo.

Neste sentido, vejamos Cecchetti (2016):

A Santa Sé não aceitava a situação política gerada por uma nova classe social que assumiu o controle do Estado. O secular império medieval, embasado no Direito Divino e no Direito Natural, cedeu lugar aos Estados nacionais. A uniformidade da crença deu lugar a uma diversidade de credos, onde até o ceticismo conquistou o direito à expressão. A cidade se sobrepôs ao campo, a ciência duelou com a religião na formação do pensamento social, a doutrina do progresso e a confiança na razão ganharam centralidade e os conceitos de controle social renderam-se aos de iniciativa individual. Essas alterações substanciais provocaram novas relações sociais e desenvolveu-se uma nova filosofia para compreensão do mundo: o Liberalismo. (Cecchetti, 2016, p. 88)

De forma concomitante, a partir do século XIV, houve um processo de centralização e concentração do poder estatal que buscou administrar a atividade pública, entre tantos setores, o sistema educacional. Ou seja, o processo de estatização do ensino substituiu os professores

⁹ Citação original em espanhol: La *Ratio Studiorum* parece haber sido el principal código portador de las directrices básicas para la educación de los ignacianos y de los alumnos que frecuentaban los colegios en la primera fase del período colonial. La educación escolar enfatiza la alfabetización, la catequesis, la gramática, la botánica, el latín. Sin embargo, se percibe el esfuerzo de los jesuitas en considerar la lengua indígena como importante vehículo de evangelización. La ER, consolidada como enseñanza de la religión católica, es parte del pacto colonial. Busca la cristianización por delegación pontificia, con los recursos de la metrópoli (Figueiredo, 2007, p. 310).

religiosos [controlados pela Igreja] por professores ‘laicos’ [controlados pelo Estado], no entanto, sem mudanças significativas no seu modelo profissional (Nóvoa, 1999).

No Brasil, a hegemonia clerical junto às instituições de ensino permaneceu até 1759, quando o Marquês de Pombal com auxílio de aparato militar, expulsou os jesuítas da colônia. Daí em diante, a Coroa escolhia quem poderia exercer o magistério e inicia-se um esboço da profissionalização docente, em 1835, data da criação da primeira escola normal brasileira na cidade de Niterói, na província do Rio de Janeiro (Souza, 2009).

As reformas pombalinas (Saviani, 2008) estão inseridas no cardápio das reformas modernizantes, com o objetivo de incluir Portugal ‘à altura do século’, eis o século XVIII, marcado pelo Iluminismo. Este período teve duração até Dom João VI, conhecido como momento joanino (1808-1822). Vale ressaltar, Pombal ao expulsar os jesuítas não teve somente o intento de reformar o sistema educacional, mas sim destruir toda a estrutura de ensino criada e organizada pelos inicianos. O “contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credices e a visão racionalista pautada pela lógica, entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência” (Saviani, 2008. p. 77).

Basicamente, as reformas pombalinas tiveram as seguintes características: a) estatização e secularização da administração do ensino; b) estatização e secularização do magistério; c) estatização e secularização do conteúdo do ensino; d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos e, ainda, e) estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma profunda reforma da Universidade de Coimbra. Insta frisar, que nas atividades de administração, magistério, controle de conteúdo do ensino e estrutura organizacional dos estudos, concentrou-se amplos poderes à figura do Diretor-Geral de Estudos, criado pelo alvará de 28 de junho de 1759. Todavia, tais mudanças propostas confrontaram inúmeras dificuldades, entre elas: a escassez de mestres em condições de efetivarem a nova orientação; insuficiência de recursos financeiros, lembrando que o Brasil era uma colônia totalmente dependente de Portugal e, notadamente, o isolamento cultural da colônia, temendo nesse contexto a difusão de ideias emancipacionistas no Brasil e qualquer pensamento relacionado à autonomia política (Saviani, 2008).

No Período Imperial, a primeira Constituição (1824) trazia a ideia de um ‘sistema nacional de educação’ e descrevia a ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’ e a ‘ampliação do número de escolas’ em variados níveis. Em outubro de 1827, foi editada a lei que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras, determinado o currículo e garantindo às meninas o direito de estudar. Não obstante o texto legal, na prática a legislação não foi cumprida. Não houve ampliação de vagas e nem oferecimento de cursos de preparação de

professores, mesmo para as escolas de primeiras letras. A ideia que seria ‘nacionalizar o ensino’ se apresentou ‘regionalista’. Ademais, escassez de material didático-pedagógico básico para as aulas e professores ‘semiprofissionais’, muitas vezes faltosos, pois não podiam se dedicar integralmente ao magistério, devido às suas ocupações ‘oficiais’, já que o exercício da docência não oferecia remuneração suficiente para garantia do sustento. Em resumo, o Império não considerou a educação como prioridade e se eximiu de organizar um sistema escolar; o que resultou um atraso de desenvolvimento educacional e tecnológico em nossa recém-criada ‘nação’ [se é possível atribuir tal acepção ao termo]. A educação continuava um privilégio de homens livres. O Ensino Secundário era constituído de aulas avulsas e particulares. Já nesta época, ‘ser professor’ poderia ser considerado uma complementação de renda, uma renda extra, uma semiprofissão (Ribeiro, 1984; Melo, 2012).

No Período Republicano, o sistema educacional recepcionou forte influência dos ideais liberais e positivistas. A Constituição de 1891 estabelecia a educação como responsabilidade aos estados federados, apresentando uma perspectiva mais humanista que incentivava o ensino das ciências, artes e técnicas, desprovido de cunho religioso.

Somente com o advento da República, ainda que na égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, se fez presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa se materializou na instituição da escola graduada, isto é, grupos escolares a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país (SOUZA, 1998, p. 17).

Em 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde, oportunidade em que se inicia uma certa prioridade a criação de universidades brasileiras, unificando as faculdades isoladas, até então existentes. Em 1932, liderado por Fernando de Azevedo, um grupo de 26 educadores e intelectuais defensores da “Nova Escola” – conhecidos também como ‘escolanovistas’ – lançou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, defendendo ideias inovadoras para o Ensino no Brasil, entre elas, a escolarização universal e obrigatória para todos, de forma laica e não confessional. No entanto, muitas das questões debatidas no momento não se efetivaram. Neste mesmo ano, estabeleceram duas categorias de ensino – secundário e profissionalizante – sob a justificativa da necessidade de preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Em outras palavras, uma educação para a elite e outra para os trabalhadores. Ato contínuo, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades pelo financiamento da educação nos âmbitos federal, estadual e municipal; a criação de um plano nacional de educação; e a disciplina de educação moral e política nos currículos escolares foram todas matérias regulamentadas e disciplinadas na Constituição

Federal de 1934; bem como as leis orgânicas do ensino, promulgadas entre 1942 e 1946, a título de reformas pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. É importante salientar, Getúlio Vargas, que, por meio da sua política educacional, buscou conciliar as relações entre patrões e operários, além de ofertar um ensino para se formar ‘condutores do povo’ e outro para ‘adestrar’ e ‘domesticar’ os trabalhadores, mantendo-os como seres passivos (Melo, 2012).

Amaro (2021), buscando compreender o processo de formação docente no Brasil por meio da sua historicidade divide o percurso trilhado, basicamente em três períodos:

O primeiro período corresponde à criação das escolas normais e a presença das concepções iluminista e positivista na educação, que se estende de 1890 a 1930. O segundo período é influenciado pelas ideias escolanovistas e/ou renovação do ensino e vai até 1961. E finalmente, o terceiro período estende-se de 1961 até 2001, sob a influência da concepção pedagógica produtivista. Por fim, destaca-se que a formação docente tem se defrontado com inúmeros desafios no que tange a excelência dessa formação. Sendo alvo de críticas constantes, o processo de formação dos cursos de licenciatura tem de se adaptar as novas demandas do século XXI, ‘a formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações (Perrenoud, 2002, p. 17)’, assumindo dessa forma o relevante papel que o magistério deve exercer na sociedade (Amaro, 2021, p. 16)

Isto é, a educação se apresenta no contexto da modernidade e da pós-modernidade como ferramenta dos Estados Nacionais para formação de trabalhadores para a produção, particularmente, para a indústria e os serviços. O ensino passa a atuar de forma instrumental e pragmática, contrariando uma perspectiva mais avançada de caráter humanista e emancipatória. Neste sentido, o trabalho do professor, igualmente, sofre modificações e, neste processo, a sua profissionalidade e sua identidade também são atingidas. Ainda que tenha qualidades peculiares da função, um trabalho intelectual e cultural que exige competências técnico-científicas específicas, suas condições laborais e sua ‘utilidade’ na sociedade são levadas às mesmas condições impostas a todo proletariado pelo modo de produção capitalista.

Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que, como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarianização (Fernández Enguita, 1991, p. 46)

Impuseram ao professor ‘novas’ exigências da pedagogia oficial. Agora, antes de tudo, o professor deve ser ‘eficiente e produtivo’. Deve atingir resultados máximos com mínimos dispêndios. Palavras de ordem: racionalizar e planejar! Consequentemente, participar da semana de planejamento, preencher alguns formulários, informando os objetivos educacionais, instrucionais, estratégias, conteúdos, avaliações...Seus conteúdos são fatias de um ‘pacote’ pertencente a um ‘sistema de ensino’. O professor é afastado do eixo do processo educativo. Se o docente fizer tudo corretamente, operacionalizando os objetivos, executando o passo a passo, de acordo com as orientações pedagógicas, o resultado certamente será atingido de forma

automática. Todo esse contexto sugere um modo de produção ‘taylorizante’, uma atmosfera dialeticamente contraditória entre a tensão organizacional e um efeito anestésico, narcotizante, quanto à perda da consciência em relação a si e aos outros, no que se refere à sua identidade docente (Saviani, 2008, p. 447)

Cornélio (2018a), ao resenhar obra clássica de Roseli Fontana (2000)¹⁰, destaca o desapontamento manifestado pelo grupo de professores estudado, que constata a transmutação de um profissional de *status* prestigiado na sociedade para um trabalhador “dador de aulas” [neologismo utilizado por Fontana], pois percebiam desqualificados, com a consciência perdida acerca do seu próprio trabalho [o porquê, para quê, para quem e como], diante das condições impelidas pelo seu empregador. Esta dinâmica expõe uma ocultação e um apagamento nas contradições existentes nas relações do trabalho docente, o que tem sido eficaz como estratégia na contemporaneidade, inclusive ao produzir e reproduzir o imaginário da vocação e do sacerdócio da profissão, que veremos no próximo item a seguir.

2.3 PROFISSÃO OU SACERDÓCIO?

Debruçando sobre tal questão, por consequência dos nossos estudos e pesquisas sobre a constituição identitária do professor, já há alguns anos, esta aproximação vem profundamente nos incomodando. A princípio pode parecer uma questão simplista, originada no senso comum e desgastada pelo tempo; mas sobrevive ainda, repercute, persiste e ecoa em pleno século XXI, o imaginário e a representação do professor vocacionado, portador de um dom inato e transcendental, pertencente àqueles indivíduos escolhidos, milagrosamente, de forma divina e sublime. E é justamente, neste sentido, que tal inculcação difundida como um ‘mantra hipnótico’ perpassa as esferas sociais, fomenta o processo de desprofissionalização e desvaloriza o trabalho docente.

Diversos elementos poderão nos assistir na compreensão desta concepção. Elementos de ordem cultural, social e econômica que, ao longo do tempo, influenciaram e influenciam condicionantes que moldam a imagem de uma profissão “não-tão-profissional”.

Mas antes, para melhor entendimento, é necessário pensarmos acerca das mudanças e transformações que o termo ‘trabalho’ sofreu nos últimos séculos. Primitivamente, com o

¹⁰ FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

advento da linguagem, surge o trabalho¹¹ humano coletivo, precursor da vida em sociedade, responsável pela ‘humanização’ do *homo sapiens*. Todavia, a partir da consolidação do modo de produção capitalista, o trabalho transforma-se em uma atividade restrita, voltada para subsistência e sobrevivência.

Para Marx (2004), torna-se ‘trabalho assalariado, alienado e fetichizado’, pois a força de trabalho se converte em mercadoria, que produz outras novas mercadorias, acumulando mais capital. O trabalho passa de **finalidade à realização humana** para um **papel secundário de meio de sustento**. O trabalhador se apresenta como um indivíduo estranho em relação ao seu trabalho por detrimento da alienação, que além de provocar a perda do objeto [relativa ao produto do seu trabalho], principalmente provoca também a perda da noção do desenvolvimento da sua produção (Marx, 2004).

Não há como negar a centralidade da categoria ‘trabalho’, apesar das inúmeras mudanças; ainda que, em todas as situações, estejam destacadas a contradição entre o trabalho e o capital; e nesta dinâmica seja produzida a dualidade do trabalho ao homem: “[...] ao mesmo tempo constitui a sua identidade, mas perde a consciência do seu ser social, desarranjando todo o seu axioma de glorificação e grandeza na organização social e humana” (Cornélio, 2022).

Outro fator resultante, seria considerarmos, numa visão sociológica, a diferenciação entre ‘ocupação’ e ‘profissão’. Atualmente nem todas as atividades laborais são profissões. Conjunturalmente, no capitalismo, em seu nível mais alto de sofisticação [especulativo, rentista], já não é mais importante o que o indivíduo realiza; e sim, o que ele faz para ‘ganhar dinheiro’ [garantir o seu sustento]. E aí, desta maneira, inicia-se outro processo, **o processo de desidentificação profissional**. E, no caso do professor, associado às figuras do sacerdócio, vocação, dom e amor, essa alienação [no sentido marxista]¹² se apresenta de forma mais latente, senão vejamos:

Muitas vezes, o professor se sente convocado a desempenhar as funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, conselheiro e orientador sentimental, entre outras. Nesta concepção, estas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (Oliveira, 2004).

Fontana (2000), autora já referida anteriormente, por meio da fundamentação teórica desenvolvida em sua obra e do grupo de professoras por ela estudado, constatou o caráter

¹¹ No sentido mais amplo da palavra, numa concepção marxista, seria toda realização humana, isto é, a capacidade do homem de transformar a natureza, a sociedade e a si mesmo.

¹² É exatamente a dinâmica narrada, anteriormente, em que o trabalhador perde a noção do produto de seu trabalho e a noção dos processos de produção do seu trabalho, provocando um estranhamento do homem a si mesmo e em relação ao mundo ao seu redor.

ideológico da vocação na atividade docente "que acaba por ocultar as contradições presentes nas condições de trabalho". Seria uma estratégia defensiva do professor, individualmente, visto que agiria "como um disfarce ou mascaramento do sofrimento produzido pela angústia e pela insatisfação que os professores vivenciam no trabalho". Esse mascaramento, igualmente, é utilizado em relação à falta de competência profissional [domínio das habilidades e técnicas] e em relação à falta de consciência de classe e de compromisso político na dimensão do seu labor; mascaramento este instrumentalizado por meio do afeto, do amor e da doação plena [sacerdócio] oferecidos ao seu trabalho. "[...] Quando não se sabe o que fazer, ama-se. Este seria o princípio norteador" (p. 23). A autora ainda, apresenta a seguinte indagação:

Será que isso é uma questão de dom? Será que é uma questão de sorte? Nem dom, nem sorte respondem à pergunta. 'Sofrimento Criativo'. Criativo quando contém uma tentativa de transformar a realidade circundante conforme os desejos próprios do sujeito (Fontana, 2000, p. 150).

Roberto DaMatta (1986; 1997), reconhecido antropólogo brasileiro, observa que, diferentemente da tradição protestante, perdura no Brasil a tradição católica romana, que transformou o trabalho em um castigo, em uma ação destinada à salvação. Nós, brasileiros, influenciados pela visão cristã, achamos o trabalho um horror, não é por acaso que utilizamos o famoso termo 'batente' [nome indicativo de um obstáculo] como 'atividade cotidiana de se trabalhar'. E, nesta compreensão, não vemos no trabalho a glorificação do trabalhador e nem onde honestamente podemos nos enriquecer e ganhar a dignidade: "[...] poderia ser de outro jeito numa sociedade em que até outro dia havia escravos¹³ e onde as pessoas decentes não saíam à rua nem podiam trabalhar com as mãos? É claro que não... [...]" (Damatta, 1986, p. 22).

Sob tal ótica, em resumo, DaMatta (1986; 1997) promove uma reflexão acerca do nosso sistema, tão fortemente marcado pelo trabalho escravo, no qual as relações entre patrões e empregados ficaram definitivamente confundidas, não apenas no sentido econômico, considerando, ainda, uma extrapolação moral, em que se concebia uma relação de dono perante toda a sociedade.

Talvez seja essa questão, uma questão fundamental, porque foram incorporadas às nossas visões sobre o trabalho, até hoje vigorantes, a amálgama das relações entre o econômico e o pessoal [simpatia, amizade, amor...], acarretando uma confusão e uma perda do verdadeiro papel do trabalhador, enquanto cidadão, de modo a promover o seu crescimento em todas as

¹³ Sugere-se a atualização do termo de 'escravos' para 'escravizados': utilização léxica e semântica mais adequada e contemporânea. Segundo o Professor Petrônio Domingues da Universidade Federal de Sergipe (UFS): "O termo 'escravo' remete a uma condição natural, enquanto 'escravizado' se refere ao caráter sócio-histórico da condição dos africanos e seus descendentes sob o cativeiro". Disponível em: <https://tinyurl.com/4v5whc3h>. Acesso em: 26.mar.2025.

possibilidades. E em relação ao professor, há condições simbólicas, já anteriormente sugeridas, que intensificam esse processo de sacerdotização e sacralização do trabalho docente (Oliveira, 2001).

À medida que os professores se aviltavam em termos salariais e se encontravam perante suas dificuldades organizativas, “um processo de representação social de heroicização encobria a consciência do que acontecia na realidade” (Oliveira, 2001, p. 9).

Aliás, a seguir, consta o entendimento de Tardif; Lessard (2014) no que concerne a identidade do professor em tempos atuais:

[...] é levado a agir como uma espécie de malabarista profissional, tentando atender a várias exigências e expectativas: o professor como policial, professor como pai ou mãe de família, professor como irmão ou irmão mais velho, professor como instrutor, como assistente social, como ‘voluntário’, etc. Trata-se, como vimos, de diversos papéis exercidos cotidianamente. (Tardif; Lessard, 2014, p. 284).

Para Passos (2011), a partir do século XX, o magistério foi constituído ‘como um sacerdócio da democracia’. Caberia ao profissional docente a missão salvadora e o dever de formar e ‘purificar os desejos da criança e do adolescente’. Construiu-se um discurso de nobreza e vocação aproximando-se do que chamou de ‘otimismo pedagógico’. Se insiste muito quanto à relevância do magistério, disseminando uma retórica envolvendo ‘o ser’ e o ‘vir a ser’ do professor e uma comparação exagerada com outras profissões, no sentido de se estabelecer exclusivamente no magistério a incumbência sacerdotal de formar o caráter do educando. Procurou-se formatar o retrato de um ser sereno e acolhedor à parte das estruturas sociais e ‘distante das confluências históricas’. ‘Em lugar de profissão, fala-se em vocação docente’ (Passos, 2011, p. 95 e 98).

Ademais, insta salientar que existe uma teimosia e tensão em se considerarem trabalhadores. Porquanto, temem a flagrante proletarização que a categoria sofreu nas últimas décadas, expressando uma reafirmação de poder e um certo pavor de aproximação com outras categorias de trabalhadores, pelo fato de eventualmente reduzirem o seu *status* [ou nível] em relação àqueles a quem ‘transmitem o saber’ e ‘salvam das trevas da ignorância’ (Oliveira, 2001). Esta questão não acontece por um acaso, desde a metade do século XIX, é sedimentada uma figura ‘ambígua’, uma ‘imagem intermediária dos professores’; nesse caso, como pessoas nas diversas situações, não são tratados nem como ‘burgueses’, mas também, não são ‘povo’; não são intelectuais, no sentido amplo do termo, porém, devem possuir um bom repertório de conhecimentos; enfrentam uma disputa cotidiana entre a autonomia e a dependência e subordinação no seu trabalho; não são memoráveis, todavia, exercem influência nas comunidades e transitam nos mais variados grupos sociais, muitas vezes, sem demonstrar maior

afinidade por algum deles; e ainda, não podem viver na miséria, contudo, devem evitar a ostentação (Nóvoa, 1999, p. 18)

E seja dito, todo esse ‘arcabouço’ social e ideológico delineado, agregando-se historicamente, a atividade educacional a ‘missões religiosas’ [trabalho pastoral e voluntário], bem como o receio da ‘escandalosa proletarização’, insinuam um ambiente de difícil definição da profissionalidade. “[...] há uma visão social que tende a associar à docência com vocação, missão, atividade a ser exercida por pessoas abnegadas desprendidas” (Bohnen, 2011, p.65).

E Sivieri-Pereira (2008, p. 202) corrobora:

[...] em relação às características da profissão docente é compreensível que os professores apresentem dificuldade, pois a docência é uma profissão que durante muito tempo foi negligenciada em termos de categorização de suas funções e especificidades, muitas vezes identificada como **sacerdócio**. (grifo da autora).

Nóvoa (1999) relata que no início do século passado, um primeiro-ministro português, chamado João Franco, aconselhava os seus professores das cidades a complementarem os seus salários com outras atividades e aconselhava, ainda, os seus professores do campo a plantarem batatas, tal como no período do Estado Novo no Brasil, em que o salário do docente “era considerado uma espécie de ‘gratificação’, admitindo assim, tacitamente, a ‘dupla actividade’” (Nóvoa, 1999, p. 24).

Destarte, o mencionado autor reitera, infelizmente, não negando que esses tempos ainda continuam próximos e que o presente cenário ainda está na ordem do dia... “[...] na medida em que os professores buscam no exterior os estímulos (económicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no interior do ensino” (Nóvoa, 1999).¹⁴

No próximo item, trataremos sobre os caminhos e buscas, visando a uma ‘identidade’. Torna-se imperioso, dentro do contexto apresentado, ‘desconstruir essa construção’, perseguir e almejar uma referência digna de profissionalização e valorização ao trabalho docente.

2.4 EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE¹⁵

Embora a intenção de buscar a identidade profissional do professor seja uma tarefa de muitas complexidades e cautelas, tal propósito nos guia para uma tenra reflexão ontológica

¹⁴ Mantivemos o idioma português de Portugal com a finalidade de valorizar a originalidade do texto.

¹⁵ Este tópico contou com a colaboração de outros trabalhos produzidos pelo autor, especialmente, o artigo publicado em 2018: *Profissão-Professor: identidade, contradições e o trabalho docente*. **Evidência**. Araxá, v. 14, n.º 14, 2018b, p. 37-45. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/568>

sobre ação e idiosincrasia docente, que pode resultar em uma possível transformação da sua prática e profissionalização.

Cabe, inicialmente, estabelecer algumas considerações acerca da visão de identidade e identidade profissional que utilizaremos no presente trabalho. Conforme já referido na introdução, a partir da sociologia, adotamos o conceito de identidade social, que a considera sendo um conjunto de percepções na relação de alteridade e de interações entre o ‘eu’ e ‘o outro’, socialmente construído, mutável e dinâmico. Em consonância a esta concepção, discorreremos sobre alguns teóricos que se dedicaram à temática com posicionamentos convergentes às nossas ideias já expostas.

Tal como, retomando Dubar (2005), “[...] todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretções que às vezes as fazem passar por ‘essências’ intemporais” (Dubar, 2005, p. XXI).

Desta forma, as identidades (Dubar, 2005) sempre estão em transformação metamorfoseando a partir de realidades históricas e dinâmicas sociais, especialmente, de ordem cultural e simbólica. Entretanto, nesse processo de constituição da identidade, há uma junção entre a ‘identidade para si’ e a ‘identidade para o outro’; logo, existe uma dualidade concomitantemente inseparável entre ambas as relações, admitindo-se que são correlatas [eu em relação ao outro que reconhece]: ‘eu somente sei quem eu sou, a partir da minha relação com o outro’. Certamente, essa seria uma abordagem sociológica importante, frisando que a relação de si com a relação com o outro, complementarmente, são partes integrantes do processo de socialização humana, ou melhor, são resultantes, não obstante de característica ‘estável e provisória; individual e coletiva; subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural’. E continua o autor: “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida” (Dubar, 2005, p. xxv).

Entre a multiplicidade de dimensões oriunda do processo de constituição identitária,

[...] a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o **emprego** condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, **a formação** intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar [...] isso não significa que seja necessário reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação. É evidente que, antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo [...] (Dubar, 2005, p. xxvi e p. 147)

Imbernón (2009) salienta, quando se refere à identidade docente, que se deve ter em mente uma preocupação, no sentido de não se limitar à individualidade do professor e sim, como ‘resultado da capacidade de reflexão’, isto é, “a identidade é mutante, é a amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores que vão mudando” (Imbernón, 2009).

[...] capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser: entre o que fomos no passado e o que que somos hoje (Imbernón, 2009, p. 72)

Pimenta (2009) entende que a identidade docente é fruto da junção entre experiência acumulada de vida (saberes de experiência); conhecimentos técnicos (saberes específicos); e conhecimentos pedagógicos (saberes pedagógicos) adicionados aos desafios diários da escola. Ressalta que a conexão entre essa ‘tríade de saberes’, provoca o professor a fundamentar e a construir o seu ‘**saber ser professor**’; frisando que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor **amplia sua consciência sobre a própria prática**, a de sala de aula e a da escola como um todo” (Pimenta, 2009, p. 07-08) [grifos da autora].

O que consideramos identidade profissional, Sacristán (1999) define como ‘profissionalidade’.

Entendemos por profissionalidade [...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. [...] Esta análise permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. [...] é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais (Sacristán, 1999, p. 65 e 67).

Existe uma variação de terminologia, embora o autor não deixe de se referir às condicionantes internas e externas que influem na sua elaboração, “[...] em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; tem de ser contextualizado” (Sacristán, 1999, p. 65).

Vale frisar, em sua análise, há uma ponderação quanto à importância do assunto no debate do sistema escolar, no sentido de se aprofundar sobre a atuação, ou melhor, sobre qual atuação se almeja para profissão docente. ‘O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa’ (p. 74). Por meio da atuação do professor constituem-se os contextos nesta relação dialética. Pode ser uma acomodação [adaptação] aos enredos preestabelecidos ou uma ação

crítica, propositiva, disposta a fomentar uma postura capaz de intervir e transformar suas realidades (Sacristán, 1999).

E vejamos a compreensão de Cavaco (1999), no que diz respeito à amplitude da prática reflexiva do professor:

[...] a construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com trajectos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa: daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectivas (Cavaco, 1999, p. 161)

Para Brzezinski (2002) e Gatti (1996), a identidade do professor é a soma de interações sociais complexas, definidas pela história [o sujeito agente transformador] e sua individualidade [unidade, originalidade e continuidade], articulando-se com as aprendizagens e as ações sociais dos seres humanos em sociedade.

Recorrendo novamente a Marx, vale lembrar que as relações entre os indivíduos são determinadas a partir dos estágios de transformação da divisão do trabalho social. Entretanto, essa mudança, ou seja, essa divisão, consolidou-se no capitalismo em seu nível industrial, particularmente com a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Aliás, é com essa divisão que se originou a propriedade privada (Cornélio, 2018b). Ato contínuo, a reflexão e a execução já não caminham juntas no processo do trabalho. Como já aludido anteriormente, o homem alcançava a sua realização por meio da sua ocupação, que até então, não se diferenciava do trabalho em sentido lato. Esta separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a princípio, estabeleceu uma hierarquização entre o primeiro e o segundo e; conseqüentemente, entre os trabalhadores, dado que o saber coletivo e o conhecimento científico foram apropriados pelo capitalismo, agravando mais ainda o processo de estranhamento, já explicado anteriormente.

Todavia, pensando num contexto do século XXI, este ‘nivelamento’ entre os trabalhadores da ciência e técnica e os demais trabalhadores, já não é tão delimitado. No capitalismo de hoje, em seu grau máximo de requinte, por meio da especulação e do rentismo, cada vez mais percebemos um intenso movimento de desvalorização e precarização do trabalho estritamente intelectual.

Domenico de Masi, sociólogo italiano, um dos precursores do conceito de ‘ócio criativo’¹⁶, tece considerações fundamentais sobre o trabalho intelectual, ponderações estas, que, apesar da extensa citação [de antemão pedindo licença ao leitor], não poderíamos deixar de descrever abaixo, vejamos:

Quantas horas os criativos trabalham? O criativo nunca se desliga de seu meio de produção – o cérebro – e, portanto, exprime-se sem horário nem local, a vida toda, por meio daquela atividade que chamei de ‘ócio criativo’, na qual trabalho, estudo e diversão confundem-se, desestruturam-se no tempo e no espaço, organizam-se por objetivos, dependem sobretudo da motivação, que, por natureza, apresenta altos e baixos, entusiasmo e depressão. Um criativo ‘trabalha’ praticamente 24 horas por dia, todos os dias do ano, com intensidade que varia com base em seus biorrítmos e suas necessidades cerebrais. Embora não esteja ‘sempre pronto’, sua mente vaga, absorve, metaboliza, elabora estímulos, ideias, inspirações, materiais onde quer que ele esteja. [...] Todos os cálculos, **os relógios de ponto e os cronômetros que são usados para determinar e controlar o horário de trabalho do operário e do empregado não valem para quem desempenha atividades ideativas**: ou melhor, contendo os criativos dentro de uma organização baseada em rígidos critérios métrico-decimais de tipo fordista, cava-se a fossa para sua criatividade, que é síntese vital ente fantasia e concretude, entre esfera racional e esfera emocional, indispensável ao sucesso das empresas pós-industriais (Masi, 2022, p. 783) [grifo nosso].

Independentemente das ações manuais e de repetição empregadas no trabalho docente, é inegável a preponderância do trabalho intelectual dispendido sob tal atividade. E é precisamente este ponto, que vale ser frisado. Transfigurar uma atividade educativa, de formação e transformação humana a um mero ‘dador de aulas’¹⁷ nos leva a refletir sobre os demais pontos a serem destacados no tocante à identidade docente. Crise de identidade?

Franzoi (2006) considera que “a profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido” e ainda acrescenta: “[...] a formação inerente ao próprio sujeito, inscreve-se num processo de ser, por meio de sua história de vida, experiência [...] (Amaro, 2021, p.23).

Como já alertado anteriormente, ‘as velhas identidades’ (Hall, 2006) se encontram no mundo contemporâneo desestabilizadas, incapazes de sustentarem as novas necessidades do mundo social. Portanto, encontram-se em crise, ainda que Dubar (2009) advirta que, *in casu*, considere ‘uma ruptura’ de equilíbrio, ‘perturbações’ de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes, pois ‘a própria definição de indivíduo e do seu lugar no processo

¹⁶ Para ‘De Masi’, o ócio criativo é resultado de três ações: trabalho, estudo e lazer. A questão não seria abandonar tarefas produtivas ou procrastinar todas elas; mas sim, ‘equilibrar riqueza pelo trabalho, acumular conhecimento pelo estudo e produzir alegria pela diversão. Ócio criativo é a união desses três fatores’. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/domenico-de-masi-se-vai-mas-suas-lico-es-ficam/>. Acesso em: 25.mar.2025.

¹⁷ Neologismo já citado em seções anteriores, que serve como metáfora para expressar um comparativo da relação entre o operário e o ‘apertador de parafusos’, bem como entre o professor e o ‘dador de aulas’.

social muda progressivamente no decorrer da história’. Porém, mesmo o indivíduo em crise, ele continua um ser social, porque o que há de novo, é a necessidade de ‘reencontrar referências, fronteiras, uma nova definição de si, da relação com o outro e com o mundo’. O sujeito pode ser vários atores de sua vida: pai/mãe, trabalhador/a, político/a, entrando de forma voluntária em esferas genéricas, com a pretensão de melhorar o seu destino individual e o seu destino social, como ser integrante na coletividade. ‘[...] Esses novos marcos, esses novos pontos de referência sociais, diferentes dos precedentes, permitem progressivamente incorporar outra configuração identitária¹⁸’ (Dubar, 2009, p. 204).

Pensarmos sobre “Quem sou eu/professor?”, levando-nos a perceber que a constituição do “eu” transpassa questões físicas e a nossa consciência individual, compreende um processo de interação histórico-social entre indivíduo e sociedade. Propor um caminho identitário, no intuito de estabelecermos uma profissionalidade, mensurando os desafios de uma ‘profissão’ historicamente equiparada ao sacerdócio, à missão e ao dom e que, ainda, padece os efeitos do capitalismo pós-moderno que menospreza o trabalho [o que dirá o trabalho intelectual] e no caso do professor, conforme já abordado em tópicos anteriores, sobressai, igualmente, um processo de precarização, desvalorização e desidentificação do trabalho docente.

Destacamos, a seguir, entendimento de Bolívar; Domingo; Pérez-García (2014):

A identidade é um elemento crucial nos modos como os professores constroem diariamente a natureza do seu trabalho (motivações, satisfação e competências). A reflexão que um sujeito faz sobre os sucessivos cenários percorridos, para a sua possível autodefinição na unidade de uma história, constitui a sua identidade narrativa. Ao encenar ele mesmo a sua vida, ele revela e constitui a sua identidade narrativa. As pessoas constroem assim a sua identidade criando uma auto-história, que não é somente uma memória do passado, mas uma forma de recriá-lo, numa tentativa de descobrir o significado das suas vidas. Dessa forma, nos moldamos nas formas como passamos a viver nossas histórias (Bolívar *et al*, 2014, p. 109)¹⁹
[traduzido pelo autor, 2025]

Lane (2002) explica que nesta busca pela identidade, há uma “disputa” entre subjetivação *versus* objetivação, podendo ser chamada também de “subjetividade social”,

¹⁸ ‘As configurações identitárias designam as modalidades de atualização das formas identitárias. As formas identitárias culturais, profissionais, ideológicas ou singulares são combinadas de forma diferente segundo os contextos e épocas. Não há dominância absoluta de uma sob a outra. Em diferentes cenários históricos e culturais é possível encontrar configurações diversificadas de identificação de si e dos outros, portanto do mundo (Dubar, 2009).

¹⁹ Citação original em espanhol: La identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato constituye su identidad narrativa. Al poner en escena por él mismo su vida, revela y está constituyendo su identidad narrativa. Las personas construyen, así, su identidad haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido a su vida. De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos (Bolívar *et al*, 2014, p. 109)

moldada a partir de um “padrão social” [físico/natural/consciência *versus* socialização - regras, normas e costumes]. Melhor dizendo, esta “subjatividade social” por efeito das instituições, cultura, história e memória desenvolve-se dialeticamente como antítese da “objetividade questionável” em constante transformação.

Libâneo (2004) considera a identidade profissional do professor moldada e determinada conforme necessidades educacionais, pautadas a partir do momento histórico e do contexto social, indo esta identidade além “do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores [...]”, que influenciam o seu trabalho (Cornélio, 2018b).

Nesta perspectiva, Amaro (2021) complementa, a seguir:

Estudar o professor em qualquer segmento de ensino é sempre um desafio, principalmente, devido à heterogeneidade de funções atribuídas à docência e à própria educação escolar, na contemporaneidade. Da transmissão de conteúdos à formação integral dos indivíduos, do vocacionado ao profissional, do teórico ao contextualizado, o trabalho docente se reestrutura, tanto a partir das novas políticas educacionais, quanto das mudanças da sociedade (Amaro, 2021, p. 27).

E vale a pena repetir lição de ambos os autores referidos acima sobre as duas dimensões da identidade profissional do professor:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social - não é qualquer um que pode ser professor. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 41)

As condições materiais e históricas formam e transformam o sujeito humano. A identidade é uma ‘metamorfose’, é dinâmica, se movimenta, transforma e muda. Indubitavelmente, esta ‘metamorfose’ influencia na história de vida das pessoas, num *continuum* processo de trocas e interações. É o instante em que o ser se vê como indivíduo e ao mesmo tempo contido na sociedade, representado socialmente e percebendo o ser ‘eu’ inserido no ‘nós’. Esta (identidade) se constitui num ‘jogo do reconhecimento’ (Galindo, 2004) divididos de um lado pelo ‘autorreconhecimento’ [como o sujeito se reconhece] e do outro lado pelo ‘alterreconhecimento’ [como é reconhecido pelos outros] (Ciampa, 1998; Furtado, 2002).

Neste sentido, o processo de constituição identitária [pessoal ou profissional] se desenvolve, necessariamente, pela imagem projetada ou moldada, a partir da relação do autorreconhecimento [a noção do eu] e da relação com outro/outros. Contraditoriamente, forma-se uma disputa dialética entre consciência individual e consciência social [indivíduo e sociedade] em constante transformação, construção e desconstrução (Cornélio, 2018b, p. 38-39).

Em um horizonte desfavorável, que diversas pesquisas e autores alertam para a incapacidade dos governos de valorizar o professor, ao promover uma degradação da profissão e um ‘rebaixamento’; por outro lado, tem-se exigido do profissional docente funções além da sua formação [assistente social, enfermeiro, psicólogo, conselheiro, entre outras], demarcando-se no dia a dia, a atividade do ensino e do magistério, como uma atividade acessória e secundária.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as **identidades** se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (Hall, 2006, p. 75).

Logo, o professor perde a sua identidade, ‘transbordando suas tarefas’. Deste modo, esta cadeia de acontecimentos e de elementos estruturais, representacionais e constitutivos fomenta um ‘colapso existencial’, que acontece porque a identidade, juntamente com a profissão, se relaciona com a carga pessoal e social, gerando também um questionamento acerca do significado do seu “eu profissional”; em outras palavras, o que a profissão acarreta para o indivíduo (Libâneo, 2004; Oliveira, 2004; Nóvoa, 2005; Cornélio, 2018b).

Outrossim, é oportuno destacar a contribuição de Cornélio (2022), que baliza de forma sintetizada o presente contexto:

Os ‘novos tempos’ demandam que os estabelecimentos de ensino e seus docentes estejam a postos a responderem às mais variadas complexidades: questões sociais, linguísticas, culturais, de diversidade, tolerância dos alunos e, ainda, luta contra o possível fracasso escolar. Contudo, esse desempoderamento do professor, de caráter ideológico, serve à ideologia liberal e neoliberal, que enxerga a educação como produto e inibe uma visão reflexiva da escola. Uma educação como produto prestigia o mercado, o ensino apostilado, tecnicista, dos sistemas eletrônicos de ensino repetitivos, numa lógica das facilidades empresariais, promessas ilusoriamente triunfantes, eivadas de interesses particulares da coisificação, do individualismo e do capital (Cornélio, 2022, p. 111)

Dessarte, alternativamente, é imprescindível ver a profissionalização do trabalho docente como uma conexão entre as condições objetivas [preparação de aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, luta por salários mais dignos] e as condições subjetivas [a formação e qualificação], considerando-as como um corpo unificado, um todo uniforme (Basso, 1998). “Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. É na generosidade, poder disseminar conhecimento [...]” (Amaro, 2021, p. 77).

Afinal, a busca pela identidade profissional docente chama-nos a atenção para uma nova reflexão existencial sobre a nossa ação didática e pedagógica, bem como para a possibilidade de superarmos limitações, transformarmos nossa prática e aprimorarmos nossa profissionalização. Possibilitar ao professor **‘se encontrar’** enquanto “profissão-professor” e tornar este encontro possível, talvez seja o maior desafio dos próximos tempos.

3 EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO

“Católico, evangélico, budista, macumbeiro, corintiano
 espírita ou ateu
 Todo mundo busca a paz interna, tâmo aqui pra ser lanterna
 Foi assim que Ele escreveu
 Palavras e palavras e palavras
 E ainda acham que o Deus do outro não pode ser meu
 Tem horas que a gente se pergunta
 Por que é que não se junta tudo numa coisa só?”
 (Fernando Anitelli – Teatro Mágico)

Entendendo a constituição identitária como uma interação sócio-histórica entre indivíduo e sociedade, considerando ainda, o conjunto dos seus conhecimentos, habilidades, valores e atitudes acumulados ao longo da sua trajetória profissional e ao almejar uma melhor compreensão sobre a busca da identidade do professor de ensino religioso; não poderíamos deixar de examinar e discutir a junção entre as suas condições objetivas e subjetivas.

Destarte, com o intuito de qualificar e balizar nossas análises, promoveremos uma contextualização do processo da escolarização para todos, chegando à educação formal, que posteriormente coincide com o percurso histórico do Ensino Religioso, até chegar no Brasil aos Parâmetros Curriculares, à Base Nacional Comum Curricular e às Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciências da Religião.

3.1 UM CAMINHO ATÉ A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

Como já aduzido, a educação e o conhecimento eram transmitidos nas primeiras civilizações, de geração para geração, dos mais velhos para os mais novos. No Mundo Ocidental, na Antiguidade, eram os filósofos e preceptores que passavam seus ensinamentos, porém, somente a uma parcela privilegiada da estrutura social; melhor dizendo, a crianças filhas de famílias ricas e nobres da sociedade pertencentes à aristocracia. As demais crianças, muito novas já eram designadas à condição de escravas e raramente recebiam alguma instrução básica e, quando recebiam, somente com a finalidade de desempenharem trabalhos braçais. Em algumas outras sociedades, os meninos recebiam uma formação voltada para atividades militares e as meninas recebiam conhecimentos para a realização de trabalhos domésticos, bem como administrar o lar e a família (Brandão, 1981; Meksenas, 2003; Saviani, 2008).

Na Idade Média, surgem as primeiras instituições de ensino, próximas a uma ‘formalidade do sistema’, em sua maioria ligadas à Igreja Católica. Havia ainda uma distinção entre os conteúdos ensinados, dependendo da posição ocupada na pirâmide social, que definia

por uma educação mais integral e humanista ou por uma educação mais técnica e pragmática. Outrossim, a educação sacerdotal era ministrada nas organizações eclesiais (paróquias, catedrais e mosteiros, entre outras) (Nóvoa, 1999; Aranha, 2012; Rocha, 2019).

Novamente, exercendo um olhar sociológico, podemos asseverar que a democratização do ensino e a educação formal no ‘velho continente’²⁰ começaram a ser pensadas na transição entre o período medieval e a modernidade, especialmente com o movimento da Reforma Protestante. O surgimento dos estados modernos; a institucionalização do poder; as revoluções burguesas; o movimento cultural renascentista e a Revolução Industrial; todos esses marcos históricos colaboraram, fundamentalmente, para a chegada de uma escolarização para todos.

Segundo Junqueira (2008), a escolarização da população foi fomentada pelo processo da Reforma Protestante no século XVI. Era notória a instrumentalização da educação com propósitos religiosos, já que *Martin Luther* (Lutero) e *Philipp Melancthon* (Melâncton) exerceram um intenso trabalho para implementação da escola de primeiras letras (a escola elementar) para todos. Ambos foram precursores da ideia e da proposta de uma educação universal, pois foram os responsáveis por requererem às autoridades oficiais a incumbência desta tarefa, acreditando ser o encargo e a responsabilidade do Estado em garantir essa proeza. É importante considerar tal intenção dos reformistas em querer proporcionar os estudos ao povo e a alfabetização de todos; intrinsecamente, guardava o objetivo de assegurar a leitura e a interpretação da Bíblia a seus fiéis e futuros devotos, o que demandaria toda uma estrutura e organização apropriada. Mesmo com a eclosão do conflito da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), que dificultou tal façanha, segundo o referido autor, foram os alemães que conseguiram na Europa atingir os melhores resultados em relação a um modelo preliminar de educação pública. Seguidamente, na França, foram criadas escolas para crianças pobres e um seminário para formação de mestres, mas com os mesmos propósitos religiosos e a finalidade de se viabilizar a instrução básica para atender casas, comércios ou indústrias das pessoas abastadas da época (Junqueira, 2008).

Diante do fortalecimento institucional e de uma maior articulação dos Estados, gradativamente o sistema educacional foi se desenvolvendo e se estruturando de forma mais independente, com uma participação mais secundária da Igreja. É importante registrar o exemplo da reforma escolar austríaca de 1774, em um cenário favorável que permitiu a reforma de toda instituição escolar da universidade à escola popular (Junqueira; Wagner, 2011).

²⁰ Expressão eurocêntrica para designar continente europeu, pois foi atribuída à Europa o *status* de velho continente por ser o berço da civilização ocidental.

Conforme já acima comentado, segundo os referidos autores, a Modernidade inaugurava um novo tempo e, no século XVIII, o Iluminismo despertava uma nova mentalidade centrada no indivíduo, nas ciências experimentais e no racionalismo, condenando qualquer fanatismo religioso. Alguns monarcas mais perspicazes, diante da nova conjuntura, para maior progresso dos seus reinos, perceberam ser inevitável a mudança de comportamento em relação ao tratamento dos seus súditos, demandando maiores investimentos para proporcionar melhores condições ao povo. Naquele momento, ofertar conhecimento às camadas populares foi uma escolha e se pautava às finalidades do estudo e da instrução, visto que o ‘ideal de nação’ ressaltava a importância da educação, clamando maiores esforços para a constituição de um sistema educacional nacional robusto e a oferta de escolas públicas abertas para todos.

Progressivamente, o Estado passa a ocupar-se da educação, como na Alemanha, sobretudo na Prússia, onde o governo reconhece a necessidade de investimento nesta área, e a rede de escolas elementares, tornadas obrigatórias, é ampliada. Há preocupação com o método e o conteúdo de ensino. [...] a religião é ensinada como forma de educar para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio, piedade. [...] A área religiosa passa a ser concebida e estruturada como uma disciplina ao lado da leitura, escrita e elementos básicos da matemática [...] (Junqueira; Wagner, 2011, p. 31-32).

Alguns autores consideram essa reformulação, especialmente a do Império Austro-Húngaro, que buscou por meio da iniciativa da Imperatriz Maria Teresa da Áustria, conciliar a instrução geral (ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas) com a área religiosa, como sendo o marco do nascimento do Ensino Religioso (Junqueira, 2008).²¹ “Dentro desse sistema, os sacerdotes deveriam instruir o povo, na perspectiva do cidadão e do cristão, ao proporcionar inclusive a iniciação de agrimensura, em vista do trabalho agropastoril” (p. 151).

No Brasil, no século XVI, desde a sua invasão pelo império português, que submeteu esse vasto e rico território à condição de colônia portuguesa, a educação foi utilizada como instrumento de dominação e supremacia da cultura europeia e doutrinação cristã-católica.

Os ‘ideais’ do mundo moderno de expansão e controle mercantil foram incorporados por Portugal, que privilegiou suas expedições para fins de expansão e conquista de novos horizontes.

Unida ao Estado, a Igreja Católica tornou-se uma das instituições mais influentes na corte portuguesa, desempenhando importante papel na legitimação do processo colonizador, na institucionalização de práticas sociais colonialistas e na perpetuação de elementos simbólico-ideológicos que acabaram por forjar uma identidade luso-católica-brasileira a ser, em maior ou menor grau, compartilhada pelos habitantes dos territórios conquistados (Cecchetti, 2016, p. 79).

²¹ Gruen (2004) considera que “no âmbito de uma ampla reforma do ensino, obra do Pe. Johann Von Felbiger, a imperatriz Maria Teresa, da Áustria, prescreveu seis anos de ensino fundamental para todas as crianças, e nele, como conteúdo curricular, o **estudo do catecismo** [grifo do autor], já em uso nas escolas, mas só como texto de leitura. Outros países seguiram o exemplo.” (GRUEN, 2004, p. 411)

Era conveniente conciliar os interesses da ‘cruz e da espada’²² e a evangelização foi usada como ferramenta essencial para consolidação do processo de colonização portuguesa. O regime do padroado garantiu que as ‘coroas católicas’ possuísem as prerrogativas de cuidar também dos assuntos de ordem religiosa e serem responsáveis pelo controle efetivo e pelo patrocínio da ação missionária. Em contrapartida, a tarefa da catequese, da instrução (o ensino da fé e das letras) e da instalação dos primeiros colégios pertenceu, principalmente, aos padres jesuítas e franciscanos, que chegaram no Brasil em 1549.

Insta salientar, de acordo com Melo (2012), esse ensino ministrado pelos sacerdotes variava conforme a finalidade, considerando que no caso dos nativos indígenas, a intencionalidade era voltada para a ‘domesticação’ e domínio do colonizador, com intuito de atender aos interesses políticos e econômicos de Portugal. O processo de evangelização e conversão, muitas vezes sem êxito, tentava ensiná-los a obedecer e a aceitar os dogmas da Igreja, sob pena de sofrerem castigos físicos em razão de apresentarem conduta pecadora. Já no caso dos filhos dos membros da sociedade da época (pequena nobreza e seus descendentes), eles eram preparados para uma formação humanística, focando em estudos relativos às atividades literárias e acadêmicas com o objetivo de formarem futuros profissionais para compor o quadro dirigente da administração colonial local. Assim, a Igreja Católica, por meio da educação, exercia o poder político, econômico e social.

Com o apoio da coroa portuguesa, a Companhia de Jesus adquiriu domínio no campo educacional. Isto, por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas que reconheciam ser esta era (*sic*) a única via de preparo intelectual (Melo, 2012, p. 14)

Por fim, é importante ressaltar que esse modelo de educação formal era direcionado exclusivamente para os homens nobres e pertencentes à aristocracia colonial. Ademais, trata-se do contexto patriarcal em que o chefe da família, no caso o pai, exercia o poder familiar. Às mulheres restavam apenas dois caminhos possíveis para o seu futuro: ou direcionadas para casamento (com pretensos noivos escolhidos pelos seus pais) ou vocacionadas para a vida eclesiástica (tornarem-se freiras) – eram ensinadas a elas – somente as instruções relativas às prendas domésticas e regras de etiqueta.

²² Expressão utilizada por Cecchetti (2016) para ilustrar a união entre a Igreja e o Estado.

3.2 O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR E A CHEGADA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Podemos observar que o processo de escolarização para todos, bem como a implementação de um sistema educacional formal no Ocidente, durante o seu caminho traçado foi atrelado ao viés religioso, particularmente, aos ditames da Igreja Católica.

E no Brasil, inevitavelmente, não seria diferente. Desde a condição de colônia até a formação do ‘Estado Independente’, esteve vinculado às orientações da Santa Sé, assumindo uma tendência confessional e, posteriormente, interconfessional.

Anisia de Paulo Figueiredo considera que o Ensino Religioso (ER), sob diversas dimensões, foi utilizado como instrumento de desenvolvimento da civilização brasileira, vejamos:

[...] É preciso considerar que o referido ER foi utilizado como um dos principais instrumentos para o desencadeamento de todo o processo da civilização brasileira: do regime monárquico à implantação do regime republicano. Embora a disciplina permaneça, no imaginário coletivo brasileiro, como um sujeito próprio da religião ou diretamente dependente dela, ela revela, ao mesmo tempo, que sempre foi revestida de uma roupagem política, em meio às circunstâncias socioculturais, sem perder os aspectos econômicos que interferiram em sua inclusão, ou exclusão, no currículo escolar (Figueiredo, 2006, p. 23). ²³ [traduzido pelo autor, 2024]

Na Colonização, o objetivo principal foi a conversão dos não cristãos, a cristianização e a disseminação dos valores celebrados pelo clero católico. Igualmente, tais elementos foram institucionalizados e regulamentados na Constituição Imperial de 1824 e mantidos até a primeira Constituição da República em 1891. O proselitismo e a doutrinação católica influenciaram diretamente na proposta educacional brasileira e os professores eram, em sua maioria, religiosos (Corrêa, 2021). Em relação ao Brasil Império, “[...] mesmo com o fim do Período Jesuítico, o proselitismo e a doutrinação católica continuaram muito presentes e, assim como em Portugal, a religião católica continuou sendo a oficial [...]” (Corrêa, 2021, p. 23).

Segundo Holanda (2017), entre o período de 1500 a 1800, ensinava-se a religião católica nas escolas, em cumprimento de acordos estabelecidos entre Igreja e o Estado

²³ Citação original em espanhol: “[...] es necesario considerar que la referida ER fue utilizada como uno de los principales instrumentos para el desencadenamiento de todo el proceso de la civilización brasileña: del régimen monárquico hasta la implantación del régimen republicano. Aunque la disciplina permanezca, en el imaginario colectivo brasileño, como una materia propia de la religión o directamente dependiente de ella, revela al mismo tiempo que siempre estuvo revestida por un ropaje político, en medio de unas circunstancias socio-culturales, sin pérdida de los aspectos económicos que han interferido en su inclusión, o exclusión, en el currículo escolar” (FIGUEIREDO, 2006, p. 23).

Português, em decorrência do regime já acima referido, denominado padroado ²⁴. Entre 1800 e 1889, tal situação foi formalizada por meio do artigo 5.º da Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que declarou a religião católica como Religião Oficial e devidamente ratificada pelo artigo 103, do mesmo diploma legal, que previa o juramento do imperador, cabendo-lhe zelar, manter e se responsabilizar pela integridade da Igreja Católica. De 1889 a 1930, este ensino de religião passou por um período de turbulências e questionamentos, isto porque a referida Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 (inaugurava o período republicano) determinava como **leigo, o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos**.

Mesmo considerando a nomenclatura ‘ensino leigo’ e o fato do ensino religioso, neste período, não estar oficialmente presente nas escolas; **‘em nome da liberdade religiosa’**, crucifixos e outros símbolos católicos voltaram a ser utilizados nas escolas públicas por volta de 1912. Além do mais, a questão da facultatividade passou a ser proposta no contraturno e que, posteriormente, durante a Era Vargas, recebe regulamentação em 1931 (Decreto Presidencial n.º 19.941 de 30 de abril de 1931) e; em 1934 e 1937, nas suas respectivas Constituições Federais.

Como já aludido anteriormente, Vargas necessitava estabelecer um ‘pacto’ para a sua governabilidade, mediante uma ‘conciliação’ entre as forças políticas representadas pela Igreja Católica, Burguesia Industrial, Militares, Positivistas e Escolanovistas. Saviani (2008) elucida que na época da publicação do referido decreto presidencial, concernente ao ensino religioso, não havia sido ainda instaurada a hostilidade entre católicos e escolanovistas. Havia uma parceria entre as ações de ambos, ‘lado a lado’ na Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁵.

As divergências se eclodiram ‘no apagar das luzes’ de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir o fato da ruptura, por efeito da publicação do já mencionado ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, no início de 1932. À vista disso, educadores católicos deixaram de participar da ABE e fundaram, um ano mais tarde, a Confederação Católica Brasileira de Educação (p. 197). Para os católicos, a escola defendida

²⁴ Para o historiador Gilberto Cotrim, o regime do padroado foi um acordo entre o Papa e o rei de Portugal que deu ao rei o poder de administrar a Igreja Católica em seus territórios. O rei era o patrono e protetor da Igreja e lhe caberia a responsabilidade de zelar pelas leis da Igreja. Além disso, nesta ‘parceria’, o padroado concedeu ao rei o poder de nomear bispos e párocos; arrecadar dízimos; organizar as comunidades religiosas, inclusive construir igrejas, permitindo ou proibindo o respectivo funcionamento. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1592662. Acesso em: 10.jan.2025.

²⁵ A ABE surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas que se reuniram na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Esse grupo tinha a intenção de congregar todos interessados na causa da educação, independentes de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. Defendiam o laicismo e a neutralidade em relação a questões de fé e religião. Essas preocupações, todavia, não impediram um certo envolvimento em assuntos de ordem religiosa e atividades político-partidárias (Saviani, 2008).

pelos escolanovistas, ou seja, a escola leiga, em lugar de educar, ela deseducava; além disso, fomentava o individualismo, secundarizava as normas morais e encorajava atitudes egoístas contrárias ao espírito coletivo (Saviani, 2008).

A respeito, vejamos observação de Cecchetti (2016):

A associação do catolicismo com o civismo patriótico indica, de um lado, o progresso da Igreja na catolicização da República, fazendo incidir sua doutrina nas mentalidades das elites voltadas às causas nacionais e, de outro, a perpetuação de uma moral-cívica atrelada aos pressupostos religiosos – bem distante, portanto, dos postulados que apregoavam uma moral laica de viés francês. Apesar dos influxos do Liberalismo e da ciência moderna sobre a política, a economia e a educação, a moral que movia a sociedade não havia se desprendido dos determinantes religiosos, como pretendiam os positivistas desde o princípio da República (Cecchetti, 2016, p. 220-221)

É oportuno salientar, já nos primeiros anos do Brasil Republicano, aconteciam mudanças significativas na área educacional devido a essas disputas agitadas de ordem política e ideológica (liberais, positivistas e católicos) e um debate instrumentalizado sob o desejo da ‘laicidade do Estado’, regulamentada pelo documento constitucional da época (1891), já acima destacado. Aliás, a Igreja com todas as forças não aceitaria perder todo o seu poderio conquistado e neste sentido, vários estudiosos sobre o tema, discutem se realmente as tentativas de separação entre Estado e Igreja no Brasil, lograram êxito ou se apresentaram absolutamente frustradas.

Convenientemente, estruturou-se um aparato conceitual em torno de uma confusão teórica entre laicidade, laicismo (os modelos norte-americano e o francês)²⁶, que traz novamente à tona essas questões que fomentam a temática do retorno ou não do ensino religioso nas escolas. Depois das primeiras três décadas do século XX, sob o receituário da ‘disciplinarização’ dos currículos, astuciosamente, aproveitando a atmosfera liberal e as ‘brechas da lei’, a Cúpula Eclesial, de alguma maneira, triunfaria restabelecendo o Ensino Religioso e conservando a sua influência na Educação e na vida cotidiana do cidadão brasileiro.

Ciente de tais possibilidades, a hierarquia católica procurou reverter os dispositivos jurídicos que deram margem às interpretações laicizantes do ensino, que na prática buscavam expurgar da esfera escolar tudo o que estivesse atrelado às noções religiosas, metafísicas ou espirituais. Sem perder tempo, a cúpula católica tratou de “flexibilizar” o dispositivo constitucional que instituía o ensino leigo por meio da reintrodução do Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais de vários estados (Cecchetti, 2016, p. 288)

O período entre 1934 e 1945 foi assinalado também pela já intensificada discussão da liberdade religiosa e pela reintrodução do Ensino Religioso, nos moldes até então configurados

²⁶ Sobre a esta temática, ver trabalho consagrado de CECCHETTI, E. **A Laicização do Ensino no Brasil** (1889-1934). 2016. 322 f. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

pela Igreja, ambos recepcionados pela Constituição de 1934, que adotou a expressão ‘matrícula facultativa’ em seu artigo 153. Entre os anos de 1946 e 1964, nos governos republicanos, foi mantida a oferta do ensino religioso obrigatório para as escolas públicas, todavia, sendo considerada a matrícula facultativa em relação à confissão religiosa do aluno. Nos anos da ditadura militar (1964-1985), é considerado modelo semelhante (presente nos currículos como componente e a matrícula facultativa do aluno), porém não fazendo alusão a juízos de mérito ou comparativos de valores nos instrumentos normativos (Corrêa, 2021), demonstrando os militares um certo distanciamento de eventuais polêmicas acerca do assunto. Em contrapartida, aproximadamente em 1965 (Junqueira, 2002; Junqueira; Wagner, 2011), avistava-se uma crise da função catequética do Ensino Religioso, função esta que gradativamente foi perdendo força e se diluindo por efeito do fortalecimento do ideal da Escola, enquanto instituição independente, condutora dos saberes formativos, educacionais e culturais. “O catecismo deixa a escola, que busca uma nova identidade para o Ensino Religioso, como elemento integrante do processo educativo [...] e uma redefinição do seu papel na escola” (Junqueira; Wagner; 2011, p. 40).

Neste sentido, retomando Figueiredo (2006), historicamente, é incontestável o papel de liderança da Igreja em todos os acontecimentos do Mundo Ocidental, da América Latina e em consequência, no Brasil. Por tais razões, não lhe faltaram oportunidades para organizar e implementar um ensino religioso com competência, existindo acertos que correspondem às visões culturais e sociopolíticas de cada época e erros oriundos de concepções unilaterais e hegemônicas de ordem política, cultural e religiosa, reproduzidas ao longo dos anos e que repercutem na atualidade, principalmente na construção de um imaginário de um ensino religioso como ‘componente eclesial’ a ser inserido com esta abordagem no sistema público de educação. Para o Estado, o indivíduo é um cidadão com direitos e para Igreja esse mesmo sujeito é um crente, um fiel integrante por opção da sua entidade de fé. Mesmo considerando de extrema relevância as contribuições das organizações religiosas à sociedade, elas não podem ultrapassar os seus limites, extrapolando suas esferas privadas para as esferas estatais e públicas. (Figueiredo, 2006, p. 624-625)

Com a redemocratização do Brasil, em 1988, fortalece a concepção de Escola democrática, plural, inclusiva, laica, como lugar privilegiado de construção e socialização do conhecimento. Acontecem neste período expressivas mobilizações para a permanência do Ensino Religioso na Constituição Federal, embora junto a este contexto mostrou-se também um efervescente embate com grupos laicos e laicistas. Fontes históricas registram que foi a segunda maior emenda popular incluída no projeto da nova Constituinte, com 78 mil assinaturas e não há como negar um clamor e um anseio da sociedade civil em reivindicar uma abordagem do

conhecimento religioso e, principalmente, uma identificação do pluralismo religioso e do reconhecimento da nossa diversidade.

Assim, a Constituição Federal promulgada em 1988, conhecida como ‘Carta Cidadã’, por meio do parágrafo primeiro do seu artigo 210, regulamentou o Ensino Religioso Escolar, integrando-o oficialmente em nosso sistema educacional. No entanto, esta vitória fora conquistada de maneira parcial, pois careceu de definições expressas no que dizia respeito a um modelo diferente do até então utilizado ao longo da história do país. Era necessário se libertar totalmente do modelo catequético.

Nesta perspectiva sem nenhum temor de redundância, é oportuno recorrer e rever Cecchetti:

[...] conceitos e concepções mobilizados no processo de laicização do ensino não criaram raízes profundas na sociedade brasileira, tanto por conta da divergência interpretativa que teria se instalado ao longo da Primeira República quanto pelo descompasso existente entre as “ideias” trazidas do exterior e a “realidade” político-social vivenciada pelo país. Esses elementos, *a priori*, limitaram a institucionalização da laicidade no âmbito estatal, abrindo brechas à perpetuação da incidência de elementos religiosos no campo do ensino, produzindo inúmeros conflitos e equívocos ao longo do tempo, notadamente expressos nos embates e polêmicas em torno da regulamentação do Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais (Cecchetti, 2016, p. 23)

De forma concomitante e conjunta, por consequência desse movimento em prol da redemocratização e por iniciativa de instituições cristãs que passaram a experienciar, entre elas, práticas de acolhimento e respeito (Fonaper, 2024); houve um despertar para a necessidade de se repensar o Ensino Religioso, aproximando-se de uma característica mais inter-religiosa. Essa mentalidade reuniu educadores, entidades religiosas, secretarias de educação e universidades com o desejo de se propor uma nova forma de ministrar o Ensino Religioso que considerasse a diversidade religiosa brasileira.

Em 1995, segundo fontes históricas do Fonaper (2024)²⁷, integrantes da 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso – CIER, oportunidade em que se comemorava os 25 anos experiência ecumênica, propuseram a criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER. Neste ato, realizado no dia 26 de setembro, após aclamado e aprovado na referida assembleia, contou com a apresentação de 42 entidades educacionais e religiosas presentes, professores e pesquisadores oriundos de 15 Estados do Brasil. Estava instalado o FONAPER e no momento, foram colhidas ideias para a concepção de uma carta de princípios, assentida no dia seguinte e que orientaria as ações da entidade.

²⁷ Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/>. Acesso em: 16.set.2024

No ano seguinte, a Lei Federal n.º 9394/1996 é aprovada e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Ensino Religioso é incluído e regulamentado no artigo 33 desta Lei. Apesar de toda mobilização, as tendências favoráveis ao pluralismo religioso e à diversidade sofrem um duro golpe, dado que há uma diferenciação do Ensino Religioso em relação aos demais conteúdos curriculares, dispensando tratamento obrigatório quanto à oferta por meio da inserção do texto 'sem ônus para os cofres públicos.' Ademais, há ainda resquícios do modelo catequético, preservando o caráter confessional e interconfessional, bem como a participação direta dos orientadores religiosos e suas respectivas organizações na condução e elaboração dos conteúdos das escolas.

A reação foi simultânea e, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, editados pelo recém fundado Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e outras organizações, foram formalmente entregues ao Ministério da Educação (MEC). Tal documento representou um marco histórico da educação brasileira, pois pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar (Fonaper, 1997).

Concomitantemente, por meio de um expressivo movimento articulador, organizado pelo FONAPER; praticamente sete meses depois, conseguiu-se renegociar uma proposta de maior amplitude, construída ao longo dos debates e reflexões e apresentá-la junto ao parlamento brasileiro, aprovando-se quase por unanimidade, um substitutivo alterando o artigo 33, por intermédio do então Deputado Roque Zimmermann (PT-PR), membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto e, finalmente, sancionada no dia 22 de julho de 1997, como Lei Federal de n.º 9.475.

Assim, todo esse aparato legal constituído nas últimas décadas, regulamentou em nossa recente democracia, os fundamentos e alicerces epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso. É consenso de vários autores que a alteração do artigo 33 da LDBEN/1996 representou um marco para a escolarização do Ensino Religioso, sob uma ótica didático-pedagógica, contemplando o respeito à diversidade e pluralismo religioso, afastando-se quaisquer práticas proselitistas e possibilitando ao educando uma formação cidadã.

Depois de alguns anos, as Resoluções n.º 04 e n.º 07 do ano de 2010 do Conselho Nacional de Educação reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do conhecimento do Ensino Fundamental.

Em seguida, no processo de elaboração da Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), após retiradas das primeiras versões, muitas discussões e debates; o Ensino Religioso,

de forma vitoriosa, foi incluído na versão final, homologada em dezembro de 2017 e merecidamente ‘conquistando o seu lugar ao sol’. Em 2018, foi publicado o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento de suma importância, editado com intuito de orientar a educação básica no estado e elaborado com base em normas e diretrizes nacionais, ou seja, com base na nova BNCC. No caso de Minas Gerais, o Ensino Religioso integrou tal documento, em uma condição destacada e foi redigida por renomados especialistas mineiros da área.

Portanto, insta salientar (Brasil, 2017), hodiernamente, o conhecimento religioso sobressai como objeto do Ensino Religioso. Conhecimento este, produzido no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na área das Ciências da Religião. Essas Ciências investigam cientificamente, a manifestação do fenômeno religioso, valorizando aspectos sociais, históricos e culturais da sociedade, “enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (Minas Gerais, 2018, p. 875).

Para Kluck (2017), o embasamento das Ciências da Religião pode assegurar

[...] um nível de acuidade científica, garantindo que divergências interdenominacionais, como no caso das muitas nações indígenas e numerosas denominações evangélicas, possam ter suas características e suas especificidades respeitadas, ainda que sem um porta-voz oficial e único (Kluck, 2017, p. 141)

Entrementes, vale ressaltar, todo esse movimento nos últimos anos impulsionou um emergente debate educacional, quanto à docência no Ensino Religioso, esculpindo um cenário favorável para discussões a respeito da formação deste profissional; bem como por meio da Resolução CNE/CP n.º 5, de 28 de dezembro de 2018, instituir-se as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs’ do curso de licenciatura em Ciências da Religião.

O advento das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, do curso de graduação de Ciências da Religião, foi fundamental para complementar o percurso do Ensino Religioso em articulação com a formação de professores para essa área específica. Sem pretensão de ser a diretriz exclusiva de formação para o docente do Ensino Religioso, as DCNs de Ciências da Religião contribuem, sobretudo, para o entendimento e exemplificação dos conteúdos das diferentes unidades temáticas do Ensino Religioso, definidas na BNCC; portanto, para o exercício da docência em Ensino Religioso por meio de fundamentação científica própria das Ciências da Religião (Garcia, 2020, p. 8).

Isto é, assegurado um especialista com a formação condizente aos novos desafios no exercício do magistério, somada ainda à produção de um conhecimento, seguindo um padrão de cuidado científico e de relevância acadêmica; esse Ensino Religioso poderá permitir a sua efetividade sem juízo de valores ou preconceitos e igualmente, de forma considerável, ampliar

visões de mundo (Kluck, 2017) e na nossa realidade, superar o eurocentrismo, a hegemonia cristã, o racismo e a intolerância religiosa.

De modo especial, complexo, a leitura do fenômeno religioso (ou fenômenos) estrutura[m] diferentes significações e sentidos para a vida, ideias de divindades, cosmovisões, linguagens, crenças, mitologias, simbologias, tradições, movimentos, expressões variadas do universo simbólico, práticas e preceitos éticos e morais. Adota uma concepção de se considerar o fenômeno religioso (Brasil, 2017) como parte integrante “do substrato cultural da humanidade”.

O Ensino Religioso deve tornar possível reler e estabelecer novos significados para o objeto de seu estudo: o fenômeno religioso. isso envolve compreender a diversidade religiosa, conhecer o significado da experiência de transcendência, atitudes, gestos, símbolos, textos sagrados e ritos de diversas tradições (Junqueira, 2008, p. 129-130).

Essas movimentações em torno do Ensino Religioso mostram uma mudança substancial como nunca aconteceu nos últimos séculos. Talvez este componente curricular tenha sido o que mais sofreu transformações em seus currículos e diretrizes. Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) houve uma uniformização e pacificação das abordagens, ao fortalecer um movimento de escolarização, valorização da diversidade, do respeito e do enfoque plural, não proselitista e não confessional.

Por fim, cabe o desafio de associar todo esse movimento à necessidade premente de uma maior articulação em prol da formação de professores capacitados para atuação com responsabilidade e competência nesta área de tanta importância que é o Ensino Religioso.

3.3 SER OU NÃO SER? ... PROFISSIONAL!

Diante do contexto já apresentado, pode parecer provocativo o título acima, considerando todas as condições históricas e simbólicas que moldaram o ofício do professor nos últimos séculos. E, no caso do Brasil, a discussão sobre a profissionalidade do magistério é desconfortável, pois tomando as lições de Oliveira (2008), como poderíamos falar de profissionalização de algo que nunca foi profissionalizado, carecendo de valorização e reconhecimento social? Logo, constata-se que a profissão docente foi concebida ao longo dos anos de maneira amadora e por meio de uma certa improvisação. E pensando especialmente no professor de ensino religioso, a questão torna-se ainda mais complexa.

Como já comentado, a questão da laicidade no Brasil não é pacífica e muito menos superada, pois segundo Oliveira (2009) e Palhares *et al* (2023), quando se refere ao catolicismo dentro das escolas públicas, eles chamam de situação ‘normalizada’, isto é, “religiosos são os

outros e católicos são ‘normais’[...] o catolicismo se expressa de forma institucional, objetivada e incorporada” (Oliveira, 2009, p. 84). Segundo os autores, vários estabelecimentos escolares ainda possuem nomes referentes ao universo religioso católico, o que demonstra também esta ‘normalização’. Outro ponto observado em suas análises oriundas de uma pesquisa realizada na rede pública de ensino da cidade de Belo Horizonte (MG), que; quando se trata dentro da escola, acerca de religiões de matrizes africanas, a reação é a ideia de omissão e afastamento; pois a escola não pode abordar, de forma alguma, em seu interior, sobre ‘crenças religiosas’. Porém, tal situação, de forma velada e muito sutil, acaba gerando um processo de exclusão de pessoas [alunos, professores – comunidade escolar em geral] adeptas dessas religiões, acarretando uma violência simbólica de constrangimento e intolerância religiosa. Outrossim, Palhares *et al* (2023) alertam para um novo elemento nesse processo: um decréscimo na hegemonia católica em detrimento de um movimento proselitista neopentecostal, fundamentalista, que vem intensificando a violência, produzindo racismo religioso ²⁸ (Oliveira, 2009, Palhares *et al*, 2023).

Neste cenário, retomamos a reflexão: Pensando, particularmente, no professor de ensino religioso, a questão torna-se ainda mais complexa. Seria então uma espécie de missionário? Um cientista? Um educador? Dentro de todas essas nuances, turbulências e coalizões, como definir este ‘profissional’ em constante transformação e submetido, em um curto período, a inúmeras mudanças, de ordem funcional, curricular e didático-pedagógica? É importante salientar ainda, nos últimos anos, talvez, o seu componente curricular lecionado tenha sido o que mais sofreu mudanças em seus currículos e diretrizes no Brasil.

Vale pena recorrer novamente a Figueiredo (2006) que apropriadamente colabora com nossa reflexão:

Atualmente, essa disciplina convive com outras tendências divergentes no processo de transição entre religião e área do conhecimento. Está, portanto, em busca de seu espaço definitivo como parte de uma educação comprometida com a formação de todos aqueles que, na escola, precisam encontrar algo mais que os ajude a alcançar o pleno exercício da cidadania. É preciso destacar educadores e alunos como sujeitos da organização e consolidação de uma educação de qualidade nas escolas brasileiras. O "Ensino Religioso", ampliado e configurado como área do conhecimento, pode

²⁸ Segundo Nogueira (2020), a intolerância religiosa, acompanhada da prática de preconceito e discriminação, consiste em formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro. Valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado ‘eu’ em detrimento de ‘outrem’. No caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, a intolerância religiosa tem ainda motivações racistas, essa prática se denomina ‘racismo religioso’. Além das violências (físicas e simbólicas) sofridas, as religiões de matriz africana passam também por um processo de invisibilidade, isto é, os membros dessas religiões não têm espaços para que possam mostrar mais sobre a religião que frequentam.

oferecer uma contribuição significativa para esse propósito (FIGUEIREDO, 2006, p. 6)²⁹ [traduzido pelo autor, 2024]

Em consonância à autora, admitindo que o próprio conteúdo (Ensino Religioso) se encontra em um processo de transição entre a religião e a área do conhecimento, buscando ‘um lugar ao sol’, procura um espaço definitivo na educação e na formação cidadã de todos aqueles envolvidos na escola; o que dirá do professor que o leciona... igualmente, desorientado e redescobrando o seu caminho.

Segundo Schutz (2021), até a aprovação da LDBEN n.º 9.394/96, o professor de ensino religioso possuía vínculo direto com a Igreja. Outrossim, podemos referi-lo, até então, como um missionário, um disseminador da sua fé, um obreiro do ensino catequético. A herança histórica confessional traz ainda muitas marcas no ‘chão da escola’.

Porém, o seu perfil vem mudando velozmente, conforme a nova conjuntura e as novas demandas educacionais do século XXI. Do missionário evangelizador transfigurado a novas adequações identitárias, o professor de ensino religioso deverá desenvolver um perfil acolhedor da diversidade e do pluralismo religioso, adotando uma postura educativa e dialógica, tornando os espaços escolares amplos lugares de construção de saberes e de partilha.

“[...] esta transformação acontece à medida que ocorra uma formação e valorização do profissional [...] No Brasil, o Ensino Religioso, ainda caminha a passos lentos quanto à garantia e exigência de formação e habilitação do profissional [...]” (Schutz, 2021, p. 56-57).

Há uma grande necessidade de investimentos na formação inicial e continuada deste professor, bem como carência de profissionais habilitados, especialmente, na área; e ainda, entraves na própria empregabilidade, pois prevalecem as contratações temporárias e na maioria das vezes com formação não condizente para ministrar tais conteúdos curriculares (Otto *et al*, 2018).

E seja dito, ainda é frequente nos depararmos com docentes ministrando aulas de acordo com o modelo confessional cristão, estabelecendo um conflito geracional entre um passado recente e a conjuntura atual. Junqueira (2002) e Otto *et al* (2018, p. 893) alertam que existe uma carência de profissionais capacitados e alguns continuam aderindo ao

²⁹ Citação original em espanhol: “[...] Actualmente, esta disciplina convive con otras tendencias divergentes en el proceso de su transición entre religión y área de conocimiento. Está, pues, en la búsqueda de su espacio definitivo como parte de una educación comprometida con la formación de todos aquellos que, en la escuela, necesitan encontrar algo más que les ayude a llegar al pleno ejercicio de la ciudadanía. Es necesario destacar especialmente a los educadores y educandos como sujetos de la organización y consolidación de una educación de buena calidad en las escuelas brasileñas. La «Enseñanza Religiosa», ampliada y configurada como área de conocimiento, puede ofrecer una significativa contribución para esta finalidad” (Figueiredo, 2006, p. 6).

‘doutrinação’ não por acreditarem ou não na escolarização do Ensino Religioso, mas por não saberem o que fazer, se vestindo de catequistas ao invés de professores, devido à falta de preparo, de entendimento e de clareza conceitual. “[...] o Ensino Religioso está no âmbito da educação e não no da evangelização e pastoral e de suas crenças de acordo com seu credo religioso” (Otto *et al*, 2018, p. 896). E, por este prisma, este conhecimento dever ser dialogado com outras áreas, de forma inter/trans/disciplinar no intuito de assegurar o cumprimento do currículo escolar na sua totalidade e em todas as suas dimensões.

A propósito, vejamos trechos do Currículo Referência de Minas Gerais a respeito:

No componente curricular do Ensino Religioso é muito importante que haja um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também de proselitismo religioso. O professor deve levar em conta a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, a realidade local e regional ao trabalhar com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades (Minas Gerais, 2018, p. 587) ³⁰

Para Silva (2011), o professor de ensino religioso deve desafiar a sua realidade e estar preparado para os obstáculos do seu cotidiano, emergindo da sua nova roupagem, de modo a buscar apoio e se integrar à rede colaborativa e interdisciplinar das ciências humanas, em especial das Ciências da Religião. Deve mover-se junto a uma dinâmica de humanização de sujeitos entre professor – aluno (Lelis, 2016).

Surgiram novos paradigmas no que tange à sua ação educativa, cidadã e religiosa. E duas questões são centrais para maior qualificação no que diz respeito à compreensão do fenômeno religioso: 1- uma maior aproximação entre os fundamentos pedagógicos e epistemológicos do Ensino Religioso Escolar e das Ciências da Religião; e 2- uma relação mais efetiva entre a teoria e prática, isto é, o trabalho da pesquisa e o chão da escola do professor de ensino religioso.

Destarte, se faz necessário o aprimoramento dos seus conhecimentos e saberes indispensáveis à sua práxis e a consciência do respeito à diversidade religiosa, cultural e ao fenômeno religioso propriamente dito. Este professor deverá disseminar a serenidade, ser ávido por conhecer, solidário nas relações de alteridade, esperançoso e confiante na transformação de dias melhores (Lelis, 2016).

Aliás, Cecchetti e Oliveira (2015) enfatizam que desenvolver uma educação comprometida com a diversidade cultural e religiosa não consiste em uma tarefa muito simples, mas consiste numa incumbência desafiadora para tempos contemporâneos, pois necessitará de um conjunto de elaborações e práticas que indiquem as ‘diferenças dentro e além dos seus

³⁰ Currículo Referência de Minas Gerais: versão atualizada 2024/2025 - Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 10.fev.2025.

espaços e lugares’. Segundo os autores, tal esforço demandará uma nova forma relacional entre o ‘nós’ e os ‘Outros’, ‘questionando hierarquias e padrões culturais que possam obstar as interações sociais e demais desdobramentos assertivos. De mais a mais, será preciso imprimir um novo olhar dedicado às relações de alteridade, de escuta, de acolhimento e respeito, valorizando e prezando pela democracia e convivências saudáveis e pacíficas (Cecchetti e Oliveira, 2015, p. 241-242).

Por conseguinte, refletir acerca dos novos desafios do magistério do ensino religioso em consonância à produção de um conhecimento científico e de relevância acadêmica; quiçá, significará a nossa grande ‘virada de chave’. Conciliar prática com teoria permitirá um Ensino Religioso descolado de práticas conservadoras que sempre o limitaram à ampliação de visões de mundo e à efetiva diversidade cultural e religiosa rumo à superação do etnocentrismo, do racismo e da intolerância religiosa.

Seguiremos essa caminhada!

3.3.1 A BNCC e o Ensino Religioso: Apontamentos³¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. Trata-se de um documento norteador e normativo que define os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica. Em consonância às diretrizes e aos princípios estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC busca assegurar os direitos de aprendizagem às crianças e adolescentes em idade escolar, de modo a promover uma formação integral voltada para uma sociedade democrática e inclusiva.

Ademais, a BNCC pode ser considerada um parâmetro para a formulação dos currículos nos sistemas de ensino e orienta as políticas educacionais nas diversas esferas governamentais, influenciando a formação de professores, os processos de avaliação e a estrutura escolar. Um dos seus propósitos é estabelecer um nível comum de aprendizado, com vistas a reduzir desigualdades e fortalecer o regime de colaboração entre municípios, estados e governo federal.

O documento destaca dez competências gerais, que envolvem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. Entre elas, estão: a valorização do conhecimento científico, artístico e cultural, de maneira crítica e reflexiva; o uso crítico das

³¹ O documento completo consta no ‘Anexo A’. Também Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso: 10.jan.2025.

tecnologias digitais; a capacidade de comunicação e argumentação; a preparação para o mundo do trabalho e para um projeto de vida e ainda, a prática da empatia, do diálogo e da cooperação, bem como a autonomia e responsabilidade, por meio de uma postura ética, democrática e inclusiva.

A BNCC está fundamentada em legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelecem a obrigatoriedade de uma formação básica comum, com respeito às especificidades regionais e culturais. Além disso, pelo menos literalmente, reforça o compromisso com uma educação integral, considerando o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos estudantes.

O Ensino Fundamental, etapa com nove anos de duração e atendendo, de forma regular e em geral, estudantes entre 6 e 14 anos (transição entre infância e adolescência), é abordado pela BNCC como um período determinante e de vital importância para a aquisição de conhecimentos e habilidades. A transição entre anos iniciais e anos finais exige atenção à continuidade do aprendizado, considerando mudanças cognitivas e sociais dos alunos. O documento orienta a construção de currículos alinhados a essas fases, estimulando o protagonismo do estudante e a preparação para desafios futuros. Nos anos iniciais há uma ênfase na alfabetização e nos letramentos e nos anos finais, inicia-se um aprofundamento de conteúdos para o maior desenvolvimento da autonomia intelectual do educando.

No contexto da implementação da BNCC, os entes federados devem atuar em conjunto, garantindo equidade educacional e considerando a diversidade dos estudantes. O fortalecimento das políticas públicas depende do envolvimento das redes de ensino, escolas e comunidade, para promover uma educação de qualidade para todos.

Referindo-se especialmente ao Ensino Religioso no Ensino Fundamental, como já anteriormente comentado, somente após ter sido retirado das primeiras versões e um intenso debate intelectual e político patrocinado por lideranças e expoentes do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) foi incluído na versão final, conquistando o seu devido e merecido espaço.

Ao longo da trajetória educacional brasileira, o Ensino Religioso passou por diferentes configurações e, a partir dos anos 1980, diante de mudanças sociais, políticas e culturais, aconteceram transformações de ordem metodológica, para priorizar a diversidade e o reconhecimento das distintas tradições religiosas e filosofias de vida.

Podemos afirmar que, a inclusão do Ensino Religioso na BNCC, almeja o escopo principal de fomentar o respeito às diversas manifestações religiosas e filosóficas presentes na

sociedade, promovendo uma abordagem educacional pautada no diálogo, na pluralidade e na interculturalidade.

Neste sentido, tal documento estabelece objetivos pedagógicos para a área, priorizando a formação integral dos alunos. São eles: a) fomento ao aprendizado sobre religiões, culturas e expressões estéticas presentes na realidade dos estudantes; b) garantia à liberdade de consciência e crença, promovendo os direitos humanos e o respeito à diversidade; c) desenvolvimento de competências para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares, estimulando o pensamento crítico; d) orientação aos alunos na construção de sentidos pessoais para a vida, fundamentados em valores éticos e de cidadania.

Outrossim, os conhecimentos religiosos são abordados sob uma perspectiva científica, filosófica e antropológica, sem favorecimento de credos específicos. Dessa forma, busca-se compreender os fenômenos religiosos como parte integrante da cultura humana.

Insta salientar, que o documento definiu três unidades temáticas principais de forma pluridimensional em relação ao conhecimento filosófico e religioso: i- Identidades e Alteridades (relações entre o eu e o outro); ii- Manifestações Religiosas (estudo dos elementos estruturantes das religiões, inclusive dos espaços e territórios sagrados); e iii- Crenças Religiosas e Filosofias de Vida (análise dos mitos e narrativas religiosas como formas de interpretação da vida, da natureza e do universo).

Portanto, o Ensino Religioso na BNCC transcende o mero estudo de crenças e práticas religiosas, sendo um espaço de aprendizado intercultural, crítico e ético. Seu foco não está na adesão a qualquer fé específica, mas na construção do conhecimento religioso como fenômeno cultural e social, possibilitando o respeito mútuo e a convivência harmônica.

Ao abordar aspectos estruturantes das religiões e das filosofias de vida, o Ensino Religioso proporciona aos alunos uma compreensão ampla sobre a diversidade, incentivando diálogos inter-religiosos, reflexões sobre valores humanos e a promoção da cidadania.

Ao analisarmos a BNCC sob a ótica da formação dos professores que irão ministrar um conteúdo de tamanha relevância e complexidade, embora não apresente uma seção ou descrição específica, a BNCC enumera questões pertinentes a práticas educativas do Ensino Religioso; e ressalta, que o profissional da área precisa ter uma formação sólida nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, especialmente nas Ciências da Religião, que estudam os fenômenos religiosos, a partir de diferentes perspectivas acadêmicas. Por isso, seguindo essa concepção, esse professor deve adotar metodologias interculturais, de modo a favorecer o diálogo entre as diferentes tradições religiosas, filosofias de vida e perspectivas seculares, garantindo um ambiente de aprendizagem plural, mantendo-se imparcial e respeitoso, no diz

respeito às crenças dos alunos e promovendo reflexões sobre tolerância, direitos humanos e cidadania. O professor de Ensino Religioso exerce um papel fundamental na formação dos alunos, deverá auxiliá-los na compreensão das manifestações religiosas como parte do patrimônio cultural da humanidade, promovendo valores de respeito, convivência e democracia. Tais aspectos sugerem que o professor dessa disciplina deve atuar como mediador do conhecimento religioso e garantir que o ensino seja plural e educativo, zelando por um ambiente de respeito e valorização das expressões religiosas, para o enfrentamento de discursos de intolerância, garantindo uma cultura de paz e de direitos humanos.

3.3.2 O Ensino Religioso no Currículo Referência de MG: Breves Considerações³²

A partir dos princípios legais e pedagógicos, especialmente, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob um panorama colaborativo, compartilhado e contextualizado entre os entes federados, o Governo de Minas Gerais, em 2018, publicou a primeira versão do seu Currículo Referência (CRMG). Com base nas normas e diretrizes do documento nacional (BNCC), o CRMG buscou dar orientação à educação básica no estado. Como já referido, especialmente, em relação ao Ensino Religioso, tal documento, mereceu uma posição destacada e foi redigida por renomados especialistas mineiros da área.

No ano de 2024 foi atualizada e publicada uma segunda versão. Verifica-se no documento uma amplitude em relação ao estudo do fenômeno religioso, considerado em muitos aspectos, como parte integrante das questões sociais, culturais e antropológicas, bem como uma abordagem pedagógica que respeita a diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo. O CRMG também reforça a importância desse componente curricular na formação integral dos estudantes, destacando a interculturalidade, o diálogo e a ética da alteridade como fundamentos essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Outro ponto muito importante a ser observado foi o resgate histórico conferido à contribuição e ao legado deixado por Wolfgang Gruen³³, que em 1974 já idealizava uma

³² O documento completo, versão atualizada 2024/2025, consta no 'Anexo B'. Também Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso: 10.fev.2025.

³³ Padre Wolfgang Gruen, SDB, nasceu na cidade de Niederfinow, Brandemburgo, na Alemanha, tendo imigrado para o Brasil, em 1940. Construiu uma carreira acadêmica notável. Foi professor da primeira graduação em Ciências da Religião no Brasil, introduzida na década de 1970, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Exerceu papel relevante no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, onde contribuiu para a regulamentação do Ensino Religioso no Estado. Sua atuação ampliou o entendimento da disciplina, promovendo um Ensino Religioso que, em suas palavras, “oferecesse abertura para a diversidade cultural e religiosa”.

proposta diferenciada de Ensino Religioso muito semelhante às concepções atualmente defendidas.

Entre os principais objetivos do documento, podemos enunciar: a) possibilitar a compreensão dos conhecimentos religiosos como parte da cultura e do pensamento humano; b) estímulo a reflexões sobre liberdade de consciência e crença, promovendo direitos humanos e o respeito ao pluralismo; c) oportunizar uma mentalidade e consciência de autoconhecimento e alteridades com base em valores éticos e cidadania.

Como já anteriormente apontado, o CRMG adota uma abordagem antropológica e científica, inspirada nos estudos de Wolfgang Gruen, diferenciando-se do ensino religioso tradicional baseado em doutrinação. E a proposta reconhece a religiosidade como dimensão humana, tratando-a como parte da identidade e da construção de sentido para a vida.

Além disso, o documento busca um enfoque interdisciplinar e uma conexão com outras áreas e incentiva uma interação ativa com outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes. Outrossim, o CRMG define claramente o Ensino Religioso como componente da área de Ciências Humanas.

Com relação às etapas avaliativas da aprendizagem, o CRMG define a avaliação como processual e qualitativa, visando ao acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos e reforça que a avaliação deve respeitar o ritmo e as experiências individuais dos estudantes.

Diferentemente da BNCC que menciona competências gerais do docente, o CRMG enfatiza a importância da formação específica para os professores de Ensino Religioso e ainda a necessidade constante de atualização e formação continuada, dado que há poucos cursos específicos na área. Igualmente, destaca a importância da ação-reflexão docente, da prática interdisciplinar e do respeito à pluralidade de crenças dos estudantes e suas famílias. De acordo com o CRMG, o professor deve atuar como mediador do aprendizado, promovendo diálogo, compreensão e análise crítica, sem favorecer crenças particulares. Esse modelo de ensino busca garantir que o Ensino Religioso seja um espaço de aprendizado sobre diversidade cultural e religiosa, contribuindo para a formação cidadã e a construção de uma sociedade mais respeitosa e democrática.

Essas diferenciações e atualizações, mostram que o CRMG busca uma abordagem mais humanizada e contextualizada do Ensino Religioso, garantindo que ele contribua para a formação integral dos alunos sem promover crenças específicas. Isso reflete um esforço para consolidar o ensino da religiosidade dentro de um viés cultural, crítico e interdisciplinar.

3.3.3 DCN Licenciatura em Ciências da Religião: Alguns Comentários³⁴

Por meio da Resolução CNE/CP n.º 5, de 28 de dezembro de 2018, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Como já evidenciado, toda a movimentação em torno de um Ensino Religioso liberto e livre das ‘garras dogmático-religiosas’ despertou um emergente debate educacional, quanto à docência do Ensino Religioso. Tais diretrizes são de suma importância para a articulação entre o conteúdo em si e a formação de professores específicos para a área.

O documento, de maneira normativa, estabelece por meio dos seus artigos, incisos, alíneas e parágrafos, o ‘professor ideal’ para atuar na área do Ensino Religioso nas escolas brasileiras. Sem entrar na discussão entre quimeras e realidades, **o elemento categórico** diz respeito ao profissional graduado que conclui o curso, ou seja, especialmente, **docentes para o Ensino Religioso na Educação Básica**; permitindo ainda, atuação como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais (grifo nosso).

O Curso de Licenciatura em Ciências da Religião prevê uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 (oito) semestres. No que tange à formação teórica, metodológica e pedagógica, o curso buscará enfatizar as áreas das Ciências da Religião e da Educação. Neste sentido, segundo as DCNs, além de formar professores de ensino religioso de viés não confessional e não proselitista, competirá aos docentes promover o respeito à diversidade cultural e religiosa; desenvolver o diálogo inter-religioso e intercultural; dominar tecnologias da informação e comunicação; ter conhecimento sobre educação básica, gestão educacional, projeto político-pedagógico escolar, planejamento e execução de processos avaliativos; desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na ética e na interculturalidade; posicionar-se contra discursos de intolerância e discriminação religiosa e mediar conflitos e promoção da cultura de paz.

³⁴ O documento completo consta no ‘Anexo C’. Também Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso:10.fev.2025.

4 DA OPACIDADE À TRANSLUZÊNCIA

[Pra dilatarmos a alma
Temos que nos desfazer
Pra nos tornarmos imortais
A gente tem que aprender a morrer
Com aquilo que fomos
E aquilo que somos nós]
(Fernando Anitelli – Teatro Mágico)

Nas seções anteriores, dialogamos acerca do processo de constituições identitárias do professor, promovendo uma reflexão sobre este ser ‘individual’ e também ‘coletivo’ inserido enquanto pessoa histórica. Tracejamos um breve percurso histórico sobre a profissão docente, a educação brasileira e o ensino religioso; e ainda, desenvolvemos uma análise sobre o conceito de ‘crise’ de identidades e o seu possível movimento de deslocamento e ressignificação.

Nesta oportunidade, chegamos ao ponto de lembrar e retomar nossa pergunta inicial, fio condutora da nossa tese: Considerando a ressignificação do ensino religioso, poderíamos, igualmente, ressignificar a identidade do seu professor, (re)estabelendo ‘um novo’ protagonismo, uma ‘nova’ ação educativa, da vida para o currículo?

Com o propósito de responder ou tentar, ao menos, se aproximar de algumas respostas, a seguir, apresentaremos algumas reflexões embasadas nas filosofias emancipacionistas [intituladas também de decoloniais], a partir da crítica do ‘mito da modernidade’, passando pela proposta da interculturalidade e alcançando o nosso conceito de opacidade e transluzência.

4.1 UM OUTRO CAMINHO POSSÍVEL: DESCONSTRUINDO A MODERNIDADE

Iniciamos esta etapa, admitindo até então, uma visão nossa, otimista e relativamente eurocêntrica, sobre o ‘conceito’ de Modernidade. Nas páginas seguintes, superaremos tal visão, estampando uma perspectiva denominada emancipacionista e decolonial, com base em Enrique Dussel ³⁵ e outros célebres autores do pensamento latino-americano, que partem do princípio de promover uma reflexão-crítica a essa tão anunciada fase histórica que sucedeu a Idade Média e modificou paradigmas civilizacionais.

Cabe ressaltar, existe uma gama de pensadores que criticaram a Modernidade: Walter Benjamin, Lyotard, Giddens, Habermas, entre outros; todavia, para Dussel (1993), muitos

³⁵ Filósofo argentino exilado no México na década de 1970. Tornou-se professor emérito no Departamento de Filosofia da Universidad Autónoma Metropolitana, unidade de Iztapalapa (1975) e na Universidad Nacional Autónoma de México (1976). Viveu até os 88 anos de idade, entre os anos de 1934 e 2023.

desses autores utilizaram uma definição ‘intra-europeia, autocentrada, eurocêntrica’, considerando uma ‘universalidade mundial’ de viés pós-moderno.

Já as ‘filosofias do sul’ e ‘decoloniais’, de acordo com Dussel (2014), Quijano (2005) e Mignolo (2005), propõem uma crítica não somente em relação a essa ‘universalidade progressiva’, mas especialmente ao caráter eurocêntrico e colonial que tanto marginalizou outras culturas, especialmente, da América Latina e do Continente Africano.

Para Dussel (1993, p. 7), muitos autores consideram a Modernidade “um fenômeno só e exclusivamente europeu”. E embora seja um fato europeu, o autor ressalta que “na relação dialética com o não-europeu, como conteúdo último de tal fenômeno”, ela [modernidade] em si, se configura em sua plenitude. A Modernidade se constitui a partir da relação “Europa/Centro” de uma História Mundial e “Outros/Periferia” dessa história, pois há um apagamento da ‘periferia’ e, conseqüentemente, de elementos históricos e eventos fundamentais hispano-lusitanos que marcaram os séculos XV, XVI e o começo do XVII da E.C. À vista disso, a princípio, se formou uma ideia emancipadora racional de inclusão coletiva, contudo, paralelamente, surge também uma ideia, um ‘mito’ irracional de justificação da violência. E essa seria a questão central do “Mito da Modernidade”, pois houve um encobrimento desta irracionalidade, ou seja, valia-se tudo, a serviço da emancipação e do progresso, até a justificação da violência e do aparato militar.

Contrariando o pensamento ocidental, Dussel (2014 e 2016) considera a “primeira modernidade”, indubitavelmente ibérica, que aconteceu em torno de 1492 a 1630, com repercussões muçulmanas na Andaluzia, instaurado pelo renascimento italiano, pela reforma universitária dos dominicanos de Salamanca e posteriormente, pela cultural barroca jesuíta. Portanto, considera-se então a Espanha como a primeira nação moderna³⁶.

No mundo ocidental, segundo o autor, o marco zero da “modernidade” se dá com a invasão da América pelos espanhóis, o que possibilita uma abertura geopolítica da Europa para o Atlântico, estabelecendo um ‘sistema-mundo’, um corredor pelos oceanos; bem como, ainda, por efeito do ‘invento’ do sistema colonial, duradouro por 300 anos, que permitirá, gradualmente, um movimento econômico e político de integração mundial de um continente, até o momento, isolado e periférico. Ademais, de forma concomitante, nasce o capitalismo, a princípio mercantil e de acumulação primitiva do dinheiro (Dussel, 2016, p. 58).

³⁶ “Para os intelectuais do norte da Europa e dos Estados Unidos, a Modernidade segue o seguinte caminho geopolítico: Renascimento (Leste) → Reforma Protestante (Norte) → Revolução Francesa (Oeste) → Parlamentarismo Inglês. A Europa do Mediterrâneo ocidental (Espanha e Portugal) é explicitamente excluída” (Dussel, 2016, p. 58)

A ‘nova rota’ do mercantilismo centralizado no Atlântico Norte (deixando de lado o Mediterrâneo), o eurocentrismo e a revolução científico-tecnológica dão suporte à Era Moderna, surgindo e se desenvolvendo, igualmente, num pensamento filosófico moderno que irá prestigiar em si mesmo, uma lógica racional humana, com uma pretensão universal, planetária e preponderante aos saberes míticos e tradicionais/religiosos (particularmente os do Sul). Com esse intento, tal filosofia assume considerar outras visões de mundo e filosofias (chinesa, hindu, árabe, latino-americana, entre outras) como ‘atrasadas’ e ‘ingênuas’. Segundo o autor, o desenho do ‘novo axioma emergente’ (iniciado já no final do século XV da E.C. com o choque cultural proveniente da conquista espanhola do Caribe) prioriza-se em se impor como civilização superior. Adicionado o elemento militar, com o recurso da violência, essa nova construção levou as rotas comerciais anteriores à destruição, obstaculizando outras culturas de se desenvolver em detrimento do ‘sistema-mundo’ que se estabelecia. “As culturas coloniais foram atropeladas pelos acontecimentos e não puderam enfrentar durante séculos a nova filosofia europeia” (Dussel, 2014, p. 203).

E complementa:

A Europa provinciana e renascentista, mediterrânea, se transforma na Europa ‘centro’ do mundo: na Europa ‘moderna’. Dar uma definição ‘europeia’ da Modernidade é não entender que a Modernidade da Europa torna as outras culturas ‘periferia’ sua. Trata-se de chegar a uma definição ‘mundial’ da Modernidade [...] A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado ‘o si-mesmo’: encobrimento [...] A Europa tornou-se as outras culturas, mundos, pessoas, em objeto lançado diante de seus olhos. O ‘coberto’ foi des-coberto: europeizado, mas imediatamente ‘en-coberto’ como Outro” (Dussel, 1993) ³⁷

Ato contínuo, na visão de Dussel (2016, p. 59), apenas na “segunda modernidade”, entre 1630 e 1688, foi desenvolvida uma nova fase, propriamente burguesa, nas regiões correspondentes às Províncias Unidas dos Países Baixos (pertencentes a parte espanhola até o início do século XVII da E.C.). A “terceira modernidade” é marcadamente inglesa e posteriormente, francesa, ampliando o modelo anterior, em aspectos filosóficos, inaugurado por Descartes e Espinosa. Seguidamente, destaca-se a Revolução Industrial e o Iluminismo, associados ao sistema de financiamento fomentado pelo colonialismo, que colaboraram para a modernidade conquistar a sua plenitude, amplificando os seus limites pelo Norte da Europa, pela Ásia e África. Em resumo, a Era Moderna teria cinco séculos, adotando estruturalmente o “sistema-mundo” amparado e sustentado pelo colonialismo na América Latina, bem como efetivando-se o domínio europeu sob o planeta, na condição de elemento central, a partir de 1492.

³⁷ Dussel, 1993, *passim*

Silveira *et al* (2021) e Quijano (2005) consideram que

A colonialidade, o eurocentrismo e o capitalismo são elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder hegemônico, elementos esses afetam a ‘vida cotidiana da totalidade da população mundial’. Origina-se e mundializa-se a partir da América e deixou como resultado aos dias atuais, ideias de diferenciação e hierarquização social e uma universalização de verdades sustentadas pela hegemonia eurocêntrica que tem suas bases na emergência de uma razão científica, aliada a um projeto de poder e de exploração de povos ideologicamente subalternizados [...] que invisibiliza modos de ser e de pensar. (Silveira *et al*, 2021, p. 5)

Em uma leitura mais atenta, podemos afirmar que além dos anos nefastos do colonialismo, a colonialidade em tempos contemporâneos atuou e continua sutilmente atuando nas esferas da constituição identitária dos povos, do conhecimento e principalmente, do poder. Ela atua como uma fumaça proliferante, delirante, sedativa e hipnótica, muitas vezes, de forma docilizada.

Em síntese,

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas ‘nasceu’ quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do ‘nascimento’ da Modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não-europeu (Dussel, 1993, p. 8)

Desta forma, em tempos atuais, podemos sim vislumbrar um ambiente de superação deste mito fundador³⁸. Mignolo (2005) nos aconselha sobre a importância de uma reeducação epistêmica no sentido de se “aprender desaprendendo”, despoluindo a fumaça delirante da universalidade e ‘da cultura europeia linear e unidirecional da humanidade’; e restabelecer o protagonismo dos conhecimentos ditos subalternos e ancestrais produzidos pelos ‘Outros’ da periferia.

Retomando Dussel, acreditando o autor alçar uma fase de ‘maturação’, denominou o termo “transmodernidade”, uma ‘superação explícita’, ressignificando o contexto, por meio de uma ‘modernidade subsumida’, que admita um horizonte mundial que possa incluir a ‘alteridade dos outros/alteridade negada’ (Dussel, 1993) e que possa, também, superar o conceito de pós-modernidade – considerando que a pós-modernidade ainda é um momento final de continuidade da modernidade (Dussel, 2006, p. 61). Partindo-se de um princípio

³⁸ Utilizamos uma analogia ao conceito cunhado pela filósofa Marilena Chauí. Segundo a autora um ‘mito fundador’ consiste em ‘estabelecer uma narrativa como solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade’. O ‘mito fundador’ tem significação relacionada a uma associação interna ao passado como origem; um passado infinito, que não se interrompe nunca, atemporal e paralisado (Chauí, 2001, p. 6).

contemporâneo, isto é, a configuração do conceito ideológico de ‘hemisfério-ocidental-norte/norte-americano’, pois a cultura ocidental não é mais ‘somente a Europa’ (centro-europeu/norte-americano); somados aos ideais do colonialismo, que exacerbaram o etnocentrismo, o racismo e os nacionalismos, de forma previsível, promoveram a exclusão do ‘Sul’ (leia-se África e América Latina). O que se propõe, alternativamente, é uma ‘reconstrução histórica e arqueologicamente aceitável’, como já dito acima, de reeducação – aprender desaprendendo – ‘corrigindo o desvio eurocentrista’, inserindo, por exemplo, os indígenas em seu lugar na história, de forma pertencente e racional, os povos ameríndios ao Oriente do Pacífico, incluindo também a África e a Ásia (Dussel, 1993, p. 09 e 94).³⁹

Contrariando o padrão e o conceito histórico do colonialismo, Maldonado-Torres (2024) considera que “a colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (p. 36). Todavia, segundo o autor, haverá elementos, ideias e práticas consideradas como habitualmente ‘modernas’, que continuarão fazendo parte do cotidiano desse outro cenário alternativo. Diferentemente, almejar um novo rumo, uma outra ordem mundial, significa nos permitir inserir muitos outros mundos possíveis numa mesma esfera, em harmonia com ‘diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade’, de maneira que ‘possam coexistir e também se relacionar produtivamente’ (Maldonado-Torres, 2024).

O pacote completo da Modernidade (capitalismo, colonialismo, dominação, eurocentrismo) não é contemporâneo em relação à condição hegemônica global da Europa (Dussel, 2016). Aliás, o desenvolvimento do centro do mercado mundial no que tange ao desenvolvimento da modernidade não são ciclos sincrônicos. O projeto do ‘sistema-mundo’, o capitalismo, o colonialismo e a modernidade são contemporâneos; mas a princípio, não se constituíram elementos centrais de uma relação com o mercado mundial. Isso torna-se possível, ou seja, a ‘Europa/moderna’ e ‘Europa/centro’ do mercado mundial [ampliando o seu ‘sistema-mundo’] com o advento da Revolução Industrial. Inobstante, o desprezo, ocultação e dominação de culturas universais e milenares, que tiveram suas alteridades negadas, conseguiram sobreviver, resistindo de forma silenciada, restando ‘uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente’. Chineses, japoneses, coreanos, vietnamitas, hinduístas, bantus e latino-americanos, todos esses povos e culturas universais assimétricas conservaram suas alteridades,

³⁹ Desde o *homo habilis*, faz cerca de quatro milhões de anos, até aos guaranis fora realizado o essencial do ‘desenvolvimento’ humano: a diferença com o homem ‘moderno’ é realmente insignificante (quanto à língua, o sentido ético, o apreço à dignidade e o sentido da vida, etc.) (Dussel, 1993, p. 111)

cada qual à sua maneira, diante dos seus desafios; porém, não estavam escondidas, não estavam mortas, e sim, vivas; e em tempos atuais, em pleno processo de renascimento. “Por não serem modernas, essas culturas não podem ser pós-modernas. São pré-modernas, contemporâneas à Modernidade e logo serão transmodernas [...] jamais poderão ser pós-modernas/europeias, serão diferentes, a partir das suas próprias raízes” (Dussel, 2016, p. 63).

Com diferentes palavras, porém, seguindo a mesma clareza, Dussel (2016) arremata:

Uma futura cultura transmoderna, que assume os momentos positivos da Modernidade (mas avaliados com critérios diferentes a partir de outras culturas antigas) terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes [...] O diálogo intercultural deve ser transversal⁴⁰, ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. Deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas (Dussel, 2016, p. 63 e 64).

Ademais, assumindo uma postura decolonial, considerando o processo de crítica e autocritica compreendendo, na contemporaneidade, as relações de poder e as armadilhas da colonialidade, bem como a reprodução das desigualdades (étnico-raciais, de gênero e classe), a apropriação, exploração e destruição da natureza e do meio ambiente (Silveira *et al*, 2021), é possível esboçar respostas inovadoras e alternativas a partir de contextos locais, tão necessárias para os desafios ‘angustiantes’ reservados ao século XXI (Dussel, 2016).

Finalizando, mas não concluindo, é imprescindível a construção de pontes e caminhos que possam ligar, ao mesmo tempo, a criatividade de uma produção intelectual maturada, resiliente, dialógica e emancipacionista, a uma episteme crítica à colonialidade, totalmente legítima, afirmativa, valorativa e transformadora.

Aqui sinalizamos e deixamos algumas pegadas e reconfiguramos as coordenadas da bússola, com parada obrigatória e destino a um novo mundo possível ‘pós-colonial’.

4.2 UM PASSO À FRENTE: A INTERCULTURALIDADE

Grande parte dos autores defensores da decolonialidade e das filosofias emancipacionistas do sul consideram a abordagem intercultural um instrumento fundamental para se avistar novas possibilidades epistemológicas em relação ao cenário centro-norte da colonialidade.

⁴⁰ Nota inserida pelo autor: “‘Transversal’ indica aqui que o movimento se dá a partir da periferia para a periferia. Do movimento feminista às lutas antirraciais e anticoloniais, as ‘diferenças’ dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o ‘centro’ da hegemonia. Frequentemente, as grandes cidades têm grandes serviços subterrâneos que vão dos bairros dos subúrbios para o centro; mas faltam conexões entre os subcentros suburbanos. Por analogia, acontece exatamente o mesmo com o diálogo intercultural.” (Dussel, 2016, p. 63)

Ao longo dos últimos anos, o termo interculturalidade vem se desenvolvendo e sendo aprofundado com diferentes olhares e tendências. Para Walsh (2005), já citada anteriormente, importante pesquisadora decolonial que vive no Equador, a interculturalidade empreende uma tarefa central, pois promove um equilíbrio e rearticulação entre as assimetrias coloniais e subjetividades entre os povos ‘não centrais’ [pós-coloniais, segundo Dussel], no que tange às suas posturas, pensamentos e ações de enfrentamento e no que diz respeito à problemática da colonialidade. A autora completa que a interculturalidade é uma concepção e uma engrenagem social, capaz de assumir ‘a decolonialidade como estratégia, como ação e objetivo’ e pode nos permitir a esperança de um ‘imaginário-outro’ de sociedade, com condições diferentes para um outro desenvolvimento intelectual e existencial. Outrossim, a interculturalidade é providência central para a ‘(re)construção de um pensamento crítico de/de outro jeito’, pois se consideram três razões essenciais: a) concebido a partir da experiência partilhada em uma atmosfera da colonialidade; b) reflete um pensamento autônomo e descolado das orientações eurocêntricas ou da modernidade e c) de originalidade do Sul, invertendo a lógica geopolítica vigente do conhecimento, baseada no centro-europeu-norte-global (Wash, 2005, p. 25).

Walsh (2001) em busca de um conceito, assim a define:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p.10-11).

Raúl Fonet-Betancourt (s.d.), importante pensador intercultural e filósofo cubano, em uma de suas palestras intitulada “Lo Intercultural: El Problema de/y com/ su Definición” [título original]⁴¹ sustenta que ao tentarmos definir o termo interculturalidade ou intercultural nos deparamos com um problema; aliás, com um dilema epistemológico. Primeiramente, porque ao considerarmos a possibilidade de ‘encaixarmos um conceito’, estamos assumindo um olhar ‘universal, uma lógica cultural científica, muito ocidental – baseada na ‘arte de saber definir e classificar –.’ Consequentemente, esse conceito ou definição resultaria um certo desconforto ou assimetria a outras culturas que não priorizam uma definição conceitual como questão central

⁴¹ “O intercultural: o problema da/e com/ a sua definição” [tradução minha]. Palestra proferida no ‘Encontro Internacional sobre Interculturalidade’ realizado pelo Centro de Pesquisa em Relações Internacionais (CIDOB) em novembro de 2001, em Barcelona. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/lo-intercultural-el-problema-de-y-con-su-definicion/>. Acesso em 10.fev.2025

[assim como faz a cultura científica do mundo ocidental]; presumindo, ainda, uma suposta postura eurocêntrica.

Outra razão a ser ressaltada, no caso de estabelecermos uma definição, seria corroborar o ato de delimitar, fragmentar, parcelar, determinar, fixar o campo intercultural e o conhecimento, ou seja, adotando uma visão estrita, restrita, monológica e monodisciplinar. Outro grande deslize seria o risco epistemológico de se limitar a operar ‘com o antigo dualismo entre o sujeito que conhece (e define) e o objeto a ser conhecido’, que privilegia a objetividade e desconsidera as subjetividades dos processos culturais e modos de vida. [...] ‘seria um obstáculo a um processo de participação interativa viva - mais precisamente, como sujeitos envolvidos e não como objetos observados’. Fornet-Betancourt (s.d.) alerta que, quando intentamos conceber definições conceituais, há uma tendência a se esboçar uma construção teórica e, em última análise, uma elaboração sistemática de si mesma, o que para uma abordagem intercultural, desastrosamente, produziria um efeito monocultural. Retoricamente, o autor apresenta a seguinte indagação: Que sentido faria falar sobre interculturalidade de uma forma monocultural? E de forma provocativa nos instiga a refletir se realmente pensamos e adotamos uma abordagem intercultural em nossas realidades... Maquiamos traços interculturais em nossa prática e continuamos muitas vezes a reproduzir o conhecimento e ‘processos de socialização e de educação, claramente determinados pelas normas e valores das culturas ou tradições nacionais’. Todavia, é o momento de se dispor a começar a aprender a pensar de novo, pensar diferente, assimilar o ‘letramento intercultural’ e o ‘letramento do diálogo intercultural’. “Voltar para a escola, aprender a ler o mundo e a nossa própria história, a partir dos diferentes alfabetos que a diversidade cultural nos oferece.” Em resumo, qualquer ousadia no intento de buscar definir o termo interculturalidade, deve levar em consideração a ‘sua contextualidade, tanto cultural, quanto disciplinar’; apresentando como ‘uma janela’ que nos permite ver, parcialmente, ‘esse espaço aberto’, para o qual se abre e que possa nos incluir como diretamente envolvidos, como ‘criadores desse espaço’ [de maneira intrínseca e não extrínseca] e como ‘promotores interculturais’, interferindo ‘no processo real da vida, como uma concepção consciente que forja uma posição ética a favor da convivência com as diferenças e do reconhecimento recíproco’. Por fim, Fornet-Betancourt (s.d.) nos adverte que a interculturalidade não é um ‘meio termo entre monoculturalismo e multiculturalismo’, trata-se de um ‘compromisso que vai além do multiculturalismo, porque ultrapassa o horizonte da tolerância às diferenças culturais e fomenta a prática da convivência e da transformação cultural em culturas em diálogo’.

Especialmente, na área da Educação, Krohling e Andrade Ferreira (2015) observam que dentre os paradigmas constituídos especialmente, por ocasião da Era Moderna, em particular, o paradigma racional foi o que sustentou o conceito que atualmente conhecemos de ciência, pregou insistentemente uma ‘idiossincrasia vertical’ com o escopo de se apresentar uma exatidão impecável para comprovação de seus postulados. Neste percurso, a ciência também assegurou ‘o distanciamento e a neutralidade’ dos objetos que analisa, bem como supervalorizando ‘verdades evidentes’ [ou absolutas], ao uniformizar um caminho determinista e um rigor necessário à construção do saber, pautado pela preponderância da ciência exata e quase dogmática que repercutiu aos demais campos do conhecimento, incluindo as ciências humanas.

Contudo, esse contexto, embora tenha possibilitado um status e reconhecimento à atividade científica, paralelamente acarretou um isolamento a certos elementos e questões que necessitavam de diálogo com outras áreas, por exemplo, notadamente, o campo educacional, que se manteve alijado da centralidade científica e intelectual, sem um diálogo cultural e muito menos intercultural. Neste sentido, constatou-se, nas ciências da educação, ‘uma fatia não comunicante com as demais’, um ‘isomorfismo impresso’, tal como, no caso dos currículos universais, programas educacionais padronizados, cartilhas, formas de ensinar uniformizadas, reproduzidas e replicadas da mesma forma em diferentes contextos e comunidades (Krohling; Andrade Ferreira, 2015).

E complementam:

A educação que separa a cultura em fragmentos também fraciona o saber em espaços herméticos e que no mais das vezes ali se encerram. Diz-se que o conhecimento insular se fragmenta gerando fronteiras calcificadas, no interior do saber especializado operando-se outro fenômeno mais agudizante – a tendência á autorreplicação – isto pode ocorrer porque as ilhas do saber, no geral, dialogam somente com seus iguais. Então, na especialização e na cultura isolada, perde-se a riqueza da diferenciação e o tônus criativo tende a se esmaecer, permanecendo somente a replicação ou reprodução de fazeres. É de se destacar também que a especialização pode gerar atrofia na própria forma de pensar a ciência, uma vez que o isolamento tem uma tendência a eliminar a diversidade, excluindo conexões entre outras áreas, e entre o meio social. (Krohling; Andrade Ferreira, 2015, p 65).

Pozzer e Wickert (2015), partilhando de visão semelhante, anunciam que em tempos atuais, a crise identitária que assola nossa presença humana, de como estamos no mundo, repercute na perda de nossas fontes de sentido, ou seja, uma obstrução em nosso canal relacional do autoconhecimento e da interação com o outro e com o mundo. Lembram, porém, que tal crise é contextual e, na perspectiva latino-americana é indispensável se refletir sobre quais são os detentores dessa crise, pois dispomos de uma múltipla variedade de identidades, equilibrando e desequilibrando nossas relações interculturais. Todavia, outra reflexão pertinente, segundo os

autores, seria admitir, por meio desta suposta crise, um ‘sinal’, um despertar para mudanças, para novas dinâmicas de vida e ressignificações ‘do ser e do existir humano’. Entretanto, esse movimento também chega à escola e ‘desafia os currículos em suas concepções, discursos, relações de poder, especialmente, aqueles organizados sob uma lógica monocultural e etnocêntrica’. Verifica-se, portanto, uma necessidade e exigência dos educadores em ‘destravar’ suas mentes e ampliar suas visões no que tange aos encontros e desencontros ‘de’ e ‘entre’ as identidades culturais, principalmente em relação ao cuidado recíproco e o ‘reconhecimento mútuo do direito à diferença e à vida’ (Pozzer; Wichert, 2015, p. 92).

A escola é a efetividade ética da cultura e das diversidades, onde distintas pessoas com diferentes identidades biológicas e culturais, crenças, sonhos e projetos constroem e são construídos cotidianamente. [...] Nos contextos latino-americanos, a interculturalidade busca romper com imposições de lógicas que se impõem sobre outras, que produzem invisibilizações, exotizações e estigmatizações. [...] Ela se dá na experiência estética numa perspectiva de compreensão e superação das vivências e experiências da corporeidade como memória da história de sofrimentos, disciplinamentos e sujeições. Neste sentido que a interculturalidade se mostra como uma metodologia do fazer, sentir, vivenciar, conhecer e respeitar a diversidade (Pozzer; Wichert, 2015, p. 93-94)

Candau (2008) defende na Educação, uma perspectiva intercultural que possa reconhecer o ‘outro’, como ser dialogante, para com os ‘outros’ [diferentes grupos sociais e culturais], garantindo uma inter-relação plural e de reciprocidade. Uma educação preparada para mediar conflitos provocados pelas assimetrias de poder entre os envolvidos, negociando posicionamentos, fomentando conexões e projetos comuns ‘pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas’, aspirando ‘a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade’ (Candau, 2008, p. 52).

Fleuri (2012) afirma que independentemente do fecundo e criativo debate desenvolvido em torno das propostas e perspectivas interculturais, o ponto pacífico é ‘a possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos’. Em tempos globalizados, uma reafirmação destacadamente democrática seria um encontro entre os povos que prestigiasse a escuta um do outro e despertasse o exercício da autocrítica, porém, não com finalidades altruístas ou samaritanas, e sim, sob uma construção intercultural, suscitando uma ‘revisão radical’ da sociedade, em aspectos sociais e epistemológicos, mobilizados na interação com o outro. Ainda assim, cumpre esclarecer, embora haja um imaginário de que todos estejam preparados para acolher o outro, que é inevitável ‘o embate, o choque cultural, quanto ao imprevisível’, como se fosse um ‘curto-circuito’, um ‘desnorteamento’. A princípio, essa inesperada e desconfortável desorientação

poderá se apresentar como ‘terreno fértil’, se for dada uma pausa, reconfigurar-se as rotas e serem reiniciados os processos de escuta, de autocrítica e de alteridade (Fleuri, 2012, p. 9 e 12).

Exercitando nossa autocrítica reflexiva enquanto docente, essa questão tem sido muito provocativa e muito tem nos incomodado no desenvolvimento deste trabalho. A propósito, estamos sabendo dialogar? Estamos exercendo nosso lugar de escuta?

Carlos Lenkersdorf (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009) afirma que temos problemas e dificuldades em ouvir. No Mundo Ocidental o ouvir não é ensinado. Somos ensinados, linguisticamente, a falar e a escrever (de forma falada e escrita), mas não didaticamente por meio de ‘línguas ouvidas’. Segundo o autor, ensina-se nas escolas uma retórica para ‘saber apresentar’, contudo, não há uma ‘lição’ em nossos livros ou conteúdos escolares sobre ‘saber ouvir’, produzindo uma negligência da escuta.

Ao comentar sobre a Filosofia dos Povos Maias Tojolabals, Lenkersdorf nos apresenta interessante comparativo, frisando que eles possuem uma dinâmica de duas palavras para a língua: de um lado há a palavra/língua falada e do outro, a palavra/língua ouvida. Os Tojolabals se autodenominam ‘aqueles que sabem ouvir bem’ e ressaltam que “quem ouve presta atenção ao outro para aprender com ele. Isso cria um ‘nós’ entre os dois: o falante e o ouvinte. Ao ouvir o outro, nós o respeitamos como iguais, de quem podemos aprender o que ele nos diz” (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009, p. 34).⁴² [traduzido pelo autor, 2025].

Providencialmente, pensando em uma educação dialógica de interação entre falantes e ouvintes, Fleuri (2012) nos indica que

A Comunicação Dialógica possibilita a problematização do processo educativo e dos desafios vivenciados por educadores e educandos. O exercício de falar e pensar sobre o próprio fazer docente se constitui como processo de formação contínua de educadores que possibilita a reorganização de uma prática educativa comprometida com a superação de processos de subalternidade [...] Possibilita, principalmente, a criação de contextos educativos a partir da interação entre os diferentes sujeitos e seus respectivos contextos, no sentido de desenvolver integração criativa, participação cooperativa e aprendizagem significativa [...] (Fleuri, 2012, p.13).

Em colaboração ao debate, Matos (2018) preconiza uma educação intercultural envolvida em uma proposta curricular que assegure aos educandos um espaço comunitário de convivência que oportunize discussões e reflexões sobre práticas discriminatórias de qualquer natureza, especialmente, o racismo e a xenofobia; e promova um processo de reeducação, de maneira que se compreenda a diversidade cultural como uma normalidade, extrapolando tal princípio, para além dos muros da escola, atingindo, reciprocamente, os modos de viver

⁴² Citação original em espanhol: [...] La persona que escucha pone atención en el otro para aprender de él. Así se forma un nosotros entre los dos, el que habla y el otro que escucha. Al escuchar al otro lo respetamos como el igual del que podemos aprender lo que nos dice (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009, p. 34).

constituídos na relação e na prática da alteridade entre o ‘nós’ e os ‘outros’ (Matos, 2018, p. 22).

Na perspectiva do Ensino Religioso, vale a pena reavivar Pozzer e Wichert (2015):

O Ensino Religioso na escola laica e integrado às demais áreas e componentes curriculares, é um direito de todos os educandos da educação básica. Assegurar este direito dos estudantes na educação e, especialmente no Ensino Religioso, pressupõe pensar outras metodologias, ancoradas em epistemologias dialógicas, interativas e libertadoras. Em contextos latino-americanos, o diálogo entre sujeitos, saberes, conhecimentos e experiências é uma alternativa que se tem mostrado capaz na criação de espaços e processos educacionais interculturais. (Pozzer; Wichert, 2015, p. 97).

Neste sentido, Fleuri (2012) destaca que uma interculturalidade crítica nos encoraja a valorizar e a compreender o complexo aparato montado em torno da ‘interseção dos fenômenos religiosos, que enunciam os substratos epistemológicos’ da diversidade cultural e das suas interrelações que se apresentam no ambiente escolar e em nossa sociedade como um todo. Segundo o autor, no campo educacional, verifica-se através de estudos na área, essa aludida compreensão acerca da complexidade de tais processos; de forma decisiva, tem transitado e ecoado em um cotidiano pedagógico democrático, assegurando sua diversidade cultural e religiosa. “É o que enunciam tanto o estudo que analisa a simbiose entre a dimensão social e a espiritual experimentada nas religiões afro-brasileiras, quanto o artigo que focaliza o hibridismo cultural vivido em novas associações religiosas” (Fleuri, 2012, p. 21).

Retomando Krohling e Andrade Ferreira (2015), os autores nos chamam a atenção para uma educação intercultural que possa ser combustível para ‘causar o espanto filosófico nos sujeitos, para que sejam capazes de reflexão’. E nos alertam quanto à necessidade de reavermos o nosso bem mais precioso: o exercício do pensar. “[...] partir dele que se constrói a tessitura cultural, a faculdade de criticar e nos colocamos diante dos fenômenos como filtro mental de absorção das informações advindas dos policêntricos canais midiáticos” (Krohling; Andrade Ferreira, 2015, p. 68). Tais autores ressaltam que frente a uma convivência de disparidades e ao mesmo tempo de diversidades, há a possibilidade de se delimitar uma ‘nova práxis’, formada com moldes mais horizontalizados no que se concerne a fluxos de ‘culturas alheias e o direito a ter diferenças’ [...] ‘o pensamento intercultural liberta e concebe uma realidade aberta, íntegra e supera a lógica cartesiana que reduz a educação a um feixe matemático’ (p. 69).

Neste panorama, somadas a muitas visões, concepções e abordagens percorridas, partindo do princípio basilar de um novo olhar, de um novo caminho de possibilidades e de superação de paradigmas, guiando-se pelas Filosofias Emancipacionistas do Sul e pela

Interculturalidade; seguiremos à próxima subseção com a nossa elaboração e formulação de “Opacidade e Transluzência”.

4.3 O PROFESSOR TRANSLUZENTE

Como já anteriormente exposto, muitos autores relacionados desenvolveram críticas significativas quanto ao conceito de modernidade e pós-modernidade, contudo, boa parte deles desempenharam tais críticas de maneira restrita, utilizando, segundo Dussel (1993), definições ‘intra-europeia, autocentrada, eurocêntrica’.

Entretanto, mesmo consciente dessas limitações, vale a pena iniciar esta subseção com as contribuições de Beck, Giddens e Lash (1997), críticos da Modernidade e da Pós-Modernidade e que denominaram este último período de ‘pós-tradicionalismo’ ou ‘sociedade pós-tradicional’. Consideram que nas sociedades ocidentais, a reafirmação e a recriação da tradição foram essenciais para a legitimação do poder, impondo-se certos aspectos principais da vida social, especialmente a família e a identidade social. A tradição e a rotinização da conduta humana, nas sociedades “pré-modernas”, isto é, anteriores à modernidade, estiveram diretamente ligadas entre si; todavia, na sociedade que os autores chamam de “pós-tradicional”, diferentemente, a rotinização tornou-se vazia, sem lógica e apenas adequada aos procedimentos da ordem estabelecida, que preferem chamar de “reflexividade institucional”⁴³. Explicando melhor, não há autenticidade moral ou explicação lógica, em fazer hoje o que fizemos ontem, isto é, estamos perdendo o que seria a essência da tradição. Segundo os autores, estamos vivendo um processo gradativo de “destraditionalização da sociedade”, pelo qual nossas gerações se tornam incapazes e perdem sua importância fundamental, que tiveram anteriormente nos períodos pré-modernos: o papel de reprodutores e transmissores de nossos símbolos e práticas tradicionais.

Beck, Giddens e Lash (1997) ao analisarem a atual conjuntura, entendem que vivemos sob os ditames de uma nova agenda, uma época de finalizações, uma realidade de mal-estar e desorientações que alguns consideram o fim da modernidade – ou fim da história. E esta ‘finalização’ seria exatamente, o que consideram uma armadilha para a ‘emergência’ de uma nova sociedade pós-tradicional. Numa sociedade moderna, perdemos o controle sob o futuro, que habitualmente causa surpresas. Daí a complexidade dos “cenários” que se tornam cada vez

⁴³ A reflexividade institucional, no contexto da sociologia de Anthony Giddens, refere-se à capacidade que os indivíduos e as instituições possuem de se perceberem e se analisarem a si mesmos, refletindo sobre as suas próprias práticas e estruturas. Esta reflexão influencia tanto o modo como as instituições funcionam, como a forma como os indivíduos se relacionam com elas e com o mundo social (Beck, Giddens e Lash, 1997)

mais marcantes. Na verdade, as determinantes de nossas vidas tornaram-se uma realidade experimental e o mundo se tornou uma grande experiência do cotidiano, mas fora do nosso controle em um nível imponderável.

Na atualidade, pós-tradicional, não temos outra escolha senão decidir como ser e como agir. As escolhas são projetadas por emoções inconscientes que não podem ser de início, previsíveis, quando se apresentam inúmeras opções. Nosso cotidiano é tomado por escolhas, destarte, todas as áreas da atividade social virão a ser controladas por decisões, que serão tomadas por influência de questões de poder ou relações de poder. Retomando a ideia de ‘tradição’, para os autores, poderíamos nos referir a uma orientação para o passado e uma indubitável influência sobre o presente. Neste aspecto, a repetição chega a fazer o futuro retornar ao passado, enquanto, da mesma forma, junta-se ao passado, para reconstruir o futuro (Beck, Giddens; Lash, 1997).

Providencialmente, adentraremos à pertinente questão: seremos pós-modernos ou nos tornaremos contemporâneos?

Giorgio Agamben, prestigiado filósofo italiano, inicia a discussão sobre o termo ‘contemporaneidade’ com um outro relevante questionamento: ‘De quem e do que somos contemporâneos?’ Segundo o autor, o ‘tempo’ atual é o contemporâneo e exige essa contemporaneidade, portanto, nessa relação singular o com o próprio tempo, que adere a este presente; e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias. Melhor dizendo, a relação com o tempo pode ser uma adesão por meio de uma dissociação ou de um anacronismo.

Aqueles que coincidem muito plenamente com a época em curso, que nos mais variados aspectos aderem perfeitamente ao tempo presente, não são contemporâneos. É exatamente por isso, porque não conseguem ver essa época, senti-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (Agamben, 2009).

Para autor, contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele, contradizer, perceber o escuro e não as luzes. Todos os tempos são para aqueles que experimentam o obscuro. Contemporâneo é, apropriadamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a caneta nas trevas do presente. Mas o que significaria ‘ver as trevas’ e ‘perceber o escuro’? Os neurofisiologistas nos dizem que a ausência de luz desinibe uma série de células periféricas da retina, que entram em atividade e produzem aquela espécie particular de visão que chamamos de escuro (Agamben, 2009). O escuro não é, por isso, um conceito fechado, limitado a uma simples ausência da luz ou algo como uma não-visão; mas o resultado da atividade das células periféricas, um produto da nossa retina. Isto é, perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, pois implica uma atividade

e uma habilidade particular que, para nossa análise, equivalem-se a neutralizar as luzes que provêm da época, para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é separável daquelas luzes (Agambem, 2009, p. 63).

E reitera: “Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade” (Agambem, 2009, p. 63-64). Desta forma, o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe provoca e não retrai a sua curiosidade para questioná-lo, diferentemente da luz, ele incomoda e o faz percorrer para descobri-lo. Para Agambem (2009), o contemporâneo é incitado na sua personalidade, a receber um ‘facho de trevas que provêm do seu tempo’. A contemporaneidade não está somente ou diretamente ligada ao nosso mundo cronológico, aliás, é a partir dele [do mundo cronológico] e dentro dessa cronologia, que se emerge e se transforma o algo novo.

Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós [...] E do mesmo modo, reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está perenemente em viagem até nós (Agambem, 2009, p. 65-66).

E pela emergência do algo novo, nos tornaremos capazes de interpretar no nosso tempo, à medida certa do ‘muito cedo’, ou talvez do ‘muito tarde’, acrescentada ao ‘já’, combinada com ‘ainda não’ (Agambem, 2009).

À vista disso, o que os autores chamam de ‘modernidade e pós-modernidade’; ‘modernidade e pós-tradicionalismo’; ‘colonialidade, pré-modernidade – pós-colonialidade – transmodernidade’; de maneira consonante, lançaremos como ‘opacidade e transluzência’.

Esse hiato que parecemos viver após a Era Modernidade, especialmente, no início do século XXI da E.C. e que alguns autores chamam de ‘crise’⁴⁴, trataremos como ‘opacidade’. De forma modesta, de acordo com Agambem (2009), assumindo por ‘questão de coragem’, uma postura contemporânea; podemos sim, tentar enxergar nessa opacidade [cinzenta, sombria] e a partir dela, em diversas áreas [no campo da filosofia, da ética, da ciência e da educação], ressignificados, superações para além do nosso tempo, caminhos alternativos rumo à luz e à ‘transluzência’.

⁴⁴ Fornet-Betancourt (2015) salienta que ‘não é somente o nosso mundo atual que está em crise, mas nossa própria presença humana, nossa humanidade [...] é uma crise no interior de nós mesmos! [...], mas pode ser oportunidade para revitalização das energias humanistas, para superação das fronteiras europeias para renovação cultural, bem como se adentrar no caminho do diálogo intercultural e inter-religioso (Fornet-Betancourt, 2015).

Vale ressaltar, analisando as respectivas variações etimológicas do neologismo ‘transluzência’, podemos derivar o correspondente adjetivo ‘transluzente’ [aquele que transluz] e ainda, admitindo-se a variação do verbo para ‘transluzir’, que segundo uma variedade de dicionários⁴⁵ da língua vernácula, significa ‘brilhar através de’; ‘transparecer’; ‘luzir através de alguma coisa’; ‘fazer passar a luz através de um corpo’.

Desta forma, propor um estado de ‘transluzência’, significa propor, através da realidade concreta [não ignorando a crise, o vácuo e a opacidade], novas perspectivas e abordagens. Podemos falar em sonho?

Por meio das lições de um dos maiores contemporâneos da Educação Brasileira, o grande mestre Paulo Freire, por meio das aguçadas palavras de Guerrero (2010), arremata a questão:

O medo existe porque sonhamos, porque somos utópicos, afirma Freire. Se o sonho fosse no sentido da conservação do *status quo*, não haveria por que sentir medo. Nesse nível é preciso ter segurança absoluta de que o medo não é abstrato. Sentir medo, além disso, é normal na existência humana. São as próprias experiências da vida cotidiana que produzem medo. Tudo isso, por sua vez, deve nos levar a não racionalizar o medo, porque ao fazê-lo negaríamos o sonho político-pedagógico que guia nossa ação. Ao reconhecer que o medo surge como consequência de querer concretizar nosso sonho, seremos capazes de colocá-lo em prática, ao estabelecer os limites pertinentes a nossa ação. O importante é poder agir sem nos deixarmos paralisar pelo medo (Guerrero, 2010, p. 119-120)⁴⁶

Ao longo das últimas páginas, a partir da nossa pergunta problematizadora, temos pautado a oportunidade de ressignificação do ensino religioso e em consequência, a possibilidade de ressignificar a identidade do seu professor, (re)estabelendo ‘um novo’ protagonismo, uma ‘nova’ ação educativa, da vida para o currículo.

Empregando esforços a essa labuta, mencionando o escritor e historiador nigeriano, I. A. Akinjogbin, sob a ótica do povo Yorubá e do saber ancestral, a vida não é divisível em partes; e por esse motivo, igualmente, o conhecimento não pode ser sempre aplicado de maneira fragmentada ou com finalidades estritamente práticas [ou econômicas], ou com a pretensão de saber qual a serventia disso ou daquilo, pois o que importa é a ciência da vida (Lopes e Simas, 2024). O saber fundamentado nos sentidos, na unidade da vida e na plena atividade educativa dos ensinamentos [materiais e espirituais] possui um bem inestimável de grande riqueza. Contudo, para Lopes e Simas (2024), os conhecimentos teóricos e livrescos, embora de suma importância, não conferem a sabedoria plena. Em toda forma de aquisição de conhecimento,

⁴⁵ Dicionários *Online*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa; Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa e Oxford Languages.

⁴⁶ De acordo com FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986, p. 68-76.

deverá prevalecer, essencialmente, uma cadeia de transmissão eficiente e quando isso é possível, ‘o conhecimento torna-se uma força operante e sacramental.’ Mas de que forma podemos estabelecer essa transmissão? O ato de transmitir alguma coisa para um recebedor, na tradição africana, subentende ter condições de se inserir ‘(p.46) [...] um elo, uma corrente dinâmica e mutável, que não é estática e está sempre em movimento, unido à experiência, integrado à vida, até porque há coisas que não podem ser explicadas, apenas experimentadas e vividas’.

O que se aprende nas escolas, por mais útil e importante que seja, nem sempre é vivido, porém o conhecimento herdado encarna-se em todo o ser. Ninguém, todavia, se torna sábio sem sair de casa. Aquele que viaja, descobre e adquire novas informações, registra as diferenças e as semelhanças, e assim alarga o âmbito de sua compreensão. Por todos os lugares por onde passa, o viajante entra em contato com a história e as tradições locais, ouve relatos e sempre permanece algum tempo junto a um transmissor qualificado (Lopes e Simas, 2024, p. 46).

Complementarmente, Monteiro (2020) faz menção ao pensamento metafísico africano *ubuntu*, que considera a existência humana a partir de uma constituição global, em todos os sentidos: organicamente, inorganicamente, ao seu redor e na sua relação com outros seres humanos. Sob esses pressupostos, o indivíduo constitui a sua identidade por meio de um arranjo dinâmico, numa relação de si com os outros, formando uma comunidade; todavia, essa comunidade, não seria apenas um ajuntamento de pessoas, pois ela é estrutura essencial ‘para o acolhimento do ser.’ Nesse processo de troca e socialização, o sujeito não perde a sua individualidade, ele forja a sua existência a partir da sua comunidade. No conceito *ubuntu*, ‘[...]a sociedade, entendida aqui de forma mais ampla (pessoas, lugares e a infinidade de objetos ao redor), condiciona o sujeito a desenvolver sua humanidade. Sua identidade emana não apenas da construção pessoal, mas também comunitária’ (Monteiro, 2020, p. 111).

Jean-Bosco Kakozi Kashindi (2015), pesquisador congolês, esclarece que:

Aqui tomamos a acepção de *ubuntu* como uma ética africana fundamentada na máxima xhosa que diz: ‘*Ubuntu unganmuntu ngabanye abantu*’; no sentido de que a humanidade e o humano não se realizam senão por meio ou através dos outros seres humanos. Essa máxima em suas diversas expressões, é entendida como o fundamento de uma cosmovisão africana, sem qual não se vive *ubuntu* de forma distinta e contextualizada. Em zulu, língua de outra etnia sul-africana, [...] esta mesma ideia se expressaria dizendo-se ‘*Umuntu ngumuntu ngabantu*’, o qual se traduz como ‘a pessoa é pessoa em meio às outras pessoas’ ou, como ocorre traduzir Desmond Tutu, ‘eu sou porque nós somos’ (Kashindi, 2017, p. 13)

‘A humanidade é um processo e não um resultado. Não é, mas está sendo.’ Na filosofia *ubuntu*, o ser humano não nasce pronto, ele procura se humanizar, ‘a cada instante da sua existência’. Esse processo de humanização não é individual ou isolado, e sim, conjuntamente a uma comunidade com suas peculiaridades próprias. Tudo isso, edifica uma condição relacional

e uma pertença ética em que ‘ao mesmo tempo o indivíduo reconhece sua distinção e sua condição enquanto ser coletivo’ (Monteiro, 2020, p. 113).

Luz e Luz (2013), corroborando com o pensamento africano, reforçam a ideia que a cultura que preza pelo saber, advindo da tradição comunitária, se ocupa de local privilegiado e central na experiência educacional. “Não é mais um livro, o centro único do sistema totalizante erigido em seu entorno, mas a linguagem dramática dos contos espiralando conhecimentos para uma metodologia sinérgica de ensino”. E destacam o papel da oralidade na atividade educativa, explicando que a oralidade não se restringe à ‘comunicação de boca a orelha’; mas sim, abrange a preciosidade dos ensinamentos passados de geração a geração, sendo repassadas fora da formalidade da escrita e do sistema, prevalecendo por meio dessa comunicação o vínculo humano e as trocas de riqueza da humanidade. Linguagem, valores e comportamentos ‘sinérgicamente estruturados e entrelaçados’. “[...] As tradições culturais africanas de origem bantu ou sudanesa, se caracteriza por uma comunicação da participação, ela se processa de forma interdinâmica, interpessoal ou intergrupal, exigindo a presença física dos participantes” (Luz e Luz, 2013, p. 107).

Novamente, vale mencionar os povos Maias Tojolabals, destacando a qualidade desse povo de saber ouvir bem e exercer ‘filosoficamente’ a prática e o sentido da escuta. Para eles, na relação entre falante e ouvinte, o sujeito-objeto é substituído pela relação sujeito-sujeito, pois há uma ‘subjetividade intersubjetiva [sujeito-sujeito]’. Em sua dinâmica social, os Tojolabals não valorizam a meritocracia eurocêntrica de ser o primeiro, ser o melhor, ser o vencedor, porque o importante em sua sociedade é o ‘Nós’ e esse sim, é o ‘grande equalizador da equidade e da justiça, sem distinção entre os que estão no topo e os que estão na base’ (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009, p. 34).

Com referência à Educação, os Tojolabals a consideram “um mecanismo de ‘*nosotrificación*’, no qual todos aprendem, todos compartilham seu conhecimento e contribuem com sua sabedoria”. Os alunos são desafiados na escola a resolver problemas e são ensinados a se reunirem entre seus colegas, porque entendem que a ‘solução para o problema é alcançada por consenso e pela participação de todos. Um bom consenso é mais importante do que apenas uma pessoa se destacar e outras serem superadas, derrotas ou deixadas’ (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009, p. 35).

E com nenhum receio de ser repetitivo, é sempre conveniente retomar Freire (1987), vejamos:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 92).

Hooks (2013, p. 174), professora estadunidense que conviveu com Freire, frisa que a ‘prática do diálogo é um dos meios mais simples’ para os professores começarem a ‘cruzar fronteiras’, rompendo barreiras diante das diferenças sociais, étnicas e profissionais. Para a autora, a interação entre professor e aluno é um termômetro: ‘eles constantemente me fazem comentários. Quando ensino, encorajo-os a criticar, avaliar e fazer sugestões e intervenções à medida que avançamos’. E ressalta, quando é formada nesse processo, uma responsabilidade mútua em prol do desenvolvimento de uma ‘comunidade de aprendizado’, surgem os resultados e contribuições construtivas (Hooks, 2013, p. 271). E completa:

[...] o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos colegas, uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteira, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (Hooks, 2013, p. 273).

Gruen (2004), importante expoente do Ensino Religioso no Brasil, com a sua abordagem inovadora, muito além do seu tempo, já defendia em 1974, na aprendizagem do conteúdo, desvinculada da catequese, ‘um jogo de relações educativas, voltado para as características dos educandos, suas necessidades e interesses [...] com linguagem viva, espontânea, irreverente’, em consonância com a nossa juventude. ‘Jovens são o melhor termômetro da sociedade’ (p. 11). E acrescenta em relação ao professor de ensino religioso:

‘[...] não é professor de filosofia, nem catequista, nem teólogo. [...] há de ser traçado com realismo isento de certa dose de utopia. Com todo ser humano, terá seus limites; mas que seja amigo, animador, compreensivo, convicto, competente, mediador entre uma sociedade em grave crise e jovens que têm direito de alimentar sonhos e esperanças [...] São necessários educadores que saibam ‘dar linha’ aos educandos para eles poderem decolar.’ (Gruen, 2004, p. 12).

Fazendo novamente menção a Hooks (2021), o ato de educar se predispõe sempre na crença inabalável na esperança, especialmente, quando se testemunha pessoas ‘transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança’ (p. 26). A autora alerta, para um dos maiores perigos que considera nos sistemas educacionais, a perda do sentimento de comunidade nas escolas, junto à perda de conexão e proximidade com o mundo além dos muros da escola. E frisa que a educação progressista, com a prática da liberdade, numa concepção freireana, prepara os professores para confrontarem tais sentimentos de perda, ensinando-os a construírem um espírito de comunidade “[...] tornar a sala

de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora [...] um lugar de paixão e possibilidade, que nos leva a uma conexão ainda maior, a uma compreensão maior da vida em comunidade.”⁴⁷ E a autora arremata:

Em ‘Tudo sobre o amor: novas perspectivas’ defini amor como uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores operam de forma independente. Eles formam uma estrutura central do amor, independente do contexto da relação. Mesmo que haja uma diferença entre o amor romântico e o amor entre professor/professora e estudante, esses aspectos centrais precisam estar presentes para que o amor seja amor. Quando esses princípios básicos do amor constituem a base da interação entre docentes e estudantes, a busca mútua por conhecimento cria condições para um ótimo aprendizado (Hooks, 2021, p 206)

Nóvoa (2022) analisa que, em tempos pós-pandêmicos, vivemos períodos dramáticos na Educação. Muitas incertezas e hesitações tomam conta do nosso cenário. Todavia, em sua recente obra, propõe ‘proteger, transformar e valorizar as escolas’. Frente aos ataques sofridos, desde à pandemia do covid-19, o autor alerta sobre a necessidade de proteger as escolas ‘como lugares únicos de aprendizagem, socialização, encontros e relações humanas’.

Ademais, Nóvoa (2022) de forma especialmente crítica, não nega a necessidade de mudanças profundas na instituição escolar com o objetivo de se construir, conjuntamente, processos efetivos de plena aprendizagem e educação. Por fim, o autor insiste na premissa de ‘valorizar a escola’, pois são espaços de riquezas incalculáveis para a ‘formação de novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor(a), de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais’ (Nóvoa, 2022, p. 06).

A partir dessas críticas e contribuições de Nóvoa (2022), discorreremos de forma breve sobre elementos convergentes e complementares à nossa concepção. Dentre a proposta do autor de ‘proteger, transformar e valorizar as escolas’, podemos constatar um elemento central coincidente: ‘a pretensão de ressignificar a ação educativa, da vida para o currículo’. Em resumo, ele propõe ‘um novo contrato entre a escola e a sociedade; a criação de novos ambientes escolares e uma pedagogia do encontro’ (p.47).

Como já reafirmado, a escola necessita de profundas mudanças. Nóvoa (2022) defende ‘uma metamorfose da escola, uma transformação da sua forma [...] aprender não é um ato individual, precisa dos outros. O que sabemos, depende em grande parte, do que os outros sabem’ (Nóvoa, 2022, p. 44).

A escola tem de ser um espaço de abertura (reencontramos aqui a capilaridade educativa), mas, também de recolhimento. O tempo escolar é diferente do tempo social. A escola tem de ‘desacelerar’ e de ‘descoincidir’⁴⁸. Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens, experiências que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos

⁴⁷ Hooks (2021), *passim*.

⁴⁸ Jullien, François (2020). **Politique de la décoïncidence**. Paris: L’Herne

o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas ‘proclamações identitaristas’ [...] a capacidade de nos ‘desconectarmos’ para, assim, descobrirmos que o digital não esgota toda a existência humana. (Nóvoa, 2022, p. 47).

Ato contínuo, numa proposta muito associada aos nossos anseios, o autor desenvolve sua ‘pedagogia do encontro’; frisando, inicialmente, que ‘entre o indivíduo e a sociedade, há a humanidade’ e é justamente, a partir desse postulado, que ele define uma pedagogia do encontro. Nesta concepção, pedindo uma vez mais, licença ao leitor, pela extensa, mas necessária citação, listamos seis apontamentos, que discorreremos brevemente:

1º) A pedagogia é sempre uma relação humana [...] os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar; 2º) Não há ensino sem conhecimento, sem um encontro intenso, por vezes duro e difícil, com o conhecimento; 3º) A pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade; 4º) O encontro não se dá com um ‘conhecimento acabado’, pronto, concluído’; 5.º) ‘A consciência é uma grande peça sinfônica’, que as emoções têm valor cognitivo e que não é possível separar sentir e saber: ‘O Universo dos afetos constitui o alicerce para essa inteligência mais elevada que as mentes conscientes vieram gradualmente a desenvolver, a expandir e a impor’⁴⁹; 6º) A pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo (Nóvoa, 2022, p. 48-49).

Caminhando para os nossos encerramentos, que não pretendem ser decisivos ou terminativos, mas essencialmente parciais e perduráveis; não poderíamos deixar de mencionar trabalho desenvolvido por Rodrigues (2024), de grande relevância para a educação e, particularmente, para o Ensino Religioso.

Igualmente, a autora propõe uma abordagem mais dinâmica, privilegiando na escola, uma ação educativa mais abrangente, baseada na experiência social, cultural e religiosa do educando. Ela considera que um ato educativo, pensado a partir de uma prática de ensino, certamente, pode ser capaz de transformar pessoas e abrir mentes, otimizando um maior entendimento sobre ser, existir e coexistir com outras pessoas. Portanto, conceber uma educação como processo contínuo, que colabora para formação de ‘estudantes reflexivos que estão no-mundo e nele agem, transcende a um mero processo tecnicista de transmissão de conhecimento’. Na seara do Ensino Religioso, elementos curriculares possibilitam a fomentar reflexões sobre o ser humano, a relação desse ser com o mundo, a prática da alteridade, a coexistência com a dignidade, justiça, respeito... Entretanto, a distinção no caso do Ensino Religioso, em relação a outras áreas de estudo que possam também estabelecer tratativas acerca de tais questões, é a viabilidade de tematizar tais assuntos baseados ‘nas experiências religiosas dos discentes e docentes, contribuindo para refletir o quanto são frutíferas em termos de

⁴⁹ Damásio, A. **Sentir & Saber**: a caminho da consciência. Lisboa: Temas e Debates. 2020. p.253.

horizonte de significância, quanto podem não o ser’ (Rodrigues, 2024, p. 82). Além disso, esclarece, quando o educando não vive alguma religião (um ateu, agnóstico, não crente), de qualquer forma o elemento religioso estará presente em uma condição de negação, contudo em ambas as situações, é possível oportunizar uma reflexão sobre o seu lugar [da religião] na atualidade. Senão vejamos:

[...] cada estudante tem em um conjunto de experiências que lhes capacita à formulação do conhecimento ‘de’ ou ‘sobre’ algo. Neste caso, no conhecimento sobre religião. Por isso, religião aqui entendida como fenômeno que é pessoal, social, político, cultural, afetivo, sexual ... que tem implicações simbólicas e pragmáticas. A religião está na bagagem que o estudante e a estudante trazem para a escola (Rodrigues, 2024, p. 82)

A autora considera que existe uma certa dificuldade em compreender a relação entre educação, experiência religiosa e religião; o que pode ser concebível, pois há um certo receio em desrespeitar algo íntimo, pessoal e subjetivo; bem como, dentro de uma lógica racionalista da modernidade, em se admitir a ‘experiência como um possível dado objetivo’. Ainda assim, vale ressaltar, não é importante para o Ensino Religioso, oferecer verdades absolutas com intuito de ‘decifrar’ se uma experiência religiosa é verdadeira ou não; ou ainda, se Deus existe. Dentro do movimento educativo, à medida que os alunos expressam uma experiência religiosa e comentam a respeito, abrem-se caminhos para se aproximar do fenômeno religioso. Algum estudante relata, testemunha ou compartilha uma experiência religiosa, o que oportuniza gerar dados sobre religião.

Rodrigues (2024) denomina esses dados de ‘pistas ou indícios’, levando a uma investigação e a uma ação empírica. Recorrendo para a Sociologia e Antropologia da Religião, variados autores consideram a religião como objeto de análise, ou ainda, elemento sobreposto à nossa realidade, como por exemplo, fato social, fenômeno histórico e/ou cultural, superestrutura... Seguindo essa interpretação, ‘o impulso primeiro da religião seria dar sentido’ e perceber que certas práticas existem independente da religião [...] ‘certas formas religiosas como pecado e redenção, amor e fé, dedicação e autoafirmação seriam comuns as pessoas’, com os suas respectivas dinâmicas e desenvolvimentos, cada um da sua forma. ‘A religião tem origem na medida em que essas noções se tornam práticas’. Todavia, partindo de tal raciocínio, a religião não existiria em uma esfera externa ao mundo real, de forma absoluta, pré-existente, ou seja, ela se constitui amparada ‘num impulso, numa disposição humana que no jogo das vivências cotidianas apresenta-se como modelagem ou a forma da experiência [...] e não se deve perder de vista a existência da influência social’ (Rodrigues, 2024, p. 97-98).

Desta forma, defendendo a experiência religiosa em um ensino religioso reflexivo, Rodrigues (2024) busca ressignificar processos discursivos, institucionais e simbólicos [o que

na minha concepção, consideraria transitar-se entre opacidade e transluzência], pois ao deslocar, sociologicamente, o fenômeno religioso do universo da metafísica, trazendo-o para o mundo material e real, enxergando que religião ‘tem a ver com o que as pessoas decidem ouvir, comer, assistir, vestir; em suma, por aquilo que limita ou não suas visões de mundo, vontades e necessidades’; influenciando suas escolhas sobre seus consumos, comportamentos, suas vidas em sociedades; sobre quais grupos irão participar e quais opiniões irão emitir sobre beleza, bondade, coerência, justiça, solidariedade. ‘A experiência religiosa é uma condição de possibilidade do sujeito ser e estar-no-mundo’. (Rodrigues, 2024, p.102-103).

E ao observarmos atentamente a tais processos, poderemos ‘transluzir’ à compreensão ‘do próprio ser humano no ambiente escolar e nas suas relações intersubjetivas’. Para Rodrigues (2024, p. 104), trazer toda essa experiência para a sala de aula, as referências da vida, somadas às lições do cotidiano, transformando esse quadro de conhecimentos em ‘pontes para a elaboração de saberes reflexivos’, igualmente, se apresenta como aplicável para o ensino religioso na escola pública. ‘Saber e compreender não apenas as religiões, mas as pessoas religiosas, o que elas têm a dizer, significa conferir aos educandos e a toda comunidade escolar, o exercício da cidadania’ (p.104) e um novo protagonismo, até então nunca atribuído.

Percorrendo nesta seção, os últimos passos de nossas considerações, arriscamo-nos a admitir que as abordagens sugeridas colaboraram apropriadamente como fios condutores de nossas elaborações. O ensino religioso reflexivo é o caminho condutor, que nos leva da opacidade à transluzência, permitindo uma ‘virada de chave’ ao professor a caminho de um novo protagonismo e uma possível ressignificação da sua identidade.

E, seja dito, sem a pretensão de ser decisivo ou terminativo, encerramos a presente seção por aqui.

5 DESENHO DA PESQUISA E METODOLOGIA

Desenvolver uma pesquisa em educação é, antes de tudo medir sua sensibilidade em relação ao ser humano e ao seu desenvolvimento. Diferentemente de outras pesquisas de cunho experimental nas quais boa parte dos elementos envolvidos podem ser controlados e os objetos de estudo manipulados, no caso da educação humana, não é possível diante da multiplicidade de questões, diferentes conotações, perspectivas e variedade de caminhos.

Para Gatti, a verdade numa visão contemporânea de ciência é uma ‘abstração’, são “consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis [...] são aproximações da realidade [...] sempre revisáveis ou superáveis” (Gatti, 2012, p. 64).

Apresentaremos a seguir, os caminhos metodológicos, objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados, bem como relatos da pesquisa e o detalhamento quanto à organização e análise dos dados.

5.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Investigar as constituições identitárias dos professores de ensino religioso da Educação Básica da cidade de Uberaba, Estado de Minas Gerais.

Objetivos Específicos:

- Identificar e caracterizar o perfil e a formação do professor de ensino religioso;
- Analisar a influência da formação didática e científica no seu desenvolvimento profissional.
- Analisar a influência dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso construídos ao longo dos últimos vinte e cinco anos (inclusive a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais), na formação da sua identidade docente.

Buscando uma maior sistematização dos objetivos, instrumentos e perguntas de pesquisa, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 01 – Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Instrumentos.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
Investigar as constituições identitárias dos professores de ensino religioso da Educação Básica da cidade de Uberaba, Estado de Minas Gerais.	Identificar e caracterizar o perfil e a formação do professor de ensino religioso;	Entrevista Semiestruturada	De qual professor estamos nos referindo? Quais as suas peculiaridades?
	Analisar a influência da formação didática e científica no seu desenvolvimento profissional.	- Entrevista Semiestruturada - Grupo Focal	Quais os fatores externos, pessoais, pedagógicos, curriculares, entraves e dificuldades, o professor de ensino religioso enfrenta para lecionar o seu conteúdo no dia a dia?
	Analisar a influência dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso construídos ao longo dos últimos vinte e cinco anos (inclusive a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais), na formação da sua identidade docente	Grupo Focal	Como pensar os atravessamentos destas identidades profissionais do professor de ensino religioso, em constante transformação, submetido em um curto período, a inúmeras mudanças, de ordem funcional, curricular e didático-pedagógica?

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nosso quadro acima procurou mostrar a dinâmica da nossa pesquisa. As perguntas motivadoras buscam estabelecer uma linha reflexiva quanto ao perfil e peculiaridades desse professor investigado, bem como em quais condições ele pode ser situado socialmente ou não, considerando os aspectos históricos, culturais e sociais que possam construir e constituir suas identidades profissionais. Observa-se ainda, uma sintonia e sinergia entre os itens detalhados em cada coluna, no intuito de se enxergar, com maior clareza, um caminho metodológico.

5.2 DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Como já exposto, procuramos investigar e identificar as constituições identitárias dos professores de ensino religioso. Este professor possivelmente influenciado (ou até mesmo imiscuído) por fatores externos, pessoais, sujeito a tantas mudanças curriculares e metodológicas nos últimos anos e que enfrenta inúmeros entraves e dificuldades para lecionar o seu conteúdo no dia a dia.

Pensando em nossa pesquisa, analisamos a princípio, trabalhos que tratam acerca de temática relacionada. Fizemos um levantamento de teses e dissertações brasileiras, percebendo que, conquanto haja pequena produção acadêmica sobre a relação “professor” e “ensino religioso” [que não se refere especificamente à constituição identitária docente], todos estes trabalhos são anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, antes de 2018,

sendo algumas dissertações produzidas na área das Ciências da Religião e nenhuma tese encontrada.

Outros trabalhos verificados, inclusive mais recentes (2019, 2020 e 2021), também dissertações desenvolvidas por meio de pesquisas na área das Ciências da Religião, pautam na maioria sobre os avanços do componente curricular e da sua respectiva área de estudo nos últimos anos, não analisando com profundidade a figura do professor que ministra tal conteúdo.

Dentre os temas que correlacionam, de forma acessória ou secundária à nossa discussão proposta, podemos aduzir: Formação de Professores, Diversidade, Diálogo Inter-religioso, Diversidade, Cidadania, Valores Humanos e Pluralismo. Hodiernamente, há um movimento em curso, através da produção de ensaios e artigos científicos, propondo uma maior aproximação entre a abordagem freiriana e as práticas e concepções do ensino religioso.

Schutz (2021) da Universidade La Salle, em Canoas (RS), problematiza sua pesquisa, analisando o tratamento dado pela legislação educacional brasileira à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB 9394/96. Ele considera uma mudança de paradigma, pois o ensino religioso recebe uma abordagem mais pedagógica e menos doutrinária, ressaltando que, o professor também inicia um processo de mudança em seu perfil, ou seja, passa a ser importante que tenha uma habilitação específica para garantir e qualificar esta área de conhecimento. Entretanto, o autor afirma que passados mais de 20 anos da promulgação da LDB, ainda se constata a inexistência de políticas públicas com diretrizes nacionais concretas para a formação de professores deste componente curricular, pois ainda existem professores sem habilitação. Em contrapartida, Schutz (2021) conclui que a partir da implementação da BNCC, o Ensino Religioso vem contribuindo potencialmente para a formação cidadã e integral do ser humano, apesar da necessidade de uma maior valorização deste componente curricular nos espaços escolares e a necessidade da implantação de diretrizes curriculares para formação e habilitação dos professores, fomentando e criando cursos e espaços para qualificação profissional.

Silva (2019) da Universidade Católica de Pernambuco investiga a formação e o perfil docente do ensino religioso na cidade de Apodi (RN) e a sua aplicabilidade pedagógica no município. O autor, ao final, levantou e sugeriu questões pedagógicas no intuito de destacar a importância do conhecimento religioso para a construção de um ambiente de paz e respeito à diversidade cultural.

Lelis (2016) da Universidade Federal da Paraíba realiza um estudo dissertativo acerca do papel do professor de Ensino Religioso no Município de João Pessoa, considerando os parâmetros curriculares nacionais da área, editados em 1997 pelo FONAPER (Fórum Nacional

Permanente do Ensino Religioso). Lelis (2016) busca analisar historicamente a construção da identidade do professor de ensino religioso e da identificação dos elementos constitutivos utilizados na sua prática educativa, concluindo pela existência de uma relação entre os conteúdos previstos em tais parâmetros [PCNER/1997] e o comportamento/prática desenvolvida na rede municipal.

Tais indagações despertam lacunas que nos levam a desenvolver uma relação entre as constituições identitárias do professor de ensino religioso e as tantas mudanças curriculares e metodológicas sofridas nos últimos anos nos seus conteúdos.

Eis a questão, cerne da nossa problemática:

Pensando neste professor, que nos últimos anos nem possuía uma formação específica para lecionar seus conteúdos; enfrenta embaraços de toda ordem; influências e/ou interferências oriundas do seu convívio social, familiar, profissional e escolar; e por último, possui somente uma aula de cinquenta minutos por semana para ministrar toda essa complexidade, que demanda o Ensino Religioso; de acordo com os nossos posicionamentos e nossa argumentação desenvolvida ao longo do nosso trabalho, considerando a possível ressignificação do Ensino Religioso, poderíamos igualmente, vislumbrar a ressignificação da identidade docente, (re)estabelendo um ‘novo’ protagonismo, uma ‘nova’ ação educativa, da vida para o currículo?

Buscando os aspectos práticos, analisamos como foco, o cotidiano e as relações de trabalho deste professor. A proposta de investigação situou o *locus* social, o espaço da Escola de séries do Ensino Fundamental II, considerando que o Ensino Religioso é ministrado por professores especialistas do sexto ao nono ano.

Para obtenção desse participante de pesquisa pretendido, buscamos docentes que atuam na área em pleno exercício há pelo menos três anos consecutivos, e no caso dos atuantes na rede pública escolar, serem ainda servidores efetivos concursados no cargo de professor de educação básica (PEB) de Ensino Religioso.

Seguindo os critérios elencados acima, após consulta e apuração realizada junto à Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, ambas instituições situadas no município de Uberaba (MG), chegou-se a um quadro quantitativo final de 17 professores⁵⁰. Utilizando-se um percentual aproximado à metade (cinquenta por cento) deste resultado (igual a oito), empregamos a amostragem de quatro profissionais para cada rede de ensino (estadual e municipal), replicando igualmente tal quantidade para a rede privada (quatro + quatro + quatro).

⁵⁰ Dados oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em outubro de 2022.

Contudo, dentre as instituições educacionais que oferecem os anos finais do ensino fundamental nesta cidade, indicamos 12 Escolas de Educação Básica (públicas e privadas), com contingentes acima de quinhentos (500) alunos. Esta etapa foi iniciada e concluída no final segundo semestre do ano de 2023.

Quanto ao caminho metodológico, de início vale a pena lembrar o conceito de Richardson (1989, p. 70), explicando-nos que “método em pesquisa, significa escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos”.

E vejamos lição de Pereira e Queirós:

Os métodos são divididos em dois tipos fundamentalmente, o método qualitativo, definido por um axioma de crenças do pesquisador; e o método quantitativo, definido por estudos que expressam análises numéricas. Muito se argumenta em favor de um tipo de método baseando tais argumentações pelo tipo de problema, pela subárea pesquisada, pelas características de cada método e técnicas a serem utilizadas e principalmente pelo objeto de estudo. (Pereira; Queirós, 2012, p. 68)

Neste sentido, cabe destacar a “pesquisa qualitativa”, originada no início dos anos de 1970 (Schwandt, 2006) e que buscava se rebelar frente a pesquisas científicas sociais “somente experimentais” ou “quase-experimentais”. Estas pesquisas de cunho experimental acompanhavam uma “postura quantificadora que se apresentava livre, como se não estivesse sujeita a nenhuma expressão teórica determinada, dando resposta a uma dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais” (Triviños, 1987, p.116).

Denzin e Lincoln clareiam a concepção do termo, contribuindo com uma definição mais explicativa:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

Todavia, a pesquisa qualitativa é multidisciplinar (Pereira; Queirós, 2012) e dispõe de uma série de instrumentos ou procedimentos, tais como o estudo de caso, textos observacionais, históricos, diários, análise de conteúdo, análise do discurso, etnografia, grupo focal, dentre outros (Denzin; Lincoln, 2006).

E cabe destacar:

Os métodos nascem do embate das ideias, perspectivas, teorias, com prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes [...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhes dá existência no ato de praticá-los [...] se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva um tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, essas orientações e regras se tornam estéreis, porque mecânicas: levam tão

somente à repetição, à imitação e não à apreensão criativa e consistente do entrelaçamento de fatos e dados em seus significado; também não levaria à discussão e à conscientização de seus limites. (Gatti, 2012, p. 60).

Portanto, adotamos uma pesquisa qualitativa, analítico-descritiva de forma interpretativista⁵¹. E nossa análise foi delimitada, envolvendo a relação discursiva obtida a partir dos participantes da pesquisa. Além disso, a sequência discursiva e posteriormente textual obtidas foram correlacionadas ou confrontadas à realidade cotidiana e às relações pedagógicas demonstradas por meio dos depoimentos dos professores de ensino religioso, atuantes nos anos finais do ensino fundamental das escolas pesquisadas, sendo um professor entrevistado em cada escola, que totalizou 11 pessoas incluídas na pesquisa, esclarecendo que na rede privada de ensino foi somente possível visitarmos três escolas.

Ademais, realizamos uma reunião presencial com intuito de constituir um grupo focal com sete desses entrevistados iniciais das escolas e que tiveram maior disponibilidade para comparecer ao encontro.

Combinamos entrevistas individuais e discussões do grupo focal, conhecido como “modelo misto”, permitindo potencializar “[...] ‘valor agregado’ ao uso desses dois métodos complementares para possibilitar *insights* tanto do processo quanto das experiências [...]”; e ainda, proporcionar também “insights de discursos públicos” do grupo focal, talvez não obtidos nas “visões privadas que seriam expressas em entrevistas individuais” (Barbour, 2009, p. 74).

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções crenças, hábitos valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologia prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias [sic] partilhadas por pessoas no dia a dia [sic] e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (Gatti, 2005, p. 11)

Durante a pesquisa, dividimos a atividade de campo em dois momentos: (1º) depoimentos dos professores, obtidos por meio das entrevistas individuais [realizadas no ano de 2023 e finalizadas logo após qualificação, em março de 2025; e (2º) realização de reunião do grupo focal, no dia 29 de julho de 2025.

⁵¹ Essa abordagem surge entre o século XIX e XX. Busca contrapor a hegemonia do paradigma positivista, focando nas causas e intenções do fenômeno social, comportamental e físico, assim denominado ‘olhar interpretativista’. A análise do fenômeno social deve ser observada, a partir dos seus significados (SCHWANDT, 2006) e da sua subjetividade na compreensão da realidade. Considera a essencialidade da interpretação das “teias de significados” produzidas, reproduzidas e ressignificadas pela cultura humana.

O material integralmente construído [depoimentos e participações dos professores], extraído das entrevistas e da reunião do grupo focal foi obtido por meio de gravações. Essas gravações foram transcritas e as perguntas realizadas, levaram em consideração a prática docente, as dificuldades, os desafios, entre outras informações pertinentes. A proposta do roteiro de perguntas e do guia do grupo focal constam em documento anexo.

Outro aspecto que foi ressaltado na fase da qualificação e que poderia acontecer, diz respeito ao número de participantes envolvidos na pesquisa, pois houve uma pequena variação na amostra para menos. Durante a busca de estabelecimentos de ensino privado na cidade de Uberaba, deparamo-nos com um cenário, quase na sua totalidade, que não oferta o Ensino Religioso. Tal variação não comprometeu nossa metodologia, pois no “fechamento amostral”, houve uma margem de redundância dos dados obtidos, denominada “saturação teórica”. Este termo, originalmente conceituado por Glaser e Strauss (1967) e aprimorado por outros autores, pode ser descrito da seguinte forma:

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados. (Fontanella *et al*, 2008, p. 17)

Thiry-Cherques (2009) considera o critério de saturação “um processo de validação objetiva em pesquisas que adotam métodos, abordam temas e colhem informações em setores e áreas em que é impossível ou desnecessário o tratamento probabilístico da amostra”.

Logo, foram considerados os participantes envolvidos com o Ensino Religioso de cada Escola e ao realizarmos o exame dos discursos e da cultura presentes em seus depoimentos, pensamos a respeito das resultantes e efeitos que se constituíram.

Em relação à metodologia para análise e tratamento do material empírico, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), em consonância às contribuições de Moraes e Galiazzi (2016). Tal enfoque se situa, diferenciadamente, por meio de um movimento interpretativo e hermenêutico, entre a análise de discurso e a análise de conteúdo, propondo-se a analisar informações de cunho qualitativo, com o objetivo de produzir novas compreensões sobre discursos e objetos de análise. Nesta abordagem, “interpretar é construir novos sentidos e compreensões”. Escolhemos a ATD, por se tratar de uma metodologia contemporânea, elaborada por autores brasileiros, que se apresenta como uma ‘virada de chave’, contrapondo a modelos conservadores de natureza positivista, permitindo ainda ao pesquisador, exercer com maior protagonismo a sua autoria e criatividade.

A interpretação é compreender com aprofundamento, além de um exercício superficialmente descritivo (Moraes; Galianzi, 2016).

Este processo está construído com uma ideia cíclica, com três momentos auto-organizados: desmontagem dos textos⁵², estabelecimento de relações e captando o novo emergente. Assim, na ATD, busca-se aprofundamento do pesquisador sobre o processo desconstrutivo de *unitarização* [grifo dos autores], que é recursivo de mergulho nos sentidos atribuídos aos textos em análise. Das unidades de significado, que se mostraram no processo de unitarização, encaminha-se para o processo de aproximação de unidades com a elaboração de categorias iniciais, que, aproximadas, possibilitam a elaboração de categorias intermediárias a partir da percepção do investigador e, em um novo esforço de escuta daquilo que ainda se aproxima, emergem no horizonte de compreensão do pesquisador categorias finais acerca do fenômeno. Descreve e aprofunda a categorização como processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos em um movimento de síntese e construção de sistemas de categorias com as novas aprendizagens e compreensões (Galianzi; Sousa, 2022, p. 18).

No que diz respeito ao embasamento teórico, como já apresentado em um vasto arcabouço, obras correlatas à temática nas áreas da filosofia, ciências humanas sociais e ciências da educação mereceram uma leitura ampla e profunda, por meio de levantamento e estudo bibliográficos; oportunizando observações e abordagens comparativas de tais formulações teórico-textuais com a prática cotidiana conjuntural desses professores em atuação nas instituições de ensino fundamental.

5.2.1 Número de participantes da pesquisa e caracterização da amostra

Lembrando o número de participantes, foram quatro entrevistados da rede municipal de ensino; quatro entrevistados da rede estadual e três entrevistados da rede privada, totalizando 11 professores incluídos na pesquisa, sendo sete deste número, participantes da reunião do grupo focal que aconteceu em julho de 2024.

Como já referido anteriormente, para obtenção deste participante da pesquisa pretendido, buscamos docentes que atuam na área em pleno exercício há pelo menos três anos consecutivos; bem como no caso de professores atuantes nas redes públicas, serem servidores efetivos concursados no cargo de professor de educação básica (PEB) de Ensino Religioso.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, além dos critérios acima, buscamos profissionais com vinculação mais significativa com a problemática em discussão e maior envolvimento com as particularidades do ensino religioso.

Garantindo o compromisso de sigilo e confidencialidade, com a pretensão de resguardar suas identidades, ao descrevermos e nos referirmos aos professores entrevistados e

⁵² 'Textos' deve ser entendido além de produções escritas, em sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas.

às suas respectivas unidades escolares, foram adotados pseudônimos. **Em reverência à nossa ancestralidade** e em homenagem ao nosso continente irmão, **utilizamos nomes de etimologia africana**.

Os docentes participantes possuem formações diversas, abrangendo áreas como Pedagogia, Filosofia, Teologia, Ciências Sociais e Letras. Muitos deles iniciaram na docência por necessidade ou acaso, enquanto outros sempre tiveram o desejo de ensinar, manifestado desde a infância. O tempo de serviço varia significativamente, indo de cerca de sete anos até mais de trinta anos de experiência na sala de aula, com uma atuação expressiva na disciplina de Ensino Religioso.

Para muitos, a escolha de ser professor foi impulsionada por uma paixão pelo ensino e pela possibilidade de formar cidadãos críticos e conscientes. Alguns descobriram o prazer pela docência ao longo da jornada, enquanto outros, como a professora Anaya, relatam que ensinar sempre foi uma “vocação natural”. A relação com a religião também influenciou a decisão de alguns para a escolha de atuarem como professores na área do ensino religioso, especialmente, aqueles que já atuavam em comunidades religiosas ou tinham envolvimento com catequese e pastoral desde a juventude.

A satisfação com a profissão é um aspecto destacado por todos os entrevistados, embora muitos expressem frustrações relacionadas à falta de valorização do ensino religioso na educação pública e à pouca estrutura oferecida para a disciplina. A maioria demonstra um forte compromisso com a formação dos alunos, vendo na docência uma possível ferramenta de transformação social. Professores como Simba e Mandisa relatam que o reconhecimento dos alunos ao longo dos anos é um dos fatores que os fazem sentir realizados.

Quanto à BNCC e ao Currículo Referência, os docentes apresentam opiniões variadas. Alguns, como Garai e Imani, avaliam positivamente o impacto da BNCC como um norteador para o ensino religioso, garantindo que a disciplina seja tratada como área do conhecimento e não como catequese. Por outro lado, há críticas sobre a forma genérica como o currículo é estruturado, deixando margem para interpretações diversas e dificultando a aplicação prática no ensino fundamental. Professores como Shena e Mpumelele expressam preocupações quanto a conteúdos que “consideram ideológicos” ou pouco aplicáveis à realidade dos estudantes.

No que se refere às religiões pessoais, há uma diversidade significativa entre os professores, refletindo a pluralidade da sociedade. Entre os entrevistados há católicos, evangélicos, espíritas e até aqueles que preferem não se identificar com uma única tradição religiosa, destacando valores como respeito e empatia acima de qualquer crença específica. Independentemente da religião, segundo os professores entrevistados, ressaltam a importância

de ensinar sobre diversidade e promover a tolerância entre os alunos, evitando conflitos e preconceitos.

O Ensino Religioso, para esses professores, vai além da transmissão de conteúdos sobre crenças e práticas. Ele se torna uma ferramenta para o desenvolvimento de valores humanos, como respeito, ética e solidariedade, preparando os alunos para compreender e aceitar diferentes perspectivas sobre o mundo. Apesar dos desafios enfrentados, os docentes demonstram um forte vínculo com a profissão, enxergando-a como uma ‘missão’ e um espaço de aprendizado contínuo.

Vejamos através do quadro 02, a seguir, melhor detalhamento dos participantes:

Quadro 02 - Participantes da Pesquisa – Dados Gerais.

PSEUDÔNIMO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO/ MAGISTÉRIO	TEMPO/ ENS. RELIGIOSO	RELIGIÃO	REDE DE ENSINO	AUTORIZAÇÃO IGREJA
ANAYA	49	Psicologia; 02 Pós-Graduação: RH e Marketing Esportivo Lic. em Ciências da Religião	13 anos	12 anos	Não tem religião	Privada	SIM
DAYO	59	Magistério e Letras	32 anos	25 anos	Era católica e se tornou espírita	Estadual	SIM
GARAI	51	Lic. em Ciências Sociais; Extensão em Ensino Religioso	13 anos	11 anos	Católico Espiritualista	Municipal	NÃO
IMANI	54	Magistério; Proc. de Dados Matemática; Pós-Gr. Ciências da Religião Pedagogia e Psicopedagogia	30 anos	30 anos	Católica	Privada	SIM
JAMILA	60	Magistério; Letras Pós-Gr. em Ensino Religioso	25 anos	25 anos	Católica	Estadual	SIM
MALAIKA	42	Lic. em Ciências Sociais; Extensão Ensino Religioso	10 anos	10 anos	Católica	Municipal	NÃO
MANDISA	55	Magistério; Pedagogia Pós-Gr. Ciências da Religião	34 anos	28 anos	Católica	Municipal	SIM
MPUMELELE	não informado	Filosofia; Pós-Gr. em Ensino Religioso Teologia	29 anos	24 anos	Católico	Estadual	PADRE
SHENA	58	Pedagogia Plena Pós-Gr. Ciências da Religião Psicopedagogia	24 anos	24 anos	Protestante	Estadual	NÃO
SIMBA	35	Filosofia; Pedagogia; Teologia	15 anos	10 anos	Católico	Municipal	SEMINARISTA
ZAKI	28	Teologia	05 anos	05 anos	Protestante Adventista	Privada	CAPELÃO

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Antes de procedermos as análises e discussões propriamente ditas, teceremos alguns comentários sobre cada professor entrevistado, listado a seguir em ordem alfabética:

a) Professora Anaya: atua no Colégio Sonho de Aprender, na rede privada de ensino. Iniciou sua trajetória acadêmica cursando Psicologia, formando-se bacharel, seguida por pós-graduações em Gerenciamento de Recursos Humanos e Marketing Esportivo. Ao longo de sua carreira, transitou por diversas áreas até encontrar seu lugar na docência, ingressando como professora de Ensino Religioso em 2012. Apesar de nunca ter planejado seguir esse caminho, foi conquistada pela riqueza do estudo das religiões e pela missão de ensinar jovens e crianças. A paixão pelo ensino a levou a buscar uma licenciatura específica em Ciências da Religião, consolidando-se como educadora. Para ela, o Ensino Religioso não deve ser apenas uma instrução confessional, mas um campo de estudo acadêmico que permite a compreensão do fenômeno religioso na sociedade. Anaya valoriza a BNCC como um norteador para os professores, acreditando que sua efetividade depende da competência do docente. Quanto à sua religião, ela se define como alguém que preza pelo amor e respeito, sem se limitar a uma única tradição religiosa.

b) Professora Dayo: atua na Escola Estadual Liberdade. Iniciou sua carreira no magistério de nível técnico e posteriormente, se formou em Letras, com especialização em Português e Inglês. Desde o início, esteve envolvida com o Ensino Religioso, primeiro como docente substituta e depois como efetiva, acumulando mais de três décadas na profissão e 25 anos dedicados ao Ensino Religioso. Sua escolha pela docência surgiu da necessidade profissional, mas com o tempo, encontrou verdadeiro significado na educação e especialmente no Ensino Religioso. Apesar de ter iniciado sua jornada como católica, hoje se identifica como espírita, mantendo um olhar abrangente e respeitoso sobre a diversidade religiosa. Para Dayo, a BNCC trouxe um direcionamento essencial para a disciplina, permitindo uma estruturação mais clara dos conteúdos a serem trabalhados. Ela considera o Ensino Religioso, fundamental para a formação de valores humanos e para o desenvolvimento da consciência social dos alunos.

c) Professor Garai. É professor na Escola Estadual Arco-Íris. Licenciado em Ciências Sociais, encontrou no Ensino Religioso uma possibilidade de atuação dentro da sua área acadêmica, após sua aprovação em concurso público. No início, não vislumbrava o magistério como caminho profissional, tendo trabalhado por muitos anos no comércio. No entanto, ao se aprofundar nos estudos sociológicos, percebeu o impacto que poderia causar na formação dos alunos e abraçou a carreira com entusiasmo. Como educador, vê no Ensino Religioso um espaço de reflexão e aprendizado contínuo, enfatizando a necessidade de um ensino não confessional.

Para ele, a matriz curricular trouxe uma abordagem científica para a disciplina, permitindo que temas relacionados às religiões fossem tratados sob uma ótica acadêmica e respeitosa. Sua trajetória religiosa o coloca entre o Catolicismo e o Espiritismo, frequentando ambas as tradições.

d) Professora Imani. É Professora de Ensino Religioso no Colégio Constelação, da rede privada de ensino. Iniciou sua trajetória muito jovem, descobrindo sua vocação para o Ensino Religioso ao participar ativamente da Igreja e da catequese. Ao longo de 30 anos de docência, acumulou experiências em diversas escolas e contextos educacionais, sempre valorizando o papel do ensino religioso na construção de valores essenciais para a sociedade. Sua formação inclui Pedagogia e pós-graduações em Psicopedagogia e Ciências da Religião. Embora tenha começado sua trajetória com uma visão catequética, com o tempo, compreendeu a importância de um ensino laico e plural, considerando que todas as religiões possuem aspectos positivos a serem explorados na sala de aula. Sobre a BNCC, Imani vê como um avanço, principalmente por consolidar o Ensino Religioso como uma área do conhecimento, diferenciando-o da catequese tradicional. Sua religião é o Catolicismo, mas com um olhar inclusivo e respeitoso às outras crenças.

e) Professora Jamila. Atuante na área de Ensino Religioso na Escola Estadual Rio Verde. Iniciou sua jornada como docente no ano 2000 e desde então, nunca abandonou o Ensino Religioso, mesmo atuando também como professora de Língua Portuguesa. Sua formação inclui Magistério e graduação em Letras. Apesar de inicialmente sonhar com a odontologia, encontrou no ensino, uma forma de realização pessoal e profissional. Para ela, a disciplina de Ensino Religioso é essencial para a formação cidadã dos alunos, promovendo respeito e tolerância entre diferentes culturas e crenças. Com a implementação da BNCC, acredita que houve uma melhora significativa na estruturação dos conteúdos da disciplina, dando aos professores um suporte pedagógico mais sólido. Jamila se declara católica, mas sua abordagem na sala de aula é voltada para o respeito à pluralidade religiosa.

f) Professora Malaika. Professora na Escola Municipal Viver e Aprender. licenciada em Ciências Sociais, começou sua trajetória docente com aulas de Sociologia, mas acabou ingressando no Ensino Religioso ao perceber a importância da disciplina na formação dos alunos. Apesar de ser católica, mantém uma postura aberta e respeitosa sobre as diversas crenças que integram a sociedade. Ela vê o Ensino Religioso como um instrumento de transformação, permitindo que os alunos compreendam melhor suas próprias identidades e os diferentes aspectos religiosos que moldam a cultura. Para Malaika, a BNCC foi um avanço,

pois trouxe um norte para a disciplina e estruturou conteúdos essenciais para o aprendizado dos alunos. No entanto, acredita que há desafios na aplicação prática dessas diretrizes.

g) Professora Mandisa. É Professora de Ensino Religioso na Escola Municipal Comendador. Tem uma longa trajetória na educação, iniciando sua carreira há mais de três décadas. Formada em Pedagogia, sempre valorizou a importância do Ensino Religioso como ferramenta de aprendizado e formação ética dos estudantes. Sua escolha pela docência foi motivada por um amor genuíno pela educação, algo que se refletiu ao longo de sua carreira. Católica, vê na BNCC e no Currículo Referência, uma oportunidade de oferecer um ensino mais estruturado, mas acredita que ainda há necessidade de recursos mais eficazes para a disciplina. Para Mandisa, ensinar é uma ‘missão’ que vai além dos conteúdos, tocando diretamente na formação moral e humana dos alunos.

h) Professor Mpumelele, Professor de Ensino Religioso na Escola Estadual Mundo Novo. Padre e formado em Filosofia e Teologia, ingressou na docência como uma forma de cumprir sua missão religiosa e educativa. Para ele, ser professor é um chamado para transmitir conhecimento e valores aos alunos. Seu trabalho no Ensino Religioso é focado na construção de uma visão ampla e respeitosa sobre diferentes crenças, considerando essencial que os alunos compreendam as religiões sob uma ótica acadêmica e não doutrinária. Sobre a BNCC, acredita que há diretrizes bem estabelecidas, mas considera que os documentos são vagos em alguns pontos, deixando margem para interpretações variadas. Como padre, dedica sua vida ao ensino e ao serviço religioso.

i) Professora Shena. Professora na Escola Estadual Vinícius de Moraes. Formada em Pedagogia pela UFU e com especialização em Ciências da Religião e Psicopedagogia, ingressou no Ensino Religioso em 2001, sendo efetivada em 2016. Desde a infância, sempre demonstrou interesse pelo magistério e considera que ensinar é uma missão. Para ela, o Ensino Religioso tem papel essencial na construção de valores e ética dos alunos. Apesar de reconhecer que a BNCC trouxe organização ao ensino, critica alguns conteúdos que considera ideológicos, preferindo uma abordagem voltada ao respeito e à convivência harmoniosa. De religião protestante, apresentando-se com uma tendência conservadora, considera que mantém em sala de aula uma postura plural e respeitosa, buscando inspirar os alunos a refletirem sobre o mundo e suas identidades. Apesar dos desafios, sente-se realizada e motivada com sua trajetória na docência.

j) Professor Simba, Professor na Escola Municipal Horizonte Azul. Licenciado em Filosofia, encontrou no Ensino Religioso um espaço para aprofundar questões relacionadas à moralidade e ética dos alunos. Inicialmente, caiu na educação "de paraquedas", sem planejá-la como

carreira, mas acabou se identificando profundamente com a docência. Considera que a BNCC trouxe avanços, mas acredita que ainda há falhas na estruturação dos conteúdos. Para ele, o ensino religioso não deve ser tratado como catequese, mas sim como uma área de estudo que promove reflexões importantes sobre sociedade e fé. Sua religião é o Catolicismo.

k) Professor Zaki, Professor de Ensino Religioso, no Instituto Fênix, da rede privada de ensino. É bacharel em Teologia, atua no Ensino Religioso dentro de uma instituição confessional e desenvolve também a função de Capelania, organizando juntamente com os demais professores de outras áreas, projetos externos com os alunos. Sua trajetória acadêmica e religiosa o conduziu ao ensino como forma de continuar sua missão de orientar novas gerações. Ele acredita que a disciplina é fundamental para a construção da cidadania, proporcionando aos alunos um entendimento mais profundo sobre espiritualidade e convivência social. Para Zaki, a BNCC é útil, mas deve ser aplicada dentro da visão confessional de sua instituição, alinhando princípios religiosos aos conteúdos curriculares.

5.2.2 Relatos da pesquisa e procedimentos

As primeiras providências foram iniciadas no ano de 2022. Buscamos obter autorização para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e junto à Superintendência Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. No caso da rede estadual de ensino foi necessário encaminhamento de documentação junto ao órgão central em Belo Horizonte, contudo, ambas concessões foram adquiridas com êxito.

Posteriormente, foram estabelecidas tratativas com os dois órgãos em busca de dados oficiais quantitativos acerca do número de profissionais efetivos de ensino religioso em pleno exercício na cidade de Uberaba. Em relação à rede municipal, a resposta foi prontamente atendida. Na rede estadual houve dificuldades, pois as informações repassadas eram incompletas. Inicialmente, obtivemos o número total de professores, mas não havia a informação do nome do professor ou qual escola de lotação. Depois, obtivemos outro dado com a indicação das escolas, porém, com um quantitativo muito maior do que o número inicialmente informado, o que gerou enorme discrepância, a princípio. Diante da situação, a solução encontrada foi estabelecer contato telefônico, uma a uma, com as escolas indicadas até chegarmos numa totalização condizente com a realidade. Conhecido o quantitativo, procuramos construir a fórmula adequada para determinar nossa amostra de participantes.

Ato contínuo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFTM e regularmente aprovado (sem ressalvas ou apontamentos) no final do mês de março de 2023. Iniciamos a construção dos dados, ou seja, a realização das entrevistas individuais no segundo semestre, assim que conseguimos estabelecer contato com os professores, obter a respectiva aceitação dos convites, realizar os agendamentos necessários e formalizar as assinaturas dos termos de livre consentimento esclarecido.

As entrevistas, na sua maioria, ocorreram nas dependências das escolas e foram escalonadas mediante a disponibilidade dos participantes. Dentro de dois meses, conseguimos as entrevistas de oito professores, restando a oitava dos quatro professores da rede privada que se prontificaram participar da pesquisa, em fevereiro, após o encerramento do recesso escolar. Conquanto, a obrigatoriedade constitucional no que tange o ensino religioso nas escolas de ensino fundamental, constatamos nas escolas privadas da cidade, a inexistência de tal componente nas suas propostas curriculares, revelando a oferta apenas em escolas confessionais e/ou interconfessionais. Conseguimos acesso e visitação em apenas três delas.

Todas as entrevistas concluídas foram áudio-gravadas utilizando um aparelho celular, por meio de aplicativo de gravação de voz. Sem contratempos, as entrevistas foram armazenadas no próprio dispositivo e depois copiadas para computador/notebook. Para a transcrição gastou-se em média três horas a cada trinta minutos de entrevistas. As transcrições do material foram finalizadas em janeiro/2024 e sem dificuldades nesta etapa.

A princípio, planejamos a realização de uma ou duas reuniões de grupo focal, contudo, tendo em vista a excessiva carga horária que o professor necessita cumprir nas unidades escolares, não conseguimos disponibilidade da maioria para participação. Marcamos três indicações de data, sem êxito. A solução encontrada, diante de tanta dificuldade, com a concordância da maioria, foi agendarmos, durante o recesso escolar de julho, acontecendo o encontro, no dia 29 de julho de 2024, nas dependências da UFTM.

O grupo focal contou com a participação de sete dos professores entrevistados inicialmente e foi desenvolvido com auxílio de uma aluna da graduação, indicada por nossa orientadora. A reunião contou com duração aproximada de três horas, iniciando-se às 14h e encerrando em torno de 17h. O encontro foi dividido em quatro momentos: **a)** No primeiro momento os professores se apresentaram e foi trabalhada a relação entre os parâmetros curriculares do ensino religioso e a BNCC. Exibiu-se um vídeo sobre a BNCC e em seguida entregue uma folha com sete itens. Cada professor fez uma leitura coletiva em voz alta para todos e posteriormente, o grupo todo teceu os respectivos comentários. Desses sete itens, três trechos foram relacionados aos parâmetros curriculares e os outros quatro, referentes a BNCC

e o Currículo Referência de Minas Gerais. **b)** No segundo momento, exibimos um vídeo para contextualização do tema laicidade e abrimos o debate para participação de todas e todos. **c)** No terceiro momento, igualmente, exibimos um vídeo, no intuito de fomentarmos um debate sobre a identidade docente. ‘O que é ser professor para vocês?’ foi a pergunta chave discutida nesta etapa. **d)** No quarto momento, após as contribuições dos participantes, avançamos para as considerações finais e encerramento e ao final, realizamos uma singela confraternização, em agradecimento.

O encontro colaborou para reforçar e ratificar posicionamentos manifestados nas entrevistas individuais realizada anteriormente e foi áudio-vídeo-gravado, utilizando uma câmera e aparelho celular. O conteúdo totalizou 01h:52min.32s. de duração e foi armazenado nos próprios dispositivos e depois copiados para computador/notebook. Para a transcrição gastou-se em média três horas a cada trinta minutos de entrevistas. A transcrição do material foi finalizada em setembro de 2024 também sem dificuldades nesta etapa.

5.2.3 A Organização e análise dos dados

Em análises relacionadas a questões de identidade e profissionalidade, o pesquisador precisa ter a vivência e a experiência concretas, sob o risco de não reunir elementos suficientes para nutrir seus problemas de pesquisa. Cabe a este estudioso, o senso crítico para uma maior clareza quanto ao seu modo de pensar e pesquisar. Logo, neste percurso, ele poderá apresentar o seu trabalho com maior consistência teórica e assegurar de certa forma, um nível de liberdade no que diz respeito aos ‘modelos preestabelecidos’; fomentando sua imaginação, intuição e criatividade. Não no sentido da imaginação sonhadora, mas juntamente com a lógica, uma imaginação impregnada pela sapiência da sua área de estudos, pelo acúmulo teórico e por uma vasta cultura em que trabalha, ciente da realidade e dos problemas, atualmente, enfrentados nesta temática (Gatti, 2012, p. 65-66).

No esforço e tentativa de se trilhar esta caminhada e empreitada, conforme já mencionado, adotamos uma pesquisa qualitativa na perspectiva interpretativista que se propõe à análise do fenômeno social a partir dos significados que o constituem (Schwandt, 2006), admitindo a subjetividade na apreensão da realidade social e utilizando-a como método válido de compreensão dos processos e fenômenos sociais. Tal paradigma compreende essencialmente, no estudo dos fenômenos socioculturais, a interpretação das “teias de significados” produzidas, reproduzidas e ressignificadas pela cultura humana.

Outrossim, os dados obtidos foram tratados pela técnica denominada Análise Textual Discursiva (ATD), em conformidade às formulações de Moraes e Galiuzzi. “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 13).

Sob o aspecto analítico, tal técnica sugerida (ATD) auxiliou na compreensão do material empírico produzido, sujeito a eventuais comparações e categorizações.

No processo da ATD, os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo explodem novas compreensões, sempre com o intensa participação e autoria (Moraes, 2020, p. 600)

Todavia, sob a ótica do caminho metodológico adotado, a intencionalidade principal não seria testar ou confrontar suposições e sim, buscar horizonte de compreensão, seguido de uma reconstrução de conhecimentos já existentes sobre o assunto pesquisado. A ATD trabalha com as significações construídas a partir do *corpus*⁵³.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2106), podemos afirmar, a ATD se fundamenta filosoficamente e epistemologicamente, por meio de uma convergência entre a fenomenologia e a hermenêutica, respondendo às metodologias positivistas e conservadoras e ousando modificar paradigmas, no sentido de considerar uma análise mais compreensiva e descritiva.

Conforme já explicado, a ATD se apresenta como um processo auto-organizado e como um ciclo composto de três momentos: **a)** Desmontagem dos textos (unitarização): as falas dos professores foram analisadas e divididas minuciosamente em trechos, desmontando e fragmentando, no intuito de se criar unidades de análise. Essas unidades de análise são divididas de acordo com os temas ou assuntos que surgem nas respostas dos professores entrevistados. Os autores consideram que esse movimento desorganiza e tumultua a noção aparentemente estável para se chegar a uma ‘nova ordem’. **b)** Estabelecimento de relações (categorização): Nesse processo de criação de unidade de análises, na fase anterior, há em seguida um momento de comparação e até uma sintetização com a finalidade de agrupamento, divisão e construção das categorias. **c)** Captação do novo emergente – uma compreensão renovada do todo, que resulta o denominado ‘metatexto’ (texto sobre o que os participantes falaram, a partir das etapas anteriores) (Moraes e Galiuzzi, 2106).

⁵³ Na ótica da ATD, o *corpus* refere-se ao conjunto de textos, discursos ou materiais analisados para compreender os fenômenos investigados. No caso da nossa pesquisa, os discursos produzidos pelos professores em seus depoimentos e na reunião do grupo focal realizada. O *corpus* é a base sobre a qual se desenvolvem as interpretações e categorizações dentro da pesquisa qualitativa (Moras; Galiuzzi, 2016).

A seguir, a figura 01, com a finalidade de demonstrar o processo apresentado:

Figura 01 – Processo auto-organizado:



Fonte: Silva P.; Silva J. (2023)

A partir dos depoimentos e discursos, oriundos das entrevistas e do grupo focal, estruturamos algumas categorias para análise, observando aspectos convergentes. A análise dos discursos dos 11 professores participantes mostrou uma forte convergência temática em torno de termos que expressam sentidos profundos sobre a identidade docente e das demais assuntos abordados na pesquisa.

5.2.4 Elementos Expressivos de Demarcação

Durante o estabelecimento de relações entre conteúdo empírico e referencial teórico, denominada fase de categorização [segunda fase], nesse processo de obtenção das unidades de análise, descrito na fase anterior de desmontagem e unitarização, há um momento posterior de comparação e até de sintetização para construção das categorias. Nesta etapa, também surgem eixos aglutinadores, que não se constituem como categorias, porém, se apresentam como uma projeção compreensiva intermediária de demarcação das intenções humanas, suas singularidades e percepções argumentativas sobre os temas perguntados, que emergem durante a análise e organização dos sentidos e significados construídos. Os eixos aglutinadores, que chamaremos de **“elementos expressivos de demarcação”**, dando uma maior abrangência e dimensão ao conceito, também são classificados como núcleos temáticos, que ligam unidades de significação; ou ainda, ‘fragmentos’ que compartilham sentidos coincidentes. Eles emergem da análise. Servem como ponte entre os dados brutos e as categorias.

Na sequência, exibindo também de forma mais figurativa, os eixos acima listados (Quadro 03), utilizando o mesmo aplicativo *online* (*wordclouds.com*), vejamos uma segunda ‘nuvem de palavras’, gerada com os termos originários do refinamento ‘relevância/recorrência’, com o destaque ‘ensino religioso’:

Figura 03 – Nuvem de Palavras ‘Elementos Expressivos de Demarcação:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Oportunamente, também fizemos a análise de termos que embora não tenham sido utilizados por todos os professores entrevistados, mostraram uma consistência temática e uma importância para nosso trabalho analítico e construção de categorias. Vejamos a seguir:

Quadro 04 – Elementos Expressivos de Demarcação (frequência moderada e potencial analítico)

TERMO	FREQUÊNCIA	PROFESSORES QUE UTILIZARAM O TERMO
espiritualidade	7	Dayo, Garai, Imani, Jamila, Zaki, Shena, Anaya
empatia	6	Dayo, Jamila, Shena, Zaki, Garai, Imani
diversidade religiosa	6	Anaya, Garai, Imani, Zaki, Jamila, Dayo
acolhimento	5	Dayo, Jamila, Shena, Imani, Zaki
ética	5	Garai, Jamila, Zaki, Dayo, Anaya
diálogo inter-religioso	5	Anaya, Garai, Zaki, Jamila, Imani
identidade cultural	5	Jamila, Shena, Zaki, Dayo, Garai
respeito às diferenças	5	Dayo, Jamila, Shena, Imani, Zaki
subjetividade	5	Garai, Jamila, Zaki, Dayo, Imani
formação integral	5	Dayo, Garai, Jamila, Zaki, Shena

Fonte: Elaboração própria, 2025.

‘Espiritualidade’ e ‘diversidade religiosa’ são elementos que atravessaram diferentes abordagens pedagógicas, sugerindo abertura dos professores ao pluralismo religioso e cultural. ‘Empatia’, ‘acolhimento’ e ‘respeito às diferenças’ revelam uma preocupação coletiva com o ambiente escolar e a formação humana. As menções ‘subjetividade’ e ‘identidade cultural’ apontam para abordagens que valorizam o protagonismo dos estudantes e suas vivências e por fim, ‘formação integral’ aparece nas falas dos professores como uma síntese de várias preocupações, conectando dimensões cognitivas, afetivas e éticas.

5.2.5 Categorização

Por meio da unitarização e categorização dos dados, com a colaboração dos elementos expressivos de demarcação, foi possível categorizar as seguintes unidades interpretativas, organizadas nos agrupamentos, especificados a seguir:

Formação Acadêmica e Profissional: observamos a diversidade de graduações; a forma de ingresso na profissão; a experiência profissional anterior à docência. Nesse agrupamento há um destaque para os termos ‘formação’, ‘escola’, ‘desvalorização’ e ‘religião’ que aparecem com alta frequência nas falas dos professores, indicando uma tensão vivida pelos professores entre as exigências da prática e por durante um bom período, uma ausência de preparo específico. Os relatos indicam que muitos docentes atuaram, sem a formação adequada, enfrentando o desafio de legitimar o ensino religioso em contextos escolares, que, por vezes, recebia um tratamento secundarizado. Observa-se uma identidade construída em meio à busca por legitimidade profissional, marcada por sentimentos de improviso, invisibilidade, resistência institucional e pela necessidade de afirmação profissional.

Perspectiva sobre o Ensino Religioso: chamou-nos atenção as visões sobre o Ensino Religioso, no que tange a questão confessional ou não; como ciência do fenômeno religioso; como valores humanos e ética; alguns que consideram como uma extensão da formação espiritual; resistências ou dificuldade na implementação da BNCC e outras bases curriculares.

Experiência e trajetória docente: neste item podemos destacar professores que já iniciaram a carreira já ministrando o Ensino Religioso; docentes que transitaram entre diferentes disciplinas antes de se fixarem no Ensino Religioso; alguns docentes que já possuem anos de experiência e passaram e passam por um processo de adaptação às mudanças educacionais; e o impacto da docência na construção da identidade profissional. Os termos ‘aluno’, ‘prática’, ‘identidade’ e ‘experiência’ foram citados por todos os professores, sinalizando que a identidade docente é construída no cotidiano da sala de aula, nas interações com os estudantes e nas

vivências acumuladas ao longo da trajetória profissional. A dimensão reflexiva e relacional da identidade, que se forma a partir da prática, da escuta ativa e da aprendizagem, mereceu destaque nesse agrupamento.

Desafios e resistência na escola: constatamos a partir das falas questões referentes as relações do professor com a gestão escolar e colegas de profissão; a resistência ou não dos alunos e famílias quanto à disciplina; relatos sobre intolerância religiosa vivenciados ou sutilmente observados; percepção sobre a valorização do Ensino Religioso no Currículo Escolar.

Metodologias e abordagens pedagógicas: neste ponto os depoimentos dos professores sinalizaram questões referentes ao material didático e ausência de um livro específico para a disciplina; a interdisciplinaridade e integração com outras disciplinas; impacto das novas tecnologias na didática do Ensino Religioso; experiências de projetos extracurriculares e inserção da disciplina na prática cotidiana.

Visão pessoal sobre a docência: neste item alguns professores manifestaram a visão de docência como vocação e missão; outros que encaram o magistério como profissão e função social; expressaram suas frustrações e desafios enfrentados ao longo da trajetória e o sentimento de realização profissional, bem como a consciência sobre o impacto das suas ações na educação e na vida dos alunos. Os professores atribuem à sua prática um caráter formativo que extrapola os conteúdos. Foi percebido nesta prática uma preocupação com a formação humana, com a promoção do diálogo, da alteridade e da boa convivência. As palavras ‘respeito’, ‘valores’, ‘acolhimento’, ‘diálogo’, ‘missão’ e ‘espiritualidade’ foram citadas também por todos os participantes da pesquisa, revelando uma identidade docente marcada pelo compromisso ético e pela construção de vínculos com os alunos, apesar de todas as adversidades sofridas pelo professor em tempos atuais.

Assim, percorrendo toda linha metodológica, proposta pela ATD, iniciada pelo ‘caos e a desordem’ da desmontagem e fragmentação; passando pela constituição de unidades empíricas; chegando à categorização e à constituição de elementos expressivos de demarcação; tocando à captação do novo emergente, alcançamos uma resultante de duas categorias emergentes, sendo elas: **I- Singularidades da Docência: o Mosaico de Identidades e II- Trajetórias, Formação e Práticas no Ensino Religioso.**

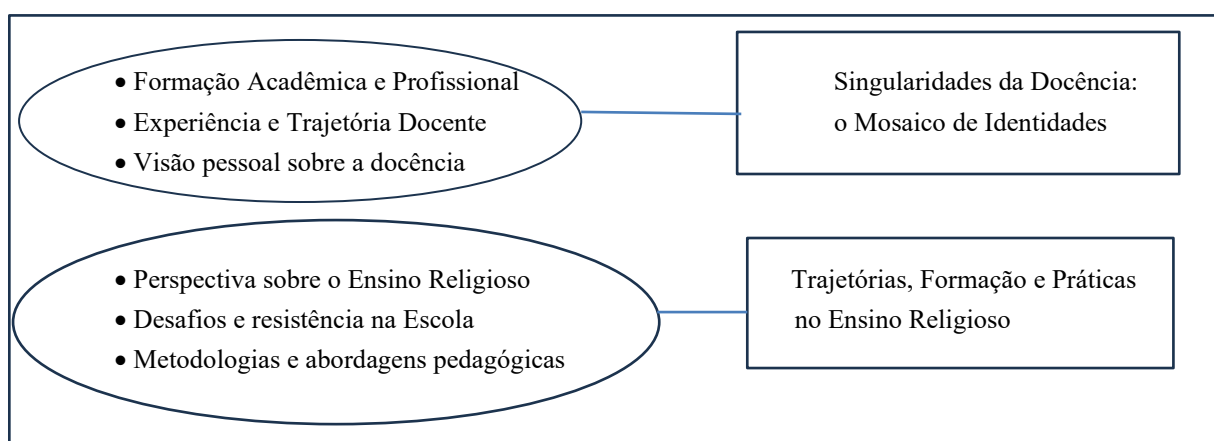
Partiremos às discussões na próxima seção, demonstrando o processo de transição, de divisão e de agrupamento de seis categorias sintetizadas e transformadas em duas.

6. INTERPRETANDO OS DADOS: DA EMERGÊNCIA AOS METATEXTOS

Consoante o exposto, a partir dos elementos convergentes e divergentes, originários das falas produzidas pelos professores, formatamos as categorias de análises. Para fins de esclarecimento e justificativa metodológica em relação às linhas conceituais da ATD; vale ressaltar, que optamos nas nomenclaturas, não utilizar os níveis de categorização mais comuns e usuais [inicial/final ou inicial/intermediário/final], não prejudicando ou maculando nosso alinhamento e observância fidedigna à metodologia de análise escolhida, pois em aspectos práticos, nossos elementos expressivos de demarcação, por analogia, podem indubitavelmente, ser considerados e comparados aos estágios relacionados às categorizações iniciais da ATD.

Essas categorias associadas ao contexto da nossa pesquisa, bem como adequadamente agrupadas, se constituíram em duas categorias emergentes, já anteriormente referidas. Vejamos o esquema a seguir, para melhor compreensão:

Figura 04 – Esquema categorias emergentes:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesta etapa, percebemos a emergência de uma nova compreensão a respeito das análises iniciais, levando-nos a uma percepção diferenciada sobre o todo. Neste momento, considerando as duas últimas categorias emergentes como ponto de partida, o objetivo será a elaboração de um texto descritivo, analítico-interpretativo, para cada uma, denominado metatexto.

Os metatextos constituem o resultado da análise. São frutos da interpretação do analista e da escrita recursiva das unidades dos entrevistados e das unidades teóricas. Dessa forma, um novo texto é escrito partindo de textos preexistentes (corpus e teóricos) [...]. Esse processo produzirá o resultado final de nossa análise, todas as unidades de cada uma das duas categorias foram reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, de forma que surgisse sentido e justificativas para os nossos metatextos. (Silva; Marcelino, 2022, p. 31)

Antes da apresentação dos metatextos, teceremos algumas breves considerações acerca das duas categorias que os originaram por meio desse meticuloso processo metodológico, vejamos:

I) Singularidades da Docência: o Mosaico de Identidades: A docência no Ensino Religioso é caracterizada por um percurso multifacetado, na qual identidade, trajetória e experiência se entrelaçam na construção da prática pedagógica. A formação dos professores é atravessada por influências institucionais, contextos sociais e percepções pessoais sobre o magistério. Analisaremos os caminhos dos professores entrevistados, destacando suas motivações e desafios. A perspectiva teórica utilizada embasa a reflexão sobre identidade docente, trazendo elementos que dialogam com as falas dos docentes e suas visões sobre o papel do professor.

II) Trajetórias, Formação e Práticas no Ensino Religioso: A trajetória dos professores de Ensino Religioso foi influenciada diretamente pelas suas práticas pedagógicas e metodológicas. As experiências acumuladas ao longo dos anos moldaram a forma como os docentes conduziram suas aulas, abordam conteúdos e interagem com os alunos. Neste ponto, a partir dos depoimentos, observaremos as influências oriundas da formação acadêmica, da prática docente, das diretrizes educacionais e curriculares.

Para melhor entendimento, esclarecemos que os metatextos a seguir escritos receberão os mesmos títulos nomeados às duas categorias emergentes acima apresentadas. É a partir da escrita dos metatextos que assumimos o protagonismo, reforçando nossa autoria e criatividade, buscando atingir as descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados.

6.1 SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA: O MOSAICO DE IDENTIDADES

Quando formularmos essa proposta, com base no conteúdo empírico construído, já vislumbrávamos desde as primeiras análises, um misto de professores capazes de constituírem um ‘mosaico de identidades’. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa define o termo ‘mosaico’ como “pavimento de ladrilhos variegados; embutido de pequenas pedras ou de outras peças de cores, que pela sua disposição aparentam desenho; ou ainda, qualquer trabalho intelectual ou manual composto de várias partes distintas ou separadas”⁵⁴. Pensamos ainda, sobre as ontologias e idiosincrasias docentes marcadas por esse grupo escolhido de professores de ensino religioso. Ao se falar de formação acadêmica e profissional, experiência, trajetória e visão pessoal sobre a docência seria inevitável esculpir ladrilhos tão preciosos.

⁵⁴ Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, edição encartada na Folha de S. Paulo em 1995, versão impressa.

Para Dubar (2005), muitos elementos objetivos e subjetivos colaboram para a constituição da nossa identidade, que inclusive está sempre em um dinâmico movimento de adaptação e transformação. E no caso dos 11 entrevistados não seria diferente. Como já comentado, houve um movimento adaptativo dos participantes, ao longo da vida, para conseguirem atuar na profissão docente.

Simba, que há pouco deixava o seminário, em 2010, recém-formado no curso de filosofia e não muito familiarizado com responsabilidade de se trabalhar para o provimento do seu sustento; seguindo conselho de amigos, encontrou no magistério de forma imediata, a possibilidade de suprir as suas necessidades, conforme detalha em seu depoimento: *“Eu era seminarista, no ano de 2010, eu saí do seminário e eu já tinha formado em Filosofia. [...] eu não tinha noção do que era ter um diploma e o que era trabalhar. [...] Eu entrei sem saber o que queria, eu entrei porque eu precisava trabalhar e eu precisava de dinheiro. O CESEC foi o começo”*⁵⁵ [Professor Simba].

E embora a Professora Anaya considerasse não pensar em outra profissão, que não fosse o magistério, ela anteriormente se formou em psicologia, atuou na área de administração e marketing esportivo e somente após um ‘olhar sensível’ de uma diretora de escola que percebeu uma boa desenvoltura com crianças, ela decidiu atuar como professora de ensino religioso. *“A primeira formação foi em psicologia. Eu sou bacharel e licenciada em Psicologia na UNIUBE, na sequência eu fiz pós-graduação em gerenciamento de recursos humanos pela UFU. Fui convidada para dar aula no curso técnico [...] a diretora me chamou para fazer um teste com crianças, porque achou que eu tinha afinidade com jovens e crianças, eu nunca tinha dado aula para crianças e nem jovens. Eu passei no teste para dar aula de Ensino Religioso. Quem tinha que autorizar era o Bispo”* [Professora Anaya]

A exemplo de alguns autores que discutem a falta de profissionalização no magistério, Sacristán (1999) considera a profissão docente uma semiprofissão.

A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma **outra educação** e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para sua desprofissionalização. [...] A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições posto de trabalho, em particular (Sacristán, 1999, p. 71). [grifo do autor]

Muitos dos professores ouvidos foram conduzidos ao caminho do inesperado, ao se tornarem professores por uma necessidade financeira; o que demonstra uma ‘profissão de improvisação’, ou ainda, significando a ‘última opção’ escolhida de um ‘projeto de vida’ que

⁵⁵ As falas *in verbis* dos professores entrevistados serão apresentadas em fonte itálica entre aspas.

contempla, somente, e de forma imediata, uma ‘ocupação’ no mercado por razões exclusivamente materiais.

Retomando a ideia do mosaico de identidades, mesmo com todas as nuances sofridas, somente ela, Anaya, por uma exigência regulamentar dos últimos anos, buscou na sua última graduação, ingressar no curso de licenciatura em Ciências da Religião (concluído em 2024), para, adequadamente e regularmente, exercer a docência no ensino religioso.

Observando o Quadro 02, apresentado anteriormente, em suas primeiras formações, Dayo cursou magistério e letras; Garai, ciências sociais; Imani, magistério, processamento de dados e matemática; Jamila, magistério e letras; Malaika, também ciências sociais; Mandisa, magistério e pedagogia; Mpumelele, filosofia e teologia; Shena, pedagogia; Simba, filosofia e teologia; e por fim, Zaki, que cursou também teologia. Em resumo, praticamente todos foram ‘se ajeitando’ às exigências do sistema, para a atuação no ensino religioso, seja na área pública ou privada, ora por autorização do padre, bispo, pastor; ora, pela realização de cursos complementares e/ou pós-graduações *lato sensu*; obviamente, em grande parte, por efeito da própria história do Ensino Religioso no Brasil e seus desdobramentos percorridos em uma diversidade de páginas anteriores.

Neste sentido, vejamos compreensão de Pimenta (2009):

Uma identidade profissional se constrói [...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (Pimenta, 2009, p. 19)

Por outro lado, há também as situações ‘clássicas’ do imaginário do professor vocacionado desde criança (Anaya, Imani, Mandisa e Shena), portador de um dom inato, que trabalha por amor e missão (Mpumelele); que segundo Fontana (2000) se trata de um recurso e estratégia defensivos do professor, que ao utilizar tais substantivos, disfarça a sua falta de competência profissional; ou ainda, mascara o seu sofrimento produzido pela angústia em sua relação de trabalho.

Valendo a pena retormar Dubar (2005), “todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretações que às vezes as fazem passar por ‘essências’ intemporais” (Dubar, 2005, p. xxi).

Nesta perspectiva, Anaya sugere um certo dilema entre ser professora e ser aluna: “*Eu sou filha de professor. Punha as minhas bonecas, tudo sentado na garagem, dava aulas para elas no quadro que eu tinha. Eu nunca me vi não sendo professora. [...] Eu acho que o sonho não era ser professora, o sonho era ser aluna para a vida inteira*” [Prof. Anaya] [grifo nosso].

Neste sentido, vejamos depoimento de Imani, que após projetar vários caminhos profissionais, seguiu orientação familiar do seu tio/padre: *“E o meu tio, o meu tio é um Santo padre, Monsenhor Francisco. Ele falou ‘minha filha, você não tem certeza de que você não quer ser Professora?’ ‘Por que você não tenta ser Professora?’ Aí eu falei, ‘o senhor acha que eu levo jeito?’ ‘Tenho certeza, vamos fazer magistério, o que você acha, você faz magistério!’ E eu entrei no curso de magistério, numa turma de quinze alunos e me apaixonei, eu me apaixonei pela Educação”* [Professora Imani].

Em situação semelhante, mas frisando os aspectos da feminização do magistério, da habilidade de lidar com crianças, em uma condição semelhante a uma mãe ou tia (Sivieri-Pereira, 2008; Fontana, 2000), vejamos relato de Jamila: *“Eu me casei muito nova. Muito nova e já com o magistério concluído. Porém, o meu maior sonho era ser dentista... Depois eu me separei [...] eu tenho que correr atrás, então eu vou aproveitar aquilo que eu tenho. E o que eu tinha em mãos, era meu diploma de magistério”* [Professora Jamila].

E ainda, assim como Anaya, as professoras Mandisa e Shena bricavam de ser professoras desde criança. A Professora Mandisa na infância morava do lado da escola e ganhava giz da diretora: *“[...] a gente sempre brincava de escolinha. Eu morava do lado escola [...] a gente queria brincar, queria giz, para poder escrever, e ganhava da diretora [...] nós escrevíamos nas portas dos guarda-roupas, fizemos uma escola, brincando, chamava os meninos da Vila Sacristan, pegava os pequenos e aí gente brincava de professores.”* [Professora Mandisa].

E Shena associa a brincadeira de criança à construção de uma identidade profissional, como podemos perceber: *“Eu quando era criança, eu brincava de escola e dar aula, eu acho, que foi caminhando para isso”* [Professora Shena].

Reafirmando as lições de Passos (2001), a partir do século XX, o magistério foi constituído ‘como um sacerdócio da democracia’, como uma missão salvadora e o dever de formar e ‘purificar os desejos da criança e do adolescente’.

E de forma muito acentuada, vejamos as observações de Mpumelele, professor e padre: *“Eu penso e eu olho também pela perspectiva religiosa. Eu acredito em missão. Cada um de nós, eu sou cristão, sou católico e acredito que a gente tem uma missão. O que muita gente fala, destino, né? Predestinação, eu entendo como missão, então ninguém está aqui na Terra à toa, nem por acaso. tem aquele que vem com a missão de curar, tem aquele que vem com a missão de ensinar. não tive, para dizer a verdade, nenhuma influência. Não, na minha família a gente nem tinha professores, a minha família é pouca instruída academicamente, para mim é mais forte ainda essa questão da missão. Então eu gosto de ensinar”* [Professor Mpumelele]

Complementarmente, como já exposto anteriormente, Libâneo (2004), parafraseado por Cornélio (2018b), considera que a identidade profissional do professor é moldada e determinada, de acordo com as necessidades educacionais, considerando o momento histórico e o contexto social, indo esta identidade além ‘dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores’ que influenciam o seu trabalho.

E vejamos os ‘caminhos’ que a vida levou Garai: “[...] *no início, eu não pensava nisso. Eu sempre trabalhei na área comercial. Em 2004, eu comecei o Direito, eu fiz 6 meses de Direito e na época, eu conheci o professor Aragão e ele trabalhou sociologia jurídica. E eu fiquei apaixonado com a forma que ele trabalhava a questão do Max Weber, a questão da ética protestante. [...] na época do estágio, na sala dos professores eu achava aquilo um negócio maravilhoso. Eu passava na porta, assim, observava lá os professores conversando, tomando café. Eu achava aquilo uma confraternização tão gostosa, né? Gostando da sala de aula e gostando daquele ambiente*” [Professor Garai].

E Malaika, diante de todas as intempéries, mas inspirada por professores não desistiu: “*Eu formei tarde para professora. Quando eu terminei o ensino médio, eu não tive condições de fazer uma faculdade na época. Eu faria uma licenciatura, uma área que eu gostasse. Minha irmã estudava, era CEFET ainda, ela falou: Nossa, Malaika, lá tem um curso que eu acho que você vai gostar’. É uma oportunidade de fazer um curso federal. [...] Eu tive professores que serviram de inspiração! Houve uma época que pensei em desistir. Mas acabei fazendo, pensei ‘vou lutar, vou correr atrás!’. E aí estou aí, eu gostei!*” [Professora Malaika].

Dayo, convicta da necessidade de ‘ganhar um pouco mais’, pediu ao Prefeito para ‘dar aula’: “*Eu comecei a trabalhar na parte de escriturário da Prefeitura. E um dia tinha uma vaga para um povoado chamado Japão. E ganhava um pouco mais do que trabalhar lá dentro da Prefeitura. Aí eu falei com o Prefeito: ‘Eu quero ir dar aula. Foi a primeira vez que eu fui dar aula na roça. [...] aí eu nunca mais parei de dar aula*” [Professora Dayo].

Outro ponto que merece ser frisado, analisando o perfil do Prof. Zaki, que atua como professor de ensino religioso e capelão no Instituto Fênix, permitindo algumas ponderações em consonância ao referencial teórico percorrido, diz respeito à herança histórica confessional do ensino religioso. Reavendo Figueiredo (2006), Junqueira (2002), Otto *et al* e Schutz (2021), podemos asseverar, mesmo em tempos atuais, em algumas escolas mantidas por instituições religiosas, há um conflito no que tange a relação entre religião e área do conhecimento, trazendo muitas marcas dogmáticas e doutrinantes. Alguns profissionais catequistas [que não podemos

chamar de professores] insistem, por falta de preparo, de entendimento ou clareza conceitual pelo caminho da evangelização e pastoral (Junqueira, 2002 e Otto *at al*, 2018).

Sob esta ótica, é oportuno destacar algumas falas deste professor, vejamos: *“Eu sempre gostei de escola, sempre gostei de trabalhar com novas gerações [...] e a Igreja em si, hoje ela não investe tanto em profissionais, entre aspas, para área da escola, ela investe mais para a igreja [...] nossa educação confessional, ela tem uma visão que a educação é salvação. E não só no sentido místico da coisa ‘Jesus vai voltar...’, mas para aqueles que não acreditam [...] do mundo das drogas, da prostituição, dos vícios. [...] No Ensino Religioso, não! Ele vai aprender essas outras denominações em outras aulas, história, geografia. Quando for geografia ele vai estudar sobre África e aprender um pouco sobre a religião da África”* [Professor Zaki].

Finalizando o mosaico de identidades, não poderíamos deixar de mencionar sobre a temática ‘valorização e realização profissional’. Embora se apresente toda essa conjuntura desfavorável e se intensifique o processo de desidentificação que a profissão docente vem sendo bombardeada nas últimas décadas, em um nível de desapontamento, rebaixamento de status; reduzido a mero ‘dador de aulas’ e a um estágio de apagamento social (Cornélio, 2022; Oliveira, 2004; Fontana, 2000); todos os participantes da pesquisa se dizem otimistas, resistentes e conscientes da importância do seu mister [alguns ainda persistindo numa visão romântica]. *“Eu caí na educação de paraquedas, eu não queria ser professor. Mas isso não me tira o mérito de fazer o que eu gosto [...] hoje melhorou um pouco, poderia estar melhor... questão de salário, questão da presença da família, eu me sinto realizado quando eu estou dentro da sala de aula e eu percebo que o menino entendeu o que eu quero falar [...] eu fui em uma lanchonete, lembrava que o menino tinha sido meu aluno, entre 2009 e 2012, ‘ah, professor, você lembra de mim? Professor, eu nunca esqueço uns passarinhos que você ensinou a gente a fazer, que foi os ‘tsurus’”* [Professor Simba].

Desse modo, Dayo considera que ‘*não somos valorizados*’ e que professores deveriam ser mais bem remunerados para inclusive terem condições de cuidarem melhor da sua saúde mental, pois trabalham com crianças e adolescentes e necessitam estar muito bem, mentalmente, para ajudar os alunos.

Garai sabia que não seria fácil todo caminho percorrido na profissão, mas se sente realizado principalmente quando encontra ex-alunos encaminhados na vida e demonstram reconhecimento pelo seu trabalho. Considera a profissão docente um eterno aprendizado e discorda de alguns colegas sobre o exercício do magistério por amor ou dom. Garai entende uma profissão como outra qualquer e ressalta, *“se todos que falam que tem o dom na vida,*

fizessem toda a transformação, quem tem o dom de verdade fizesse, a educação seria outra.” [Professor Garai].

Imani se sente valorizada e reconhecida, pois completa 20 anos no Colégio Constelação da rede privada. Salienta que ama o que faz e avalia que *“ser professor é amar ensinar. É fazer com amor, tudo que você gostaria que fizesse com você sem hesitar”*. Jamila está prestes a se aposentar e sente muito feliz e grata e se pudesse escolher entre a área de letras e o ensino religioso para se aposentar, ela escolheria se aposentar em letras, continuando no ensino religioso. Malaika afirma que gosta da profissão, especialmente, quando ela consegue sensibilizar seus alunos e de forma participativa, eles dialogam com ela. De maneira otimista, ela afirma que a realização se configura em um dia de cada vez e *“além do amor”*, para o exercício da profissão, ela acrescenta *“a identidade e a questão humana”*. E novamente vejamos depoimento da Professora Anaya, dessa vez emocionada: *“Ai, claro! Eu olho para eles, eu falo assim: ‘se um de vocês conseguir fechar a minha prova, abrir a porta da sala pedindo licença, me pedir benção todo dia, eu já... missão cumprida do ano. ‘Agora você vê um menino de 15 anos, abrir a porta da sala de aula, sete e dez da manhã: ‘Tia, dá licença’ Passar na minha frente, na minha mesa e falar ‘bença!’ Ah, para! Isso não tem preço! Não é porque ele foi obrigado, porque ele também sente à vontade”* [Professora Anaya].

Sobre considerar-se realizada enquanto professora, Mandisa se sente muito feliz por sua religião e sua profissão e defende também o exercício do magistério por amor... *“se vocês quiserem ficar ricos ou ganhar dinheiro, vocês vão pra outra profissão.”* Mpumelele discorda da palavra ‘realizado’, porque acredita por causa de algumas limitações na área da educação, ainda não possui uma autonomia e liberdade para exercer seu trabalho e destaca como frustração, a apatia de uma parte dos alunos. A Professora Shena gosta muito de ‘dar aulas’, principalmente quando tem um grupo que participa das aulas, de forma colaborativa no sentido de conversar, dialogar, explicar. Ela se sente realizada com a profissão.

O professor Simba nos explica que hoje pode dizer que se sente realizado com a profissão. Lembrava que as condições das escolas eram muito ruins, mas hoje melhorou um pouco. Pondera que o salário, a questão da participação da família, são pontos que devem ser melhorados e quando está dentro da sala de aula e percebe que o aluno entendeu, ele também se sente realizado. Zaki, professor da rede privada, também se sente realizado, principalmente quando recebe devolutivas positivas em relação aos seus alunos egressos.

Por fim, persiste ainda certa preponderância, já debatida por uma gama de autores mencionados em nosso referencial teórico, do ideário do magistério por amor, sacerdócio e salvação (Fontana, 2000; Oliveira, 2004; Bohnen, 2011; *et al*); particularidades essas, herdadas

historicamente de tempos coloniais e impregnadas em névoas circulantes da nossa contemporaneidade.

6.2 TRAJETÓRIAS, FORMAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO RELIGIOSO:

Desde quando nos propusemos a estabelecer esses dois eixos, sempre consideramos como questão central na pesquisa, a análise das constituições identitárias dos professores participantes, bem como os desdobramentos advindos deste processo; e neste aspecto, não há como negar como ponto determinante, a influência (e interferência) do Ensino Religioso, ou ainda, a compreensão de como ele foi moldado e/ou constituído no Brasil e todo o seu percurso metodológico e pedagógico, que se transcorreu na formação do Estado Brasileiro. Esses fatores foram essenciais para analisarmos o processo de constituição identitária desses professores. Ou seja, ambas as categorias emergentes possuem íntima conexão e sintonia entre elas.

Ao descrevermos as trajetórias do professor de ensino religioso, implicitamente, não poderíamos deixar de observar todo o esforço de reafirmação no exercício dessa atividade profissional, seja por meio de metodologias e abordagens pedagógicas; ou por um movimento de resistência na escola, encarando os desafios de uma sala de aula e vislumbrando a possibilidade de um caminho favorável a novas perspectivas para o Ensino Religioso.

Neste sentido, com o objetivo de balizar nossa escrita, reforçando nosso peso argumentativo, exibiremos com pretensões de natureza didática, a classificação formulada por Rodrigues (2024), considerando o percurso do Ensino Religioso no Brasil, divididos em três modelos:

- 1) **Modelo catequético-doutrinal:** modelo mais antigo, relacionado aos contextos em que a religião dispunha de hegemonia no controle das vidas e diante o Estado. Ainda pode ser reconhecido em algumas circunstâncias por meio de estratégias que conjugam técnicas modernas, mas ainda uma catequese sutil.
- 2) **Modelo teológico-ecumênico:** modelo que propõe o diálogo com a sociedade secularizada e plural, com base antropológica. Ela pretende ser interconfessional. Conquanto, se restringe aos grupos cristãos (católicos e evangélicos). Tem por premissa que todos possuem (ou deveriam possuir) uma religião.
- 3) **Modelo da Ciência da Religião:** modelo que fornece aparato teórico e metodológico interdisciplinar para o estudo e o ensino do que tem se convencionado chamar de fenômeno religioso. Trata o ensino religioso como espécie de área de aplicação de sua ciência e caracteriza-se por ter na religião o seu principal tema de interesse (Rodrigues, 2024, p. 51)

Podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, dentre os participantes da pesquisa, é concebível encontrar professores vinculados ao modelo um, dois ou três; ou ainda, transitando entre os três modelos. Essa variedade de profissionais permitiu obtermos professores adeptos desde o modelo mais antigo, passando por simpatizantes dos métodos intermediários e outros

com práticas, abordagens e concepções mais inovadoras, associadas ao terceiro modelo.

Ato contínuo, igualmente, mantendo-se o intuito do cunho didático, apresentaremos para melhor compreensão, quadro elaborado por Soares (2010), baseado nos modelos sugeridos por Rodrigues (2024), especificando uma variedade de elementos referentes a cada modelo, senão vejamos:

Quadro 05 – Modelos de Ensino Religioso

MODELO	Catequético	Teológico	Ciência da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto Político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia e Teologia do pluralismo	Ciência da religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola Tradicional	Escola Nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica do Estado
Riscos	Proselitismo e Intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: SOARES, 2010, p. 122-123

A trajetória enfrentada pelos professores de ensino religioso influenciou diretamente suas práticas docentes. As experiências acumuladas ao longo dos anos moldaram a forma como conduzem suas aulas, abordam seus conteúdos e interagem com os alunos. Observando os modelos descritos, podemos entender muitas das falas que os professores participantes revelam na pesquisa. A partir de uma breve análise dos depoimentos de alguns professores entrevistados, que mais nos chamaram atenção, podemos identificar a tendência e o perfil de cada um, considerando movimentos, ora progressivos e ora regressivos entre os três modelos.

Anaya, por exemplo, por exercer o ensino religioso em uma instituição confessional, **transita entre os três modelos**. *“Em 2012. E o bispo liberou. Eu fui dar aula de Ensino Religioso, nunca tinha feito isso na vida [...]. Não. Eu tenho a religião do amor, do respeito [...]. A gente usa a BNCC como referência para dar suporte a matriz curricular da nossa rede de colégios[...] eu fui buscar a minha formação de licenciatura em ciências da religião. [Professora Anaya].*

Em relação à Professora Dayo, podemos considerar **um movimento entre o modelo um e o modelo dois**, pois admite a necessidade trabalhar na escola pública o ensino religioso não confessional, contudo carrega resquícios de sua influência católica na juventude, desde o

seu trabalho religioso na catequese e no grupo de jovens. Dayo, em determinado momento refere-se ao termo laicidade e em outro reclama sobre o fato de não poder orar mais com seus alunos: “[...]quando eu comecei, eu era católica [...] antigamente, o professor do primeiro ao quarto ano, ele preparava o aluno para catequese e levava o aluno... fazia a primeira comunhão, hoje não, como nós vivemos num país laico, nós não fazemos mais esse tipo de trabalho com nosso aluno [...] gente trabalha com as religiões afro, trabalha cada série com o seu conteúdo, mas a gente trabalha as coisas do dia a dia e você insere os seus projetos ali dentro [...]Eu orava o pai nosso com eles. Aí teve um certo atrito com outro professor de história, né? Aí, eu parei! Parei! E iniciei minha aula de uma forma diferente, com aquele livro, minutos de sabedoria” [Professora Dayo].

Analisando o discurso do Professor Garai, percebemos um **deslocamento entre os modelos dois e três**, conforme podemos verificar: “minha formação, ela é licenciatura em ciências sociais [...] o Ensino Religioso era o que estava mais próximo da minha formação. [...]no início, eu vou falar para você, eu trabalhava a cultura da paz, a questão de respeito, de valores e princípios [...] A gente trabalhava muito com a matriz curricular de Uberaba. Depois de algum tempo, houve a mudança, aí a BNCC e o Currículo” [Professor Garai].

Imani embora trabalhe em uma escola confessional, **inicialmente passando pelo modelo catequético e pelo modelo teológico-ecumênico, reafirma finalmente, com convicção sua chegada ao modelo ‘ciência da religião’**. Ela nos confidencia sobre seu processo de mudança e postura frente às atualizações o Ensino Religioso, especialmente quanto à BNCC: “Até então era catequético [...] Aí vem a nova proposta que também, com o curso que eu fiz de Ciência da Religião, abre a mente da gente [...]Na época, quando surgiu a BNCC, a gente não tinha tanta informação assim, eu fui contra porque, a princípio, até a gente conhecer a proposta... e eu, muito católica, enraizada na igreja católica [...] Então ‘valores’ era típico, porque era fácil, era catequético, [...] estava imbuída, de corpo e alma e coração na catequese e aí muda a proposta com a BNCC [...]Me lembro que eu tive um módulo com o padre Baltazar, ele que fez-me cair a ficha, porque ele, de tão bom e tão bom, ele fez a ficha de todo mundo cair na época. Da importância do Ensino Religioso como fenômeno religioso” [Professora Imani].

Por último, percebemos um **suscetível conflito identitário** na prática docente de Mpumelele. Padre com formação em Filosofia e Teologia, em alguns momentos da entrevista demonstra uma tentativa de se trabalhar uma proposta mais voltada para o lado científico e filosófico “[...] queria fazer uma coisa mais reflexiva, mais dialogada [...] eu gosto muito de ensinar, de conviver, de interagir, de transmitir conhecimento, de adquirir conhecimento. Eu

acho que foi isso que me levou”. Contudo, ao longo do discurso sobressai a perspectiva religiosa, acreditando Mpumelele em um magistério missionário e salvador. “[...]Cada um de nós, eu sou cristão, sou católico e acredito que a gente tem uma missão[...] então tem aquele que vem com a missão de curar, tem aquele que vem com a missão de ensinar” [Prof. Mpumelele].

Desta forma, tal professor não consegue dissociar a profissionalidade do ofício de ser professor com a sua devoção ao sacerdócio como padre católico, revelando-nos com certa sutileza um choque existencial: [...] *então eu vou batalhando. Igreja e Escola. Na verdade, é muito parecido! É o ensinar, é o conviver, é o ajudar. Tá bem correlato [...] eu tenho as minhas convicções cristãs, mas eu não sou fundamentalista [...] E então, da mesma maneira que ele aprende Biologia e vai aprender também alguma coisa na perspectiva religiosa.*” [Prof. Mpumelele]. Em resumo, **podemos considerar um ‘vaivém’ entre o modelo um [doutrinal] e o modelo dois [teleológico-ecumênico].**

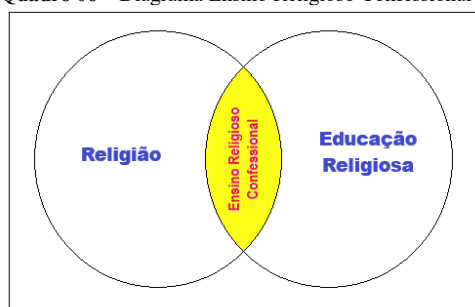
E ainda, vale destacar as visões de Jamila: “*Às vezes eu chego na sala de aula: Olha gente, o silêncio agora! Nós vamos aprender sobre Deus... [...] eu sei da importância que tem você respeitar, aí é questão de cidadania*”.

Malaika: “*Ah, mas se um aluno ateu virar para mim e falar assim: ‘Ah, mas isso não existe?’ Eu falo: ‘mas a esperança move o ser humano’!*” e

Mandisa: “*...só teve uma vez que [eu inexperiente, né], a mecanógrafa era evangélica e eu fui trabalhar oração de São Francisco, aí a filha dela era aluna, aí ela questionou*”. Visões essas que nos externam alguns resquícios do modelo catequético-doutrinal, por meio da premissa de que todos possuem [ou devem possuir] uma religião.

Propositivamente, haja vista todo esforço analítico, criativo e argumentativo, a partir do referencial teórico e material empírico, apresentaremos diagramas de nossa autoria, com a intenção de destacar e exteriorizar as fases de transições percorridas pelo Ensino Religioso no Brasil. De início, segue o Quadro 06, ilustrando o modelo do Ensino Religioso Confessional e a relação entre Educação Religiosa:

Quadro 06 – Diagrama Ensino Religioso Confessional



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Relembrando Silva (2011) e Lelis (2016), o professor de ensino religioso deve desafiar a sua realidade e emergir com sua nova roupagem se ancorando nas ciências da religião. Outrossim, uma maior aproximação e uma maior afetividade entre teoria e prática deve também reduzir o distanciamento entre a pesquisa e o chão da escola.

É conveniente, destacarmos algumas opiniões dos professores sobre a BNCC do Ensino Religioso: *“Eu acredito que a BNCC é um grande norteador. Ela auxilia sim, ela dá subsídio, ela mostra que habilidade precisa ser desenvolvida. Agora como usar a BNCC, eu acho que vai muito mais da competência profissional, do que da pessoa que escreveu documento”* [Professora Anaya].

Dayo ilustra que a BNCC tem sido um documento norteador abrangente e completo, inclusive dando abertura para execução de projetos educacionais: *“Eu acho interessante, porque eu gosto! Lá coloca tudo. A gente trabalha com as religiões afro, trabalha cada série com o seu conteúdo, mas a gente trabalha as coisas do dia a dia e você insere os seus projetos ali dentro”* [Professora Dayo].

Garai explica que a BNCC elevou o Ensino Religioso a outro patamar, impedindo inclusive tentativas externas de se comprometer os planejamentos bimestrais: *“E eu vou trabalhar essa matriz curricular, querendo vocês ou não, porque é o que eu tenho a obrigação de fazer. E aí mudou, né! Essa questão, dessa percepção de você impor aquilo que você tem a obrigação de fazer, que é trabalhar a matriz curricular”* [Professor Garai].

Jamila considera o advento da BNCC uma mudança extremamente significativa: *“[...]é muito recente, a BNCC, abordar e trazer aqui suporte para o professor de Ensino Religioso e foi a melhor coisa que aconteceu[...]”* [Professora Jamila].

Mpumelele e Shena apresentam algumas restrições ao documento. O referido professor ainda encontra dificuldades para a adoção da BNCC: *“É, eu tento. Eu ainda, vamos dizer, não fiz aquele esqueminha. Eu ainda estou, como se diz, me organizando. [...]estou organizando, mas eu não quero pegar aquela coisa assim engessada, sabe?”* [Professor Mpumelele]

E Shena alerta com preocupação a possibilidade de abertura para questões ideológicas: *“Olha! Tem algumas questões na BNCC que eu não concordo muito. É porque tem umas questões muito ideológicas. E eu não concordo”* [Professora Shena].

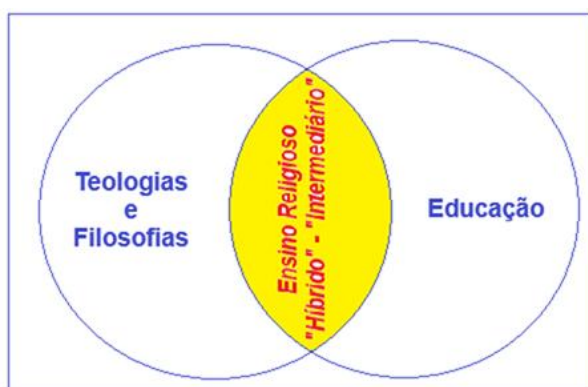
E seja dito, reafirmando nosso posicionamento já exposto, o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proporcionou uma positiva uniformização e pacificação das abordagens, fortalecendo o movimento de escolarização, valorização da diversidade, do respeito e do enfoque plural, não proselitista e não confessional no Ensino Religioso,

promovendo ainda, uma abordagem educacional pautada no diálogo, na pluralidade e na interculturalidade.

Contudo, o deslocamento teórico e metodológico, iniciado pelo movimento não confessional, marcou uma transição (plurreligiosa e transreligiosa) entre o ensino religioso teológico e o ensino religioso da ciência da religião e que denominaremos de ‘Ensino Religioso Híbrido’, pois até os primeiros anos deste século, no período que antecedeu à BNCC e às DCN’s, predominou-se e vigorou uma concepção ‘intermediária’ que à época, muito se bebia ainda, das fontes das teologias e filosofias.

Elaboramos o diagrama (quadro 07), também de nossa autoria, para melhor compreensão acerca do modelo acima proposto, denominado ‘ensino religioso híbrido’

Quadro 07 – Diagrama Ensino Religioso “Híbrido” – “Intermediário”



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Neste modelo, podemos aferir que já há uma preocupação educativa e uma formação não confessional, mas que resultou no chão da escola, um contingente do ensino religioso mergulhado na improvisação, na falta de base teórica, na aleatoriedade, no espontaneísmo e no arrebanho de professores ‘diletantes’ do ensino religioso.

Neste sentido, as declarações de Anaya, Garai e Simba confirmam nossa afirmação:

- *“Às vezes a pessoa cai de paraquedas, como eu fui [...] construindo isso, dentro do Ensino Religioso”* [Professora Anaya].
- *“Depois de 2013 para 2014, tivemos que fazer uma briga danada, pessoas que não podiam assumir as vagas de ensino religioso, que assumiam para completar cargo”* [Professor Garai].
- *“Aí aparece a Joana lá, que tem aulas de história e precisa completar cargo, aí você vai e completa o ensino religioso o seu cargo”* [Professor Simba].

Apesar da descrição de tal cenário, contemporaneamente, boa parte dos professores também nos revelaram uma mudança gradativa de abordagens, posturas e novas possibilidades de se ministrar o ensino religioso. Caron e Martins Filho (2020) reiteram sobre a construção de um currículo que respeite a diversidade e transite por caminhos da interdisciplinaridade.

Em nossa compreensão, as práticas didáticas escolares precisam ser pensadas considerando as transformações sociais produzidas pela história humana, bem como as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares. Tais transformações não são lineares, mas estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais. Nesse caso, o desenvolvimento humano se amplia e se constitui a partir das relações sociais, e o homem, como um sujeito histórico que tem sua existência mediada pela cultura e pelas condições objetivas de vida, apresenta-se como síntese das próprias relações sociais que estabelece (Caron; Martins Filho, 2020, p. 35)

Conforme nossas hipóteses pontuadas, é possível sim, por meio da ressignificação do ensino religioso, ressignificar, igualmente, a identidade docente deste professor.

Anaya nos apresenta um exemplo relacionado ao conceito de ‘antropocentrismo’, por meio da Arte: *“Quem continuou bancando a arte? A Igreja! [...] Eu peço para os meninos fazerem uma pesquisa sobre a Arte Sacra e trazerem exemplos. Depois do exemplo que cada um trouxer, eles fariam digitalmente uma releitura dessa arte [...] tão bonita (cheia de frescurite ... como alguns vão dizer) com a pop arte, com arte de rua, com grafite. Aplicar a técnica de hoje com a Arte Sacra da Era Renascentista. E eles tinham que fazer isso tudo digital, para a gente fazer um grande painel”* [Professora Anaya].

Ou ainda, através de questões do ENEM, apresentando-nos importante aplicabilidade a temáticas relativas à matéria: *“Na hora que eu mostro questões de grandes vestibulares. Questões do Enem que tem a contextualização religiosa para aspectos históricos e filosóficos. Na hora que eu mostro (se ele não tivesse tido a minha aula no ensino fundamental, ele não ia saber o que era clero regular e clero secular e ele não tinha acertado essa questão na prova)”* [Professora Anaya].

E a Professora Jamila relatando sobre a possibilidade de caminhos abertos à diversidade: *“[...] desde quando eu iniciei, eu já percebi uma evolução muito grande em relação, por exemplo, aos meus alunos, uma porcentagem dos meus alunos, principalmente no que diz respeito ali, a essas religiões que são as religiões afro-brasileiras, que sempre foram aquelas que mais sofrem intolerância”* [Professora Jamila].

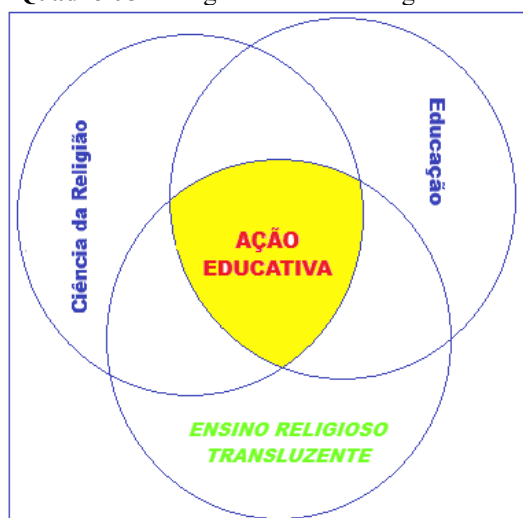
E ainda os esforços interdisciplinares empregados por Malaika: *“[...] encontro professores que, às vezes, querem fazer as coisas juntos com Ensino Religioso. Professor de Ciências, já fiz com professor até de Matemática. A gente pegou uma temática. Aí eu trabalhei ética e os meninos, na matemática, foram fazer pesquisa. Também foram fazer tabela. Nas*

Ciências, eles foram estudar a parte de genética, aquela coisa toda e a gente fez um trabalho juntos, os três juntos. E foi bom, porque na época, eu ainda até comentei com a professora de matemática que estava trabalhando nos nonos, porque ela falou assim: ‘nossa, Malaika. Eu vi uma aluna que não produzia, produzindo’. Aí eu falei assim: ‘Pois é, é isso aí que a gente tem que conseguir! [...]estou trabalhando comigo mesmo para modificar algumas coisas para poder melhor para atingir mais alunos.’”

Desta forma, quando priorizamos no ato ensinar, a ação educativa, para além das teologias, considerando culturas, tradições, oralidades, experiências e vidas (Rodrigues, 2024); em prol de uma pedagogia do encontro (Nóvoa, 2022), construindo pontes e fortalecendo o diálogo e uma ação comunitária na escola (Hooks, 2021), podemos sim, almejar um ‘novo’ momento, um estado de transluzência para a Educação.

E, finalmente, vejamos o Quadro 08, igualmente de nossa autoria, demonstrando o fluxo unificado entre a ciência da religião, a educação e a ação educativa, eclodindo um ensino religioso transluzente.

Quadro 08 – Diagrama Ensino Religioso “Transluzente”



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Caminhando para os devidos fechamentos, destacando algumas vivências sobre um novo olhar ‘transluzente’ para o Ensino Religioso, a Professora Imani considera que “o essencial para o profissional de ensino religioso, é a questão dessa sensibilidade à pluralidade religiosa, isso é importante! Atende a todos!”. Oportunamente, Jamila entende que: “[...]o que pega não é o professor ter a sua convicção religiosa, é ele saber fazer a mediação, de conhecimento ‘[...] é bom isso, eles amam, eles vibram apresentar sobre sua cultura religiosa, querem ir, se apresentar, tornar emocionante, porque é bonito apresentar sua religião [...] ensinar que eles podem ter a fé deles e respeitar a do outro. A Professora Mandisa enfatiza a

importância do acolhimento e da escuta ativa, criando um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar suas percepções sobre religião e sociedade.

Encerrando as contribuições, o Professor Garai ressalta o fato de que algumas vivências pessoais precisam ser colocadas à ação educativa. *“Se a gente não vivenciar o mundo, ao trabalhar o ensino religioso de uma forma ampla, a gente não consegue desenvolver todas essas particularidades aí.”*

Afinal, há uma importante sinalização neste sentido de se alinhar à ação educativa da vida para o currículo, pensando na interculturalidade, no diálogo inter-religioso, no pluralismo de ideias, na ação dialógica, com o propósito de se estimular e fomentar, precipuamente, construções de muitas pontes.

6.3 POSFACIANDO O INTERPRETÁVEL: DO CRUCIFIXO À BECA UNIVERSITÁRIA

Esse posfácio não se propõe a concluir, mas a posfaciar nossas compreensões no limite do interpretável e perceptível, amplificando os olhares e perspectivas acerca da temática estudada. As vozes dos professores e professoras de Ensino Religioso de Uberaba revelaram um traço histórico marcante: a maioria dos professores entrevistados iniciou suas trajetórias mediante autorização eclesiástica, concedida por padres ou bispos. De 11 professores, apenas 03 participantes não tiveram qualquer relação com autoridades religiosas para conseguirem lecionar; lembrando ainda, que outros 02 entrevistados não necessitaram desta autorização formal, pois um deles era padre e o outro ex-seminarista.

Esse dado, mais do que um registro da pesquisa, é um marcador de época. Do crucifixo à beca universitária condensa um movimento histórico e simbólico identificado de forma recorrente nos depoimentos. O crucifixo remete ao passado confessional do Ensino Religioso, simbolizando um tempo em que a habilitação para lecionar estava vinculada ao pertencimento confessional e à chancela da Igreja. A legitimidade profissional estava ancorada no pertencimento a uma tradição de fé. Nesse contexto, a prática docente se confundia com a catequese e a missão pastoral de ensinar os valores de Deus. O professor era, antes de tudo, um agente de transmissão de ensinamentos e doutrinas religiosas.

Com a implementação de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais e as Matrizes Curriculares do Município, observa-se um deslocamento gradual para a beca universitária. Os requisitos de formação profissional desse professor passam a se apoiar na formação superior, na especialização e na compreensão da disciplina como área de grande relevância para o

conhecimento. Essa transição, no entanto, não é linear nem homogênea: ela se dá em meio a resistências, adaptações e negociações, tanto no plano institucional quanto no plano subjetivo. Muitos docentes carregam consigo a herança confessional ao mesmo tempo em que incorporam práticas e discursos alinhados a uma perspectiva laica e plural.

Os dados revelam que, mesmo entre professores com sólida formação acadêmica, as convicções pessoais continuam a influenciar a prática. Temas polêmicos — como o aborto, a homossexualidade e as religiões de matriz africana — funcionam como campos de prova dessa tensão. Alguns docentes afirmam categoricamente suas posições, enquanto outros enfatizam a necessidade de “colocar no bolso” suas crenças para garantir um espaço de diálogo e respeito. Essa habilidade de mediação, longe de ser trivial, emerge como competência central para o exercício ético e plural do Ensino Religioso.

Outro aspecto que atravessa as falas é a valorização da dimensão humana da docência. Independentemente da forma de ingresso — por vocação declarada ou por circunstâncias de necessidade —, a maioria associa a realização profissional ao impacto percebido nos alunos. Histórias de reencontros, agradecimentos e lembranças de atividades revelam que o Ensino Religioso, quando vivido como espaço de escuta e diálogo, deixa marcas que ultrapassam o tempo escolar. Nesse sentido, a disciplina se configura não apenas como transmissora de conteúdos, mas como mediadora de experiências formativas que tocam dimensões éticas, afetivas e sociais.

As práticas pedagógicas relatadas evidenciam criatividade e compromisso: projetos interdisciplinares, visitas a espaços públicos, uso de recursos audiovisuais, adaptações de textos e atividades que estimulam o protagonismo estudantil. Ao mesmo tempo, persistem desafios estruturais: ausência de material didático específico, atribuição da disciplina como complemento de carga a professores não habilitados e falta de clareza em algumas habilidades previstas nos documentos curriculares. Essas questões, apontadas de forma recorrente, indicam que a consolidação do Ensino Religioso como área de conhecimento exige não apenas mudanças individuais, mas também políticas públicas consistentes e valorização institucional.

O grupo focal reforçou a percepção de que o Ensino Religioso é um espaço privilegiado para o exercício da convivência com a diferença. Professores relataram que atividades em que os alunos apresentam suas próprias tradições religiosas geram entusiasmo e respeito mútuo. Ao mesmo tempo, alertaram para o risco de manipulação ideológica ou doutrinária quando há apatia ou falta de participação da turma, evidenciando que a qualidade da interação é determinante para o alcance dos objetivos formativos.

Assim, “do crucifixo à beca universitária” não é apenas uma metáfora temporal, mas um campo de disputa simbólica e prática. É o percurso de uma área de conhecimento e também de um componente curricular que, ao mesmo tempo em que preserva marcas de sua origem confessional, se reinventa como espaço de diálogo, reflexão crítica e formação cidadã. A pesquisa mostra que a passagem de um modelo a outro não implica ruptura total, mas reconfiguração: muitos docentes vivem, simultaneamente, elementos de ambos os paradigmas, negociando cotidianamente os limites entre fé e ciência, tradição e inovação, identidade e alteridade.

Essa coexistência, longe de ser um problema, pode ser entendida como potencial formativo. Ao lidar com suas próprias contradições, o professor de Ensino Religioso oferece aos alunos um exemplo vivo de como é possível conviver com a diversidade sem abrir mão da própria identidade. Nesse sentido, a disciplina se torna um laboratório de cidadania, no qual se aprende não apenas sobre religiões, mas sobre as condições de possibilidade do diálogo em uma sociedade plural.

O futuro do Ensino Religioso, à luz dos dados desta pesquisa, dependerá da capacidade de seus profissionais de articular formação acadêmica, sensibilidade ética e compromisso com a pluralidade. Isso implica investir em formação continuada, produzir materiais didáticos de qualidade e criar espaços de troca entre docentes. Mais do que isso, implica reconhecer que o Ensino Religioso não é uma disciplina periférica, mas uma área capaz de contribuir de forma decisiva para a construção de uma sociedade mais justa, tolerante e democrática.

Pensando na trajetória entre o crucifixo e a beca universitária, não se deixa de reconhecer que o Ensino Religioso caminha sobre um fio tênue, equilibrando-se entre o passado que o constituiu e o futuro que o desafia. É admitir que, assim como os professores que o ensinam, a disciplina está sempre em formação — aprendendo, desaprendendo e reaprendendo a cada encontro em sala de aula. E é, sobretudo, afirmar que, enquanto houver docentes dispostos a transformar suas aulas em espaços de escuta, respeito e reflexão, o Ensino Religioso continuará a ser um lugar onde a educação, em seu sentido mais amplo, se encontra com a vida.

7 PALAVRAS ÚLTIMAS

As últimas palavras de um trabalho acadêmico nunca terão a pretensa intrepidez de se mostrarem finais ou terminativas, ainda mais na área das ciências humanas e sociais e na área das filosofias. Até porque *in casu* não nos desprendemos do ser social imprevisível e inesgotável e da sua ação inconclusiva. Segundo o escritor russo, Fiódor Dostoiévski, ‘a verdadeira verdade é sempre inverosímil’.

Ao longo das páginas desta tese, desenvolvemos uma análise sobre o processo de constituições identitárias do professor de ensino religioso, promovendo uma pertinente crítica e reflexão sobre este ser ‘individual e coletivo’ inserido enquanto pessoa histórica, influenciado por questões sociais, morais, políticas, culturais e religiosas. Outrossim, delineamos um sucinto percurso histórico sobre a profissão docente, a educação brasileira e o ensino religioso. Nosso objetivo foi promover uma abordagem qualitativa, com a pretensão de se estudar, por meio de uma análise sócio-histórica, a relação entre a temática envolvida e os contextos culturais e históricos que a influenciam essa dinâmica social.

Já se passaram mais de vinte anos desde que, oficialmente, nas escolas públicas, o Ensino Religioso deixou de ser “aula de religião” e embora todas as dificuldades, consolida-se no Brasil enquanto área de conhecimento, principalmente, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017. Contudo, existe ainda, grande desconhecimento e desinformação por parte da comunidade escolar, acerca dos conteúdos ministrados. Neste sentido, se há uma grande incompreensão a respeito do Ensino Religioso, o que dizer da constituição identitária deste professor que o leciona?

Aprofundamos sobre a nossa concepção de identidade profissional docente, como conceito dinâmico, mutável, descentrado e; sob esta ótica, lançamos a seguinte pergunta de pesquisa: A resignificação do ensino religioso poderia, igualmente, resignificar a identidade do seu professor, (re)estabelendo um ‘novo’ protagonismo, uma ‘nova’ ação educativa da vida para o currículo? Essa questão, já enfatizada em diversos momentos, além de norteadora, constituiu também a centralidade da nossa tese: “O Professor de Ensino Religioso: da Opacidade à Transluzência”.

Tentamos responder às indagações apresentadas no trabalho, lembrando que nossas reflexões não poderão ser esgotadas dentro de uma tese de doutoramento, o que nos assegura o desejo de se continuar futuramente as investigações, mesmo com a certeza que as respostas obtidas hoje e àquelas a serem encontradas amanhã, em um processo contínuo, poderão ser tornar ultrapassadas.

Elegemos como objetivo geral: investigar as constituições identitárias dos professores de ensino religioso da Educação Básica da cidade de Uberaba, Estado de Minas Gerais; e ainda, como objetivos específicos: identificar e caracterizar o perfil e a formação deste professor; analisar a influência da formação didática e científica no seu desenvolvimento profissional; e analisar qual o papel e a influência dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso (BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais, entre outros) na formação da sua identidade docente.

A vasta literatura apresentada, reforçada pelo conteúdo empírico obtido, leva-nos a constatar que nossas constituições identitárias estão em constante movimento e que esse movimento dinâmico é influenciado por resultantes sociais, históricas e culturais. O conceito de identidade tem sido amplamente discutido por estudiosos das ciências humanas e sociais. Dubar (2005), por exemplo, nesta mesma direção com diferentes palavras, enfatiza que a identidade é uma construção social dinâmica, influenciada por múltiplas interações, experiências e contextos históricos. E no caso da docência, a identidade do professor é formada por um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências adquiridos ao longo da vida profissional e pessoal. Essa construção ocorre por meio do diálogo entre o "eu" e o "outro", em um processo contínuo de ressignificação.

Para os professores de Ensino Religioso, essa identidade se torna ainda mais complexa devido às transformações da disciplina ao longo dos anos. Historicamente, o Ensino Religioso no Brasil esteve atrelado à catequese e à formação espiritual dos alunos, conferindo aos docentes um papel próximo a missionários. No entanto, as mudanças curriculares recentes vêm promovendo um deslocamento para uma abordagem não confessional, baseada na análise do fenômeno religioso sob uma ótica interdisciplinar e mais progressivamente, a um viés intercultural. Esse movimento exige que os docentes ressignifiquem sua atuação, abandonando antigos modelos pedagógicos e se aproximando de abordagens acadêmicas, fomentando o respeito à diversidade cultural e religiosa.

A transição entre os modelos de ensino catequético, teológico, chegando ao modelo das ciências da religião, ou seja, “do crucifixo à beca”, tem impactado diretamente na identidade desses professores. Para alguns, a mudança foi recebida com resistência, especialmente por aqueles que ainda veem o Ensino Religioso como um espaço de promoção da fé. Para outros, trata-se de uma oportunidade para aprofundar conhecimentos e contribuir para uma educação plural e inclusiva. Dessa forma, a identidade docente desse grupo continua em construção, movendo-se da opacidade para a transluzência, ou seja, historicamente a um estágio superior [e além] às convenções definidas pela modernidade, pelo eurocentrismo e pela pós-modernidade.

A Educação no Brasil tem raízes profundas no modelo colonial implantado pelos portugueses, que utilizaram o ensino como ferramenta de evangelização e controle social. Os jesuítas, responsáveis pelos primeiros colégios do país, tinham como principal objetivo a catequese dos indígenas e a formação de líderes cristãos na sociedade colonial. Esse modelo permaneceu hegemônico até o século XVIII, quando as reformas pombalinas expulsaram os jesuítas e substituíram a educação religiosa pelo ensino secular.

Mesmo após a separação formal entre Estado e Igreja com a Constituição de 1891, o Ensino Religioso continuou presente nas escolas públicas por meio de regulamentações que garantiam sua oferta facultativa. O período republicano trouxe avanços na laicização da escola, mas enfrentou resistências por parte de grupos religiosos que defendiam a manutenção da disciplina sob uma abordagem confessional. Esse embate se intensificou ao longo do século XX, especialmente durante o Estado Novo e a ditadura militar, que institucionalizaram o Ensino Religioso com características interconfessionais.

Nos últimos anos, o Ensino Religioso tem passado por um processo de ressignificação com a implementação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Ciências da Religião. Pela primeira vez, a disciplina foi reconhecida oficialmente como área do conhecimento dentro das Ciências Humanas, afastando-se da catequese e aproximando-se de um modelo educativo baseado na pluralidade e na diversidade religiosa. No entanto, a transição para esse novo paradigma ainda enfrenta desafios, principalmente relacionados à formação dos docentes e à resistência de algumas instituições que ainda operam sob modelos confessionais.

Podemos considerar por ora, nossa missão foi cumprida! Os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados, o que corrobora com a nossa tese. Partindo do pressuposto da revivescência do conceito de identidade docente, que se aprimora em constante transformação, a investigação conseguiu identificar e caracterizar o perfil dos professores de Ensino Religioso, analisando suas formações acadêmicas e trajetórias profissionais. Os dados revelaram uma grande diversidade de percursos, desde docentes que iniciaram suas carreiras em áreas distintas até aqueles que sempre estiveram envolvidos com o componente curricular. A pesquisa também evidenciou como os currículos atuais influenciam na construção da identidade docente, mostrando um movimento gradativo de adaptação às novas diretrizes educacionais.

Neste sentido, a nossa tese desenvolvida sob a abordagem decolonial, essencialmente, defende que esse ‘deslocamento de identidades’ permite e desperta um leque de possibilidades, desencadeando um movimento alternativo aos professores de uma nova ação educativa, da vida para o currículo, valorizando as experiências do cotidiano, a alteridade, os saberes e as culturas

populares, incutindo os conceitos cunhados de ‘opacidade e transluzência’, sobrepujante ao mito da modernidade e ao eurocentrismo.

Foi possível verificar que a BNCC, particularmente para o Ensino Religioso, trouxe avanços significativos para a área, mas que sua implementação ainda enfrenta desafios. Parte dos professores reconhece a importância do documento como um orientador pedagógico, enquanto outros expressam dificuldades na adaptação das metodologias tradicionais ao novo modelo. Além disso, constatou-se que o Ensino Religioso continua sendo marginalizado em algumas escolas, tanto por preconceitos históricos quanto pela falta de clareza sobre sua função no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico das Escolas.

Os resultados revelaram também um panorama de mudanças na identidade do professor de Ensino Religioso. O grupo analisado demonstrou diferentes percepções sobre o seu papel na escola, oscilando entre uma visão mais tradicional e uma abordagem acadêmica e interdisciplinar. Enquanto alguns docentes ainda defendem com sutileza, de forma automática e inconsciente a visão catequética e consideram o ensino religioso uma extensão da formação espiritual; outros enxergam a disciplina como um espaço de análise científica do fenômeno religioso, sem vínculo com confissões específicas.

Se antes a identidade dos professores de Ensino Religioso era marcada pela indefinição e pela influência dogmática, agora, para alguns, há uma maior clareza sobre seu papel e função dentro da escola. E esses professores estão se tornando agentes da pluralidade, promovendo um ensino que valoriza o respeito à diversidade e incentiva o diálogo intercultural e inter-religioso.

Diante dos achados da pesquisa, algumas perspectivas podem ser apontadas como por exemplo: a) a necessidade de cursos mais estruturados em Ciências da Religião para melhor formação dos professores, garantindo uma abordagem científica e não confessional. b) políticas públicas de valorização, garantindo-se medidas institucionais para o fortalecimento do trabalho docente, garantindo melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional. c) aprimoramento das metodologias, elaborando estratégias mais inovadoras que possam ser desenvolvidas, inserindo a disciplina no contexto da educação intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar. d) superação das resistências, considerando que o Ensino Religioso ainda enfrenta desafios para ser plenamente reconhecido como área do conhecimento, sendo necessário fomentar debates para garantir sua inclusão definitiva no currículo escolar sem viés catequético.

A pesquisa demonstrou que o professor de Ensino Religioso está passando por uma transformação em sua identidade e prática docente. Se antes sua função era marcada por um papel confessional e missionário, agora caminha para uma abordagem mais acadêmica,

alinhada às ciências humanas e sociais, especialmente às ciências da religião. Dessarte, o conceito desenvolvido em nossa tese de transluzência se mostrou importante para compreender essa transição e um norte possível de transgressão das antigas amarras.

Por meio da nossa tese, espera-se contribuir para futuras discussões sobre a identidade docente, incentivando a valorização profissional e o reconhecimento do Ensino Religioso como importante área do conhecimento. Os resultados podem servir como referência para políticas educacionais, formação docente e aprimoramento das práticas pedagógicas na área.

O futuro do Ensino Religioso depende do compromisso com a diversidade e com uma educação que respeite todas as crenças, filosofias de vida e possa superar nossas tradições eurocêntricas coloniais. Em momento algum, tivemos a ousadia de apresentar respostas definitivas ou um manual de instruções acerca dos desafios da Educação.

Enfim, por meio desta singela contribuição, tentamos oferecer respostas no sentido de minimizar as inquietudes peculiares de um professor de chão de escola, também pesquisador, partilhando nesta empreitada, pegadas e rastros que possam nos direcionar rumo a um caminho possível em defesa da Escola Pública, Gratuita e de Qualidade, em prol da Educação Brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é contemporâneo. In: AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009, p. 55-73.
- AMARO, F. R. Um giro epistemológico nos estudos sobre religião: a decolonialidade do sagrado. **Revista Tempo Espaço e Linguagem (TEL)** v. 13. n.1. p. 151-171. jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2177-6644.20220011>. Acesso em: 10.jan.2025
- AMARO, T. **Profissão docente**: sentidos e significados do Professor na Educação Básica Escolar no Brasil. São Paulo: Editora Dialética, 2021.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- BARBOUR, R. **Grupos focais** (Coleção Pesquisa Qualitativa / coordenada por Uwe Flick). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n.º 44, abr., p.19-32, 1998.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora UNESP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001770883>. Acesso em: 10.jan.2025
- BEIJAARD, D., MEIJER, P., & VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**. v. 20, n. 02, 2004, p. 107-128. Disponível: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034>. Acesso em: 15.jan.2025.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J.; PÉREZ-GARCÍA, P. Crisis and reconstruction of teachers professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. **The Open Sports Sciences Journal**, v. 7 (Suppl-2, M4), 2014. P.106-112. Disponível em: <http://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-106.pdf>. Acesso em: 15.jan. 2025.
- BOHNEN, N. T. **A Jornada do Herói**: A narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor, 2011. 91 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Mestrado de Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense (Primeiros Passos), 1981.
- BRASIL, G. F. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, de 20 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.
- BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 07-20.

CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista de Educação**. v. 13, n.º 37, jan/abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 20.fev.2025.

CARON, L.; MARTINS FILHO, L. J. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, E. S. da; JUNQUEIRA, S. (Org.) **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. Capítulo I, p. 15-38.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CECCHETTI, E. **A Laicização do Ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CECCHETTI, E.; OLIVEIRA L. B. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: possibilidades e desafios à cultura da escola. In: POZZER, A; CECCHETTI, E. (Orgs.) **Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade: diálogos críticos e reflexivos**. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 227-245.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CIAMPA, A. C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, VIII, nº 6, 1998. Disponível em: <http://www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File=140131.pdf>. Acesso em: 11. out. 2016.

CORNÉLIO, W. F. Tornar-se professor: desafio, saga ou construção cotidiana da identidade? **Evidência**. Araxá, v. 14, n.º 15, 2018a, p. 175-179. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/603>. Acesso em: 15.jan.2024.

CORNÉLIO, W. F. Profissão-Professor: identidade, contradições e o trabalho docente. **Evidência**. Araxá, v. 14, n.º 14, 2018b, p. 37-45. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/568>. Acesso em: 15.jan.2024.

CORNÉLIO, W. F. **O imaginário do professor-herói na cultura da escola pública**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

CORRÊA, E. **Ensino Religioso Escolar**. Curitiba: Inter Saberes, 2021.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**: A Interpretação de uma Mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUSSEL, E. **1492**: O Encobrimento do Outro (A origem do “mito da Modernidade”). Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. Agenda para un Diálogo filosófico Sur- Sur. (Capítulo VII). In: DUSSEL, E. **Filosofías del Sur y Descolonización**. Buenos Aires: Editora Docencia, 2014, p. 199-220.

DUSSEL, E. Transmodernidade e Interculturalidade: Interpretação a partir da Filosofia da Libertação. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n.º 01, jan./abr, 2016, p. 51-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>. Acesso em: 10.jan.2025.

DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino”** [1300-2000]. Ciudad de México: Siglo XXI, 2009.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A Ambiguidade da Docência: entre o Profissionalismo e a Proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.º 4, p. 41-61, 1991.

FIGUEIREDO, A. P. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana**: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento. 2006. Vol. I, 654f. Tese (doutorado) em Filosofia. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2006.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n.º 1-2, jan./dez. 2012, p. 07-22.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Site Oficial. Institucional: Histórico. Florianópolis, 2024. Disponível em: <<https://fonaper.com.br/institucional/>> Acesso em: 16.set.2024.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANELLA, BJB *et al.* Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n.º 24 (1), Jan 2008, p. 17-27.

FORNET-BETANCOURT, R. Lo Intercultural: El Problema de/y com/ su Definición. **Red Internacional de Estudios Interculturales de la Universidad Católica (RIDEI-PUCP)**, Lima, Biblioteca Virtual, Libros, s.d. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/lo-intercultural-el-problema-de-y-con-su-definicion/>. Acesso em: 01.fev.2025.

FORNET-BETANCOURT, R. Crise Antropológica? Notas para uma interpretação crítica da situação antropológica do nosso tempo. In: POZZER, A.; CECCHETTI, E. (Orgs.) **Educação, direitos humanos e interculturalidade: diálogos críticos e reflexivos**. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 24-35.

FRANZOI, N. **Entre formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre subjetividade e a objetividade no campo social. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs.) **Por uma epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 91-105.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2004, 24 (2). p. 14-23.

GALIZZI, M. C.; SOUSA, R. S. **Análise Textual Discursiva: Uma ampliação de Horizontes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

GARCIA, G. Prefácio. In: SILVEIRA, E. S. da; JUNQUEIRA, S. (Orgs.) **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. Prefácio, p. 07-14.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, Ago 1996, nº 98, p. 85-90.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine Publishing, 1967.

GRUEN, W. Ensino Religioso Escolar (verbetes). In: PEDROSA, W. *et al.* **Dicionário de Catequética**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 411-421.

GUERRERO, M. E. **Sonhos e Utopias: ler Freire a partir da prática**. Brasília: Líber Livro, 2010.

GUILOUSKI, B. *et al.* **Educação com respeito à diversidade cultural religiosa: Sugestão de proposta pedagógica para o ensino religioso**. Curitiba: ASSINTEC, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, A. M. R. Ensino Religioso nas Legislações. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. Parte I: História e Legislação, p. 68-81.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibpx, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A. A Presença do Ensino Religioso no Contexto da Educação. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. (Org.) **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. Parte I: História, p. 27-54.

KASHINDI, J. B. K. **Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva**. São Leopoldo: Ed. da Universidade do Rio dos Sinos, 2017.

KLUCK, C.R. Ensino Religioso: Conhecimento e Saberes Escolares na Área de Conhecimento e no Componente Curricular. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. Parte II: Ensino e Aprendizagem, p. 139-142.

KROHLING, A.; ANDRADE FERREIRA, D. N. A Educação Interdisciplinar e a Necessidade de um Diálogo Intercultural: uma via para multiculturalidade e direitos humanos (Capítulo III). In: POZZER, A.; CECCHETTI, E. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade**: diálogos críticos e reflexivos. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 55-72

LACLAU, E. **New Reflections on the Resolucion of our Time**. Londres: Verso, 1990.

LANE, S. T. M. A dialética da subjetividade *versus* objetividade. In: FURTADO, O; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.) **Por uma epistemologia da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 13-17.

LELIS, D. M. G. **O papel do professor de ensino religioso no município de João Pessoa - PB**. 2016. 154 f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 73-93.

LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez, 1999.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas: uma introdução**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

LUZ, M. A.; LUZ, N. C. P. Educação na Perspectiva da Ancestralidade Africano-Brasileira. In: BARRETO, M. A. S. C. *et al* (Orgs.) **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 105-124

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024, p. 27-53.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n.º 01, p. 109-131, ago/dez., 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15.jan.2025.

MARK, J. J. Cuneiform. **World History Encyclopedia**, 2022. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/cuneiform/>. Acesso em: 15.jan.2024

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASI, D. de. **O trabalho no século XXI**. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

MATOS, D.C.V.S. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In.: MATOS, D.C.V.S.; PARAQUETT, M. (Orgs) **Interculturalidade e Identidades: Formação de Professores de Espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 17-34.

MENDONÇA, L. B. de. Breve História do Brasil: a influência do *Ratio Studiorum* na escrita de padre Raphael M. Galanti. **História & Ensino**, 26(1), 282-303, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n1p282>. Acesso em: 15.jan.2025.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação**. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In.: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 34-54.

MINAS GERAIS, G. E. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018.

MONTEIRO, I. L. **Introdução ao pensamento filosófico africano**. Curitiba: Inter Saberes, 2020.

MORAES, R. Avalanches Reconstitutivas: Movimentos Dialéticos e Hermenêuticos de Transformação no Envolvimento com a Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.8, n. 19, p. 595-609, dez., 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372/257>. Acesso em: 15.jan.2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.13-34.

NÓVOA, A. **Evidentemente: Histórias da Educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez 2004. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12. mar. 2012.

OLIVEIRA, D. A. O Trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2-3, p. 29-39, jan.-dez., 2008.

OLIVEIRA, E. S. G. Profissão Docente: O Périplo Heróico da Produção do Conhecimento. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, Ano 2, n. 4, Artigos. Jul/Dez, 2001. Disponível: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/79/80>. Acesso em: 25. ago. 2014.

OLIVEIRA, H. S. Educação de Jovens e Adultos e Religiosidade: um estudo sobre práticas religiosas católicas e pentecostais em espaços escolares. **Revista Paideia**, 2009.

PALHARES, L. A. O. *et al.* Educação de Jovens e Adultos, poder simbólico e racismo religioso: indagações preliminares acerca da construção de uma escola pública laica, inclusiva e plural. In: OLIVEIRA, H.S; SIMÃO, J. R. O. R. (Orgs.). **A educação popular interroga à EJA: de angicos a contagem**. Belo Horizonte: Editora Sarerê, 2023, p. 195-211

OTTO, C. *et al.* Formação de professores para a diversidade religiosa: qual apropriação? **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 16, n. 50, p. 885-899, mai./ago., 2018

PASSOS, M. A mística e o mito da era de ouro do magistério: trabalho, profissão e vocação - um percurso histórico em Minas Gerais (1892-1977). In: PASSOS, M. (Org.) **A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 91-123.

PEREIRA, F. A. M.; QUEIROS, A. P. C. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, Ano XII, ISSN 1519-6186, vol. 12, n. 134, p. 65-72, 2012. Disponível: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14729>. Acesso em: 25.ago.2014.

PIMENTA, S. G. Apresentação e Prefácio. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 07-14.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

POZZER, A.; WICKERT, T. A. Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, A. *et al.* (Orgs.) **Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p.89-101.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In.: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 116-112.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1984.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, A. R. M. **História da Educação**. 3. ed. Fortaleza: Ed. UECE, 2019.

RODRIGUES, E. **Ensino Religioso Reflexivo: uma proposta a partir da Ciência da Religião**. 2 ed. São Paulo: Editora Recriar, 2024.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.63-92.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SBORGIA, R. C. História sobre a profissão professor. **Revista Revide**, 2012. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/renata-carone-sborgia/historia-sobre-profissao-professor-dia-15-de-outub/>. Acesso em: 15.jan.2024

SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: Considerações Iniciais. In: SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. (Orgs.) **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022. p. 18-35. Disponível em: <https://encontrografia.com/analise-textual-discursiva-atd-teoria-na-pratica/>. Acesso em: 10.jan.2025

SILVA, M. B. **Em Busca do Significado do Ser Professor de Ensino Religioso**. 2. ed. João Pessoa PB: Editora Universitária da UFPB, 2011. v. 100. 112p

SILVA, M.R. **O ensino religioso na cidade de Apodi-RN: história, formação e perfil docente na rede municipal de ensino**. 2019. 88 f. Dissertação (mestrado). Mestrado em Ciências da Religião. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, P.; SILVA, J. Desafios e Possibilidades do Estágio Supervisionado Obrigatório em Matemática na Pandemia: Uma Análise a partir do Estado da Arte. **Revista Humanidades & Educação**. 10.18764/2675-0805v5n8.2023.5, p. 52-65, 2023.

SILVEIRA *et al.* Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e71306, p. 01-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71306>. Acesso em: 10.jan.2025

SOARES A.M.L. **Religião & Educação: da ciência da religião ao ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, R. F. **Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, R. G. O professor ao longo do tempo. **História do Mundo** (Rede Omnia), 2009. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm>. Acesso em: 15.jan.2024.

SCHUTZ, I. J. **As políticas públicas de formação de professores para o ensino religioso na educação básica**. 2021. 90 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SIVIERI-PEREIRA, H. O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 319 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em Pesquisa Qualitativa: Estimativa Empírica de Dimensionamento. **Revista PMKT**: ABEP, 2009, v. 2, n. 02, Relevância 1012, p. 20-27

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

VICENTE CARLOS, D. S. S.; ESCARIÃO, G. N. D. Notas de estudo sobre a diferença entre educação religiosa e ensino religioso. **Revista Educare**, João Pessoa, ISSN 2527-1083, v. 1, n. 2, jul./dez, p.173-200, 2017.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

WALSH, C. Introducción (Re)pensamiento crítico y (De)Colonialidad. In: WALSH, C. (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: Reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005, p. 13-35

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL:

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS

- 1- Qual a sua formação acadêmica? Graduação? Pós-graduação? Quais Instituições de Ensino.
- 2- Quantos anos você tem de profissão docente?
- 3- Por que você escolheu ser professor? O que te motivou? O que te levou a escolher a profissão?
- 4- Quantos anos você leciona ensino religioso? E em quais séries você atua?
- 5- Por que você escolheu atuar na área de ensino religioso?
- 6- Você tem religião? Se afirmativo, qual?
- 7- Você conhece a BNCC e o Currículo Referência de MG, no que tange ao Ensino Religioso? Qual a sua opinião acerca da proposta em relação a este componente curricular?
- 8- Você gosta de lecionar Ensino Religioso? Qual a importância deste conteúdo para você?
- 9- Qual a sua percepção em relação ao seu trabalho desenvolvido na área de ensino religioso perante os seus alunos, equipe dirigente, equipe pedagógica, comunidade escolar (pais e/ou responsáveis).
- 10- Você sofre ou já sofreu alguma interferência, de ordem pessoal ou externa, no exercício da sua atividade docente, ao ministrar os conteúdos de ensino religioso? Se afirmativo qual(is)?
- 11- Você gosta de ser professor? Você se sente realizado com a profissão?

APONTAMENTOS PARA NOTEAR O GRUPO FOCAL

- 1- Apresentação dos professores junto ao grupo e ‘escutas’ dos participantes sobre seus relatos de vida (profissional e pessoal), conectando-os à trajetória e chegada ao ensino religioso.
- 2- Levantamento das percepções sobre as qualidades e dificuldades da área do ensino religioso no cotidiano, promovendo uma discussão no grupo.
- 3- Apresentar questões problematizadoras sobre o professor de ensino religioso, provocando um debate: a) “qual a opinião dos participantes sobre a crença (religião, fé ou filosofia de vida) do professor de ensino religioso em relação à sua postura profissional? Poderia existir algum ônus ou bônus nesta situação?”. b) “qual o entendimento do grupo sobre a proposta curricular do ensino religioso na BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais. c) “qual seria o professor ideal para lecionar tal conteúdo?”.
- 4- Ao final, reservar um espaço de fala para os participantes destacarem assuntos, por acaso, não abordados no roteiro e oportunizar considerações finais sobre a experiência ao longo da pesquisa. Qual a sua opinião sobre a Escola? Quais expectativas? Há algum ponto negativo?
- 5- O que você procura como essencial em uma Escola?
- 6- Tem lembranças de seus professores, na época que estudava? Se sim, conte-nos os momentos que considera significativos em sua vida?
- 7- Quais qualidades você considera como essenciais e procura em um professor?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para Professores de Ensino Religioso da Rede de Ensino de Uberaba/MG)

Convidamos você a participar da pesquisa: “A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: DILEMAS DE UMA “NOVA” CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO SÉCULO XXI”. O objetivo desta pesquisa é investigar e identificar a constituição identitária dos professores de ensino religioso da Educação Básica da cidade de Uberaba, Estado de Minas Gerais. Nesta pesquisa pretendemos promover oportunas discussões de cunho crítico-reflexivo sobre a constituição identitária deste professor(a), bem como analisar também o seu perfil e sua trajetória formativa, compreendendo qual é a influência da formação didática, curricular e científica no seu desenvolvimento profissional, bem como eventual influência ética, moral e/ou religiosa na sua atuação docente. Sua participação é importante, pois os avanços na área da Educação ocorrem através de estudos como este.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário nas entrevistas, fazermos perguntas sobre a sua prática docente, as dificuldades, os desafios, as experiências profissionais; e ainda, dentro da sua disponibilidade, o seu comparecimento em reunião de grupo focal de professores. O tempo estimado para as entrevistas e reuniões do grupo focal, bem como local e os dias de realização, serão definidos, oportunamente, de comum acordo entre os pesquisadores e participantes da pesquisa.

A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua integridade física ou psicossocial. No entanto, se no momento do depoimento ou da reunião, por relatar sua opinião e/ou sua história de vida pessoal e/ou profissional, surgir eventual risco de você sentir algum desconforto emocional (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) o mesmo será minimizado imediatamente, através da interrupção da entrevista e/ou da dinâmica do grupo focal, em que será aguardado o restabelecimento das condições normais, sendo tratada tal situação pelos pesquisadores, com discrição e respeito ao (à) depoente.

Espera-se que, os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa, possibilite não somente aos professores, mas também a todos os demais envolvidos na rede do processo educacional, o repensar das práticas sociais e pedagógicas, especialmente, sobre a importância do ensino religioso no contexto atual para a prática do diálogo e cultura da paz, para o respeito e tolerância a quaisquer tipos de diversidade, seja entre pessoas de diferentes crenças e filosofias de vida, seja igualmente em aspectos culturais e sociais de vivências, escolhas, opiniões, pensamentos e ideologias.

Sua participação é voluntária e em decorrência dela, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores ou qualquer prejuízo.

Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador

Rubrica do Participante	Data	Rubrica do Pesquisador	Data

Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas à sua participação a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Seu nome e escola não aparecerão em nenhum momento, pois você e sua escola serão identificados com um número ou pseudônimo.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Prof.^a Dr.^a. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

(Programa de Pós-Graduação em Educação – UFTM)

Telefone: 034 3700 6992/ 034 3700 6937 - E-mail: helenasivieri@gmail.com

Prof. M.e Wellington Félix Cornélio (Aluno - Doutorando)

(Programa de Pós-Graduação em Educação - UFTM)

Telefone: 034 3700 6937/ 034 99960 1365 - E-mail: wfc.cientistasocial@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará a conduta cordial e respeitosa que estou recebendo dos pesquisadores, bem como não causará quaisquer prejuízos à minha atividade profissional e/ou minha privacidade.

Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: DILEMAS DE UMA “NOVA” CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO SÉCULO XXI” e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador

Rubrica do Participante	Data	Rubrica do Pesquisador	Data

ANEXO A – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

(Documento parcial contendo especialmente parte introdutória, estrutura da BNCC, questões do Ensino Fundamental e a área do Ensino Religioso)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Rosseli Soares da Silva

SECRETARIA EXECUTIVA

Henrique Sartori de Almeida Prado

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Katia Cristina Stocco Smole

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PARCERIA

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

SUMÁRIO

Apresentação	5	4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	136
1. INTRODUÇÃO	7	4.1.2. Arte	193
A Base Nacional Comum Curricular	7	* Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	198
* Competências gerais da Educação Básica	9	4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	199
Os marcos legais que embasam a BNCC	10	4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	205
Os fundamentos pedagógicos da BNCC	13	4.1.3. Educação Física	213
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC	15	* Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	223
2. ESTRUTURA DA BNCC	33	4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	224
3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35	4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	231
A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	35	4.1.4. Língua Inglesa	241
A Educação Infantil no contexto da Educação Básica	36	* Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental	246
* Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	38	4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	247
3.1. Os campos de experiências	40	4.2. A área de Matemática	265
3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	44	* Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental	267
3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	53	4.2.1. Matemática	268
4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	57	4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	276
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	57	4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	298
4.1. A área de Linguagens	63		
* Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	65		
4.1.1. Língua Portuguesa	67		
* Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	67		
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89		

4.3. A área de Ciências da Natureza	321
<i>* Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental</i>	
	<i>324</i>
4.3.1. Ciências	325
4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	331
4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	343
4.4. A área de Ciências Humanas	353
<i>* Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental</i>	
	<i>357</i>
4.4.1. Geografia	359
<i>* Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental</i>	
	<i>366</i>
4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	367
4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	381
4.4.2. História	397
<i>* Competências específicas de História para o Ensino Fundamental</i>	
	<i>402</i>
4.4.2.1. História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	403
4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	416
4.5. A área de Ensino Religioso	435
<i>* Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental</i>	
	<i>437</i>
4.5.1. Ensino Religioso	438
4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	442

4.5.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	452
---	------------

5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio no contexto da Educação Básica	461
---	-----

A BNCC do Ensino Médio	469
------------------------------	-----

Curriculos: BNCC e itinerários	475
--------------------------------------	-----

5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias	481
---	------------

<i>* Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio</i>	
	<i>490</i>

5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	491
---	------------

5.1.2. Língua Portuguesa	498
---------------------------------------	------------

5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	505
---	------------

5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias	527
---	------------

<i>* Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio</i>	
	<i>531</i>

5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	532
---	------------

5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	547
---	------------

<i>* Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio</i>	
	<i>553</i>

5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	554
---	------------

5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	561
--	------------

<i>* Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio</i>	
	<i>570</i>

5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	571
--	------------

Ficha técnica	581
---------------------	-----

APRESENTAÇÃO

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.

Rossieli Soares da Silva
Ministro da Educação

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

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

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

1 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

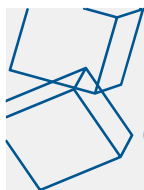
Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

3 BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

4 ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988⁵, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010⁶.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014⁷ promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

² BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

³ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017⁸; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

4 BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹².

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

5 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

6 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

7 OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

8 UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendiz.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

⁹ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O PACTO INTERFEDERATIVO E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas

originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULOS

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

¹⁰ BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos

interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹⁵.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

11 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236247/lang-pt/index.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, por ter saído com incorreção do original. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 08 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 11-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessos em: 7 de nov. 2017.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma trans- versal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990¹⁶), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997¹⁷), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012¹⁸), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009¹⁹), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003²⁰), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012²¹), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer

¹² BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

¹³ BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

¹⁴ BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 14, 6 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

¹⁵ BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

¹⁶ BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

¹⁷ BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 8, 6 de março de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1, p.33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004²²), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010²³). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REGIME DE COLABORAÇÃO

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do **regime de colaboração** para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

¹⁸ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessos em: 16 out. 2017.

¹⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 23 mar. 2017.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

2. ESTRUTURA DA BNCC

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

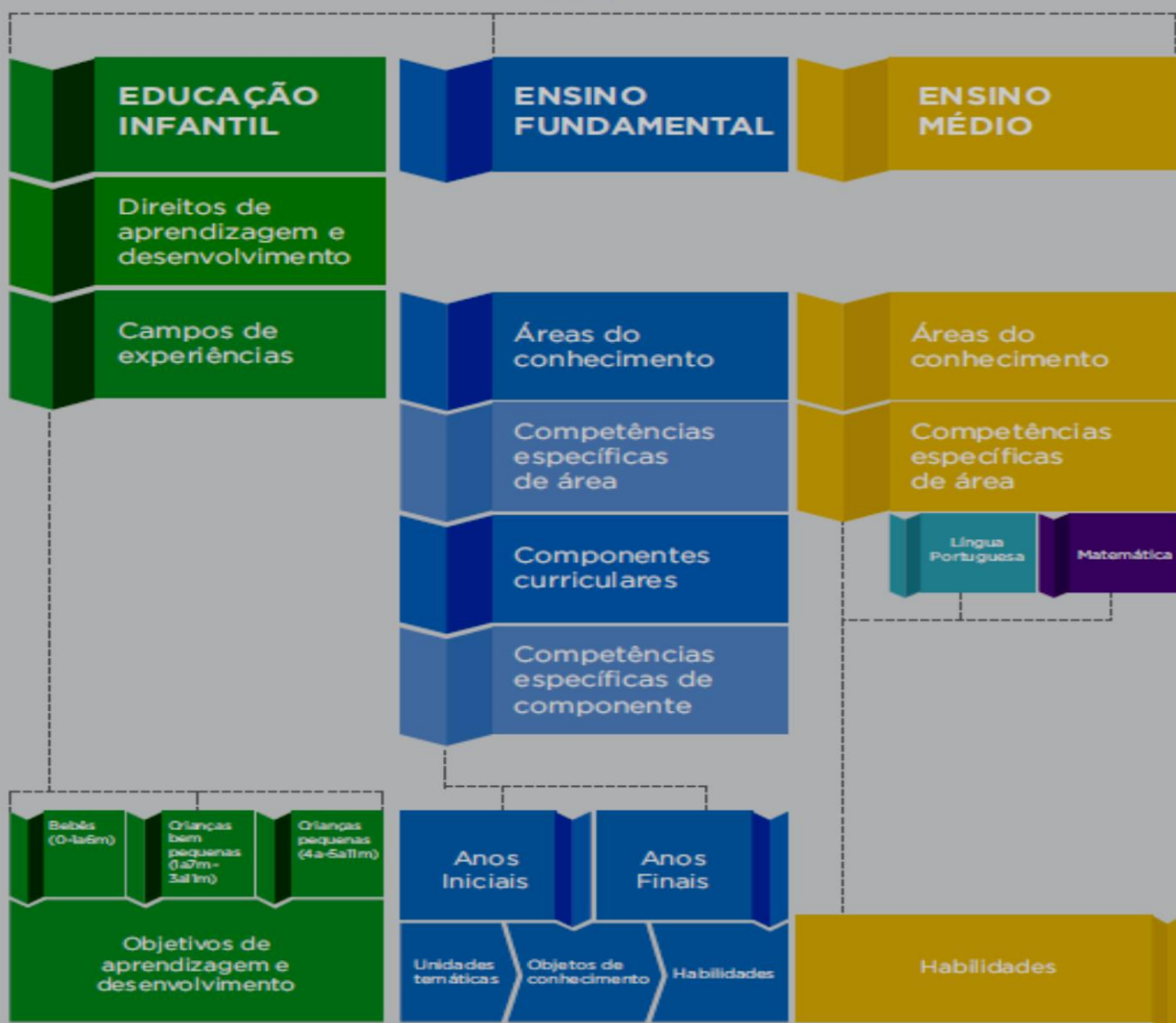
Na próxima página, apresenta-se a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.

EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ETAPAS



EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Campos de experiências

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Conviver
Brincar
Participar
Explorar
Expressar
Conhecer-se

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco **campos de experiências**, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver.

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Bebês
(0-1a6m)

Crianças bem
pequenas
(1a7m-3a11m)

Crianças
pequenas
(4a-5a11m)

Objetivos de
aprendizagem e
desenvolvimento

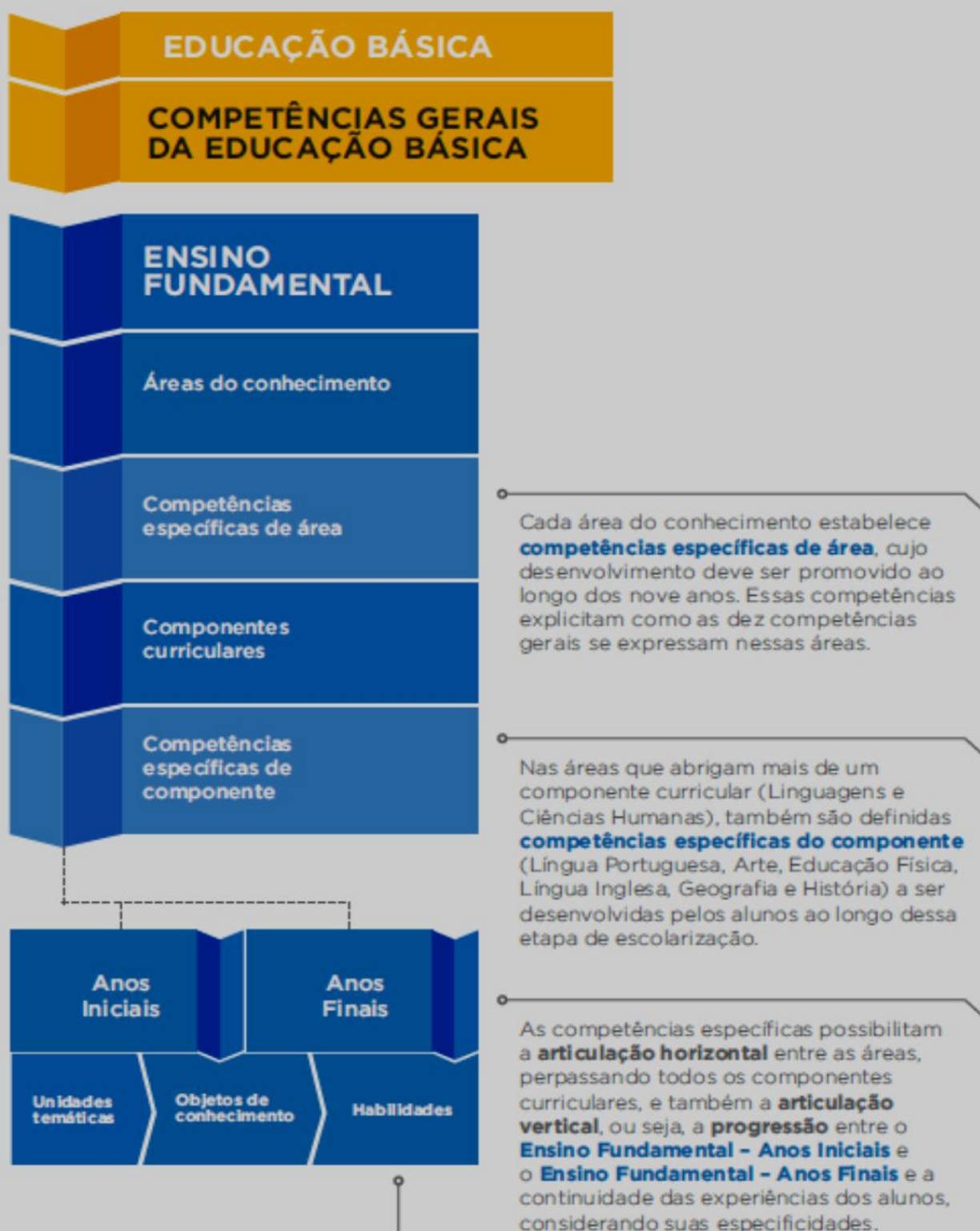
Em cada campo de experiências, são definidos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três **grupos por faixa etária**.



Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010²⁴, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

24 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.



Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as **unidades temáticas** definem um arranjo dos **objetos de conhecimento** ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir:

CIÊNCIAS - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14).

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

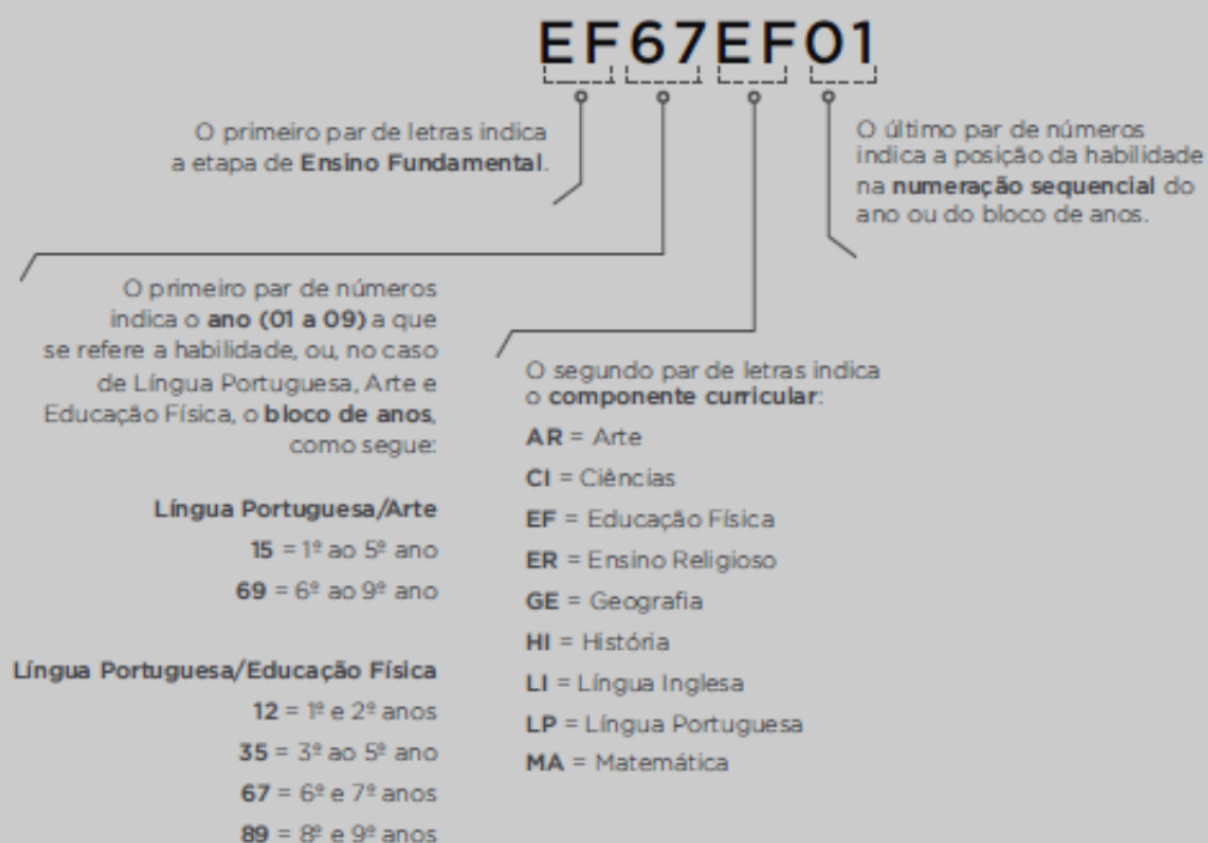
Verbo(s) que explicita(m) o(s) **processo(s) cognitivo(s)** envolvido(s) na habilidade.

Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) **objeto(s) de conhecimento** mobilizado(s) na habilidade.

Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o **contexto** e/ou uma maior **especificação** da aprendizagem esperada.

Os **modificadores** devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades **não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias**. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um **código alfanumérico** cuja composição é a seguinte:



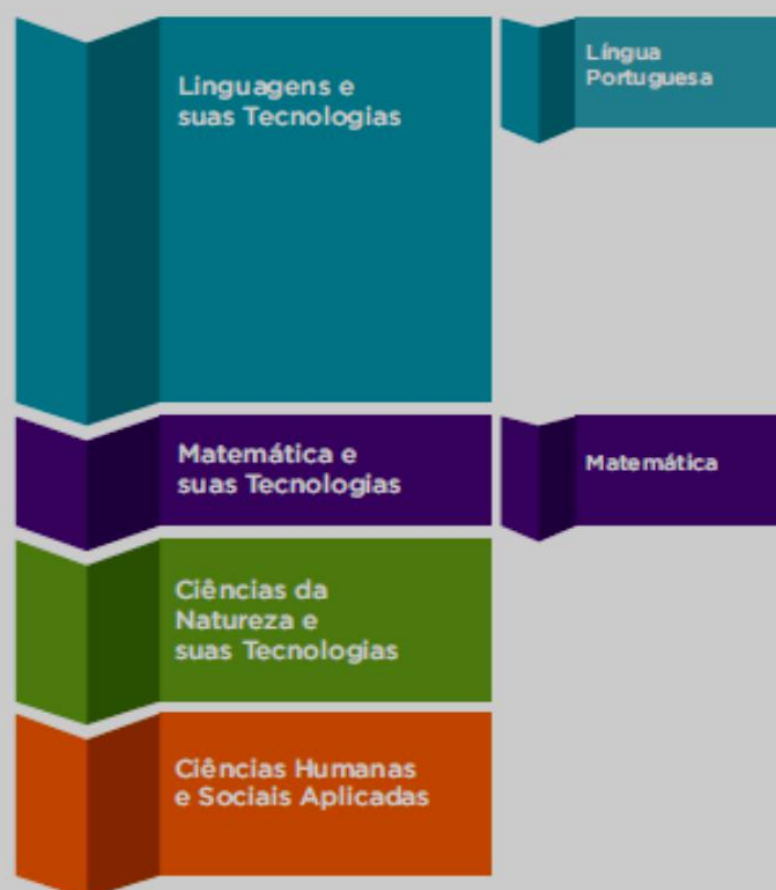
Segundo esse critério, o código **EF67EF01**, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código **EF04MA10** indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática.

Vale destacar que o uso de **numeração sequencial** para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos **não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens**. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos **processos cognitivos** em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos **objetos de conhecimento** – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos **modificadores** – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos.

Também é preciso enfatizar que os **critérios de organização das habilidades** do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a **clareza**, a **precisão** e a **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.



Componentes curriculares (1ª à 3ª série)



Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em **quatro áreas do conhecimento**, conforme determina a LDB.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009²⁵, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o **fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade**, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas).

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação.

25. BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-ppc011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 fev. 2018.



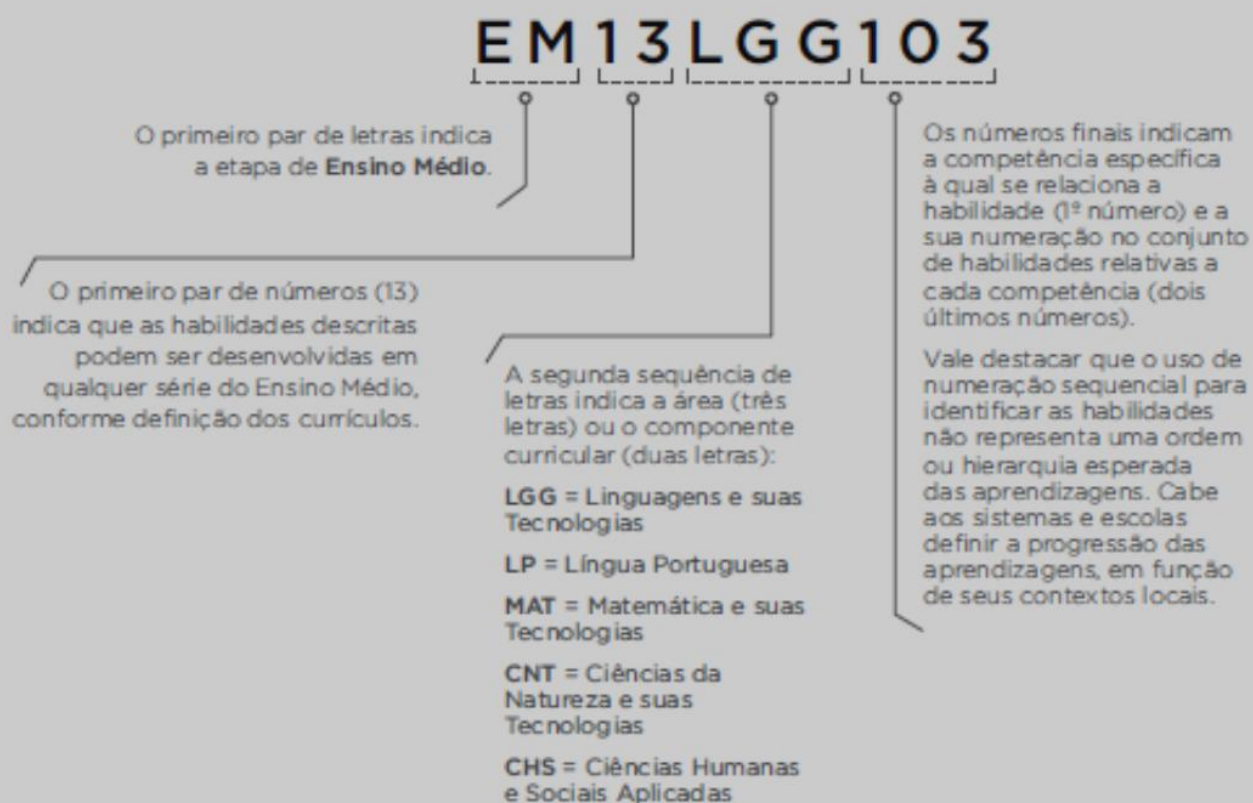
Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio e destaca particularidades no que concerne ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização.

Cada área do conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa.

Cada habilidade é identificada por um **código alfanumérico** cuja composição é a seguinte:



Segundo esse critério, o código **EM13LGG103**, por exemplo, refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares.

Também é preciso enfatizar que a **organização das habilidades** do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa.

4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do **Ensino Fundamental - Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização

dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

28 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliarem sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010²⁹, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

29 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Ao longo do **Ensino Fundamental - Anos Finais**, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa,

observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de

imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos⁵¹.

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

51 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 7 nov. 2017.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

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

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

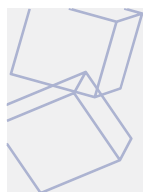
Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

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

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

4.5.1. ENSINO RELIGIOSO

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica).

Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes.

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Tais elementos embasam a **unidade temática** Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor. No entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa.

Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas espirituais ou ritualísticas, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em espaços e territórios sagrados (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se

em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas.

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente.

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a **unidade temática** Manifestações religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Na **unidade temática** Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Os mitos são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam.

O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários.

No enredo mítico, a criação é uma obra de divindades, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social ou tradição religiosa.

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.

Esse conjunto de elementos originam narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos.

No processo de sistematização e transmissão dos textos sagrados, sejam eles orais, sejam eles escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios e valores que configuraram doutrinas religiosas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento com a(s) divindade(s) e com a natureza.

As doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, trans- migração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de códigos éticos e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.

Também as filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.

Cumpré destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

4.5.1.1.

ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Identities e alteridades	O eu, o outro e o nós
	Imanência e transcendência
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes
HABILIDADES	
(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	
(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.	
(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	

ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Identities e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência
	Memórias e símbolos
	Símbolos religiosos
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados
HABILIDADES	
(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	
(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	
(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.	
(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.	
(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	

ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas
	Indumentárias religiosas
HABILIDADES	
(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	
(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	
(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	

ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Manifestações religiosas	Ritos religiosos
	Representações religiosas na arte
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)
HABILIDADES	
(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.	
(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	
(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	

ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas
	Mitos nas tradições religiosas
	Ancestralidade e tradição oral
HABILIDADES	
(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.	
(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.	
(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	
(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	
(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	
(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.	
(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	

4.5.1.2.

ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados
	Ensinamentos da tradição escrita
	Símbolos, ritos e mitos religiosos
HABILIDADES	
(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.	
(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).	
(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	
(EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.	
(EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.	
(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.	
(EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.	

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades
	Lideranças religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos
	Liderança e direitos humanos
HABILIDADES	
(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).	
(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.	
(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	
(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.	

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes
	Doutrinas religiosas
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias
HABILIDADES	
(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.	
(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.	
(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	
(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.	

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência
	Vida e morte
	Princípios e valores éticos
HABILIDADES	
(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.	
(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).	
(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.	

ANEXO B – CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS - CRMG



Componente Curricular: Ensino Religioso

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. Uma nova proposição, distinta da visão confessional, só viria a aparecer em Minas Gerais com Wolfgang Gruen, no ano de 1974. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.

Apesar da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 04/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconhecerem o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, em 2019 o CNE alterou essa condição no Conselho Pleno - CP. Atendendo ao artigo n. 23 da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que previa a avaliação por comissão específica "se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular", o CNE decidiu e aprovou por unanimidade que o Ensino Religioso é componente curricular da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental de nove anos., deixando de ser área de conhecimento (BRASIL, 2019).

Estabelecido como componente curricular, de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção desse componente curricular, com natureza e finalidades pedagógicas distintas da confessionalidade.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG deve atender aos seguintes objetivos:

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

Nessa perspectiva, o componente curricular Ensino Religioso tem como objeto o **conhecimento religioso**, que é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências da Religião. Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos **sentidos e significados de vida** e diversas ideias de espiritualidade e de divindade, em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os

fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

Tais conhecimentos são importantes de serem estudados, refletidos, ensinados e aprendidos no Ensino Fundamental, através da pesquisa e do diálogo, pois contribuem para os processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes. Visam o desenvolvimento de competências específicas e, através das habilidades, ao final do processo de aprendizagem, possibilitam que os educandos apresentem uma atitude dialogal, com o intuito de propiciar abertura aos sentidos existenciais de suas vidas, numa relação dialógica consigo mesmo, com o outro, com o mundo e a natureza, e que também podem ser identificados, para os educandos que têm fé, com o transcendente e a(s) divindade(s). Desta forma, contribuem para a superação da intolerância, da discriminação e da exclusão, fomentando o diálogo, o respeito, a convivência e a cultura de paz.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Esse componente curricular tem um papel significativo no processo de formação integral dos educandos. E o CRMG adota, interpreta e compreende o objeto deste componente – o Conhecimento Religioso – a partir da experiência de Minas Gerais, que pode ser uma pista para elucidar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desse componente. Trata-se da proposta, uma mudança de paradigma, de Wolfgang Gruen²⁶ [O artigo com essa mudança de paradigma foi publicado pela Universidade Católica de Minas Gerais - UCMG em 1974 sob o título O “Ensino Religioso” na Escola, e em nova versão, com mudanças, com o título O “Ensino Religioso” na Escola Oficial. (GRUEN, W. Atualização, Belo Horizonte, n. 65/65, p. 127-143, abril/maio 1975). Esta última versão foi revista pela UCMG em 1976 e publicada em 1978. Em 1994 saiu publicado seu primeiro livro sobre o tema: GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na Escola. Petrópolis: Vozes, 1994.] que, seguindo Paul Tillich (1970), destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido, uma “dinâmica de abertura [...] ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas [...] a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade” (GRUEN, 1974, p. 75). Wolfgang Gruen (2004, p. 414) reafirma essa visão, destacando o compromisso: “chamamos religiosidade a disponibilidade dinâmica da pessoa ao sentido fundamental de sua existência, encarado como compromisso.” Desta forma, o Ensino Religioso oferece um espaço de aprendizagem fundamental no desenvolvimento dos educandos.

Na visão de W. Gruen²⁷, o Ensino Religioso, como ensino religioso escolar, não pode ser tratado como doutrinação ou catequese, pois ele deve proporcionar “ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida”, contribuindo no cultivo de uma atitude dinâmica de abertura ao sentido da existência pessoa e comunitária, “e a preparar-se assim para uma opção responsável seu projeto de vida” (GRUEN, 1994, p. 37). O ensino religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido, articulando-se com os demais componentes, e ampliando a integração do currículo escolar.

²⁶GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 75.

²⁷O artigo com essa mudança de paradigma foi publicado pela Universidade Católica de Minas Gerais - UCMG em 1974 sob o título O “Ensino Religioso” na Escola, e em nova versão, com mudanças, com o título O “Ensino Religioso” na Escola Oficial. (GRUEN, W. Atualização, Belo Horizonte, n. 65/65, p. 127-143, abril/maio 1975). Esta última versão foi revista pela UCMG em 1976 e publicada em 1978. Em 1994 saiu publicado seu primeiro livro sobre o tema: GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na Escola. Petrópolis: Vozes.

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

16.1.1 Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

Considerando os objetivos e os pressupostos gerais apresentados para o Currículo Referência de Minas Gerais, e em articulação com as competências gerais da BNCC e a área de Ensino Religioso, o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas. Destacam-se as seguintes:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência, especialmente de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

16.2 Relação do Componente Curricular Ensino Religioso com as Concepções do Currículo Referência de Minas Gerais

O Componente Curricular Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais tem como objetivo a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, e deve estar articulado com os outros componentes. Por isso, a partir de sua fundamentação antropológica, considera que o trabalho interdisciplinar é essencial. Parte-se do princípio de que o Ensino Religioso não é ensino de uma e nem de várias religiões, pois seu objeto – o Conhecimento religioso – é compreendido num sentido amplo. Por isso, vale-se da categoria “religiosidade”, em sua acepção antropológica, como educação do sentido da vida, que ultrapassa o reducionismo do adjetivo “religioso”, que numa visão imediata parece indicar “ensino” de “religião”. Isso significa também a inclusão da riqueza dos conhecimentos, espiritualidades, sabedorias e experiências religiosas e de seus fenômenos e culturais.

A escola pública, compreendida como escola para todas e todos, de todos e com todos, num estado laico, deve acolher a diversidade religiosa e não religiosa que se faz presente na sociedade, de modo a não privilegiar e nem discriminar nenhuma forma de expressão sobre a crença, seja ela daqueles que têm fé quanto daqueles que não professam uma visão religiosa da vida.

Essa concepção parte do princípio de uma educação inclusiva, igualitária e democrática, buscando

garantir os direitos de aprendizagem de todas e todos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e religiosa, promovendo um processo educativo efetivamente integral e integrado, fundamentado em princípios éticos, político- pedagógicos e estéticos. De forma integrada, o Ensino Religioso considera que não é possível uma educação que não contribua para que o educando e a comunidade educativa aprendam a ser, a conviver, a conhecer e a fazer (DELORS, 1996).

Nesse processo formativo, na concepção de Educação do componente Ensino Religioso, o educando é o centro, como sujeito do processo educativo, e deve ser respeitado em sua singularidade, e essa centralidade deve estar expressa no Projeto Pedagógico da escola. Da mesma forma, o Currículo Referência de Minas Gerais, ao definir a base dos diversos componentes, e aqui do componente Ensino Religioso, propicia que as escolas e suas comunidades educativas se debrucem sobre esse documento, a partir do seu território, avançando na reflexão sobre o planejamento e a execução das aulas: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Esse trabalho representa uma etapa imprescindível, pois é preciso adequar o currículo e ressignificá-lo diante das situações regionais e locais e dos sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, a proposta curricular do componente Ensino Religioso no CRMG compreende-se como uma “prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam [...]”. (SACRISTAN, 2000, p. 16).

A escola não pode prescindir da realidade e do ambiente no qual se localiza. Esse ethos é muito significativo no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para o Ensino Religioso. E há “muitas Minas Gerais”, ou seja, há grande diversidade regional e local e o Projeto Pedagógico deve expressar e respeitar essa realidade. Como o Ensino Religioso ainda é uma temática muito sensível e propicia a posicionamentos diversos, e até intolerantes, os valores do respeito e do diálogo são muito necessários, por isso define-se que a atitude esperada dos egressos desse componente seja a atitude dialogal. A escola, como espaço de exercício do aprender a conviver e da cidadania, deve promover o diálogo entre todos, com os educandos e com suas representações familiares, no sentido da construção da cultura da fraternidade, da solidariedade e da paz.

Dentre os parceiros da comunidade educativa na implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, especialmente para o componente curricular Ensino Religioso, a ação- reflexão docente é muito importante. E ela exige, por razões históricas, como a limitação dos cursos de formação de professores para essa área, que haja atualização constante e uma formação continuada. Será preciso planejar esse processo formativo, trabalhando-se com as Unidades temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades, mas também sobre o conhecimento do desenvolvimento biológico, psicológico, pedagógico e social dos educandos. Outro aspecto fundamental é a formação e atualização didático-metodológica e dos processos pedagógico-avaliativos.

O componente Ensino Religioso tem um compromisso com uma educação que garanta a isonomia e a equidade, compreendendo que a dimensão da religiosidade, enquanto formadora do sentido da vida, é fundamental para os educandos. Ela contribui para a inclusão e o reconhecimento da necessidade de se respeitar o outro e de se conviver com a diversidade cultural e religiosa, promovendo uma cultura pacífica.

16.3 Especificidades do Componente Curricular Ensino Religioso

Para alcançar seus objetivos o componente curricular Ensino Religioso se fundamenta em concepções específicas, mas que não deixam de dialogar com os outros componentes.

Parte-se do pressuposto que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de **imanência** (dimensão concreta, biológica e histórica) e de **transcendência** (dimensão subjetiva, simbólica, a capacidade de superação e de resiliência).

Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem consigo mesmo (autoconsciência), entre si (alteridade), com a natureza (meio ambiente) e com divindade (espiritualidade), percebendo-se como iguais e diferentes.

A percepção das diferenças (**alteridades**) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das **identidades**. Tais elementos embasam a **unidade temática Identidades e alteridades**. A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências culturais e religiosas, de superação das dificuldades, uma vez que, em face da **finitude**, os sujeitos e as coletividades sentem-se desafiados a atribuir sentidos e significados aos problemas e desafios, à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor, no entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa.

Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes **práticas culturais, espirituais** ou **ritualísticas**, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os **ritos** narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos culturais e religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade.

Os rituais culturais e religiosos são geralmente realizados coletivamente em **espaços e territórios** que, pela sua importância, ganham a significação de **sagrados** (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em **lócus** de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades culturais e religiosas.

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente. Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a **unidade temática Manifestações culturais e religiosas**.

Na **unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida** são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida. Os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam.

O mito é um texto ou narrativa que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira para os sujeitos envolvidos, repleta de elementos imaginários.

No enredo mítico, a criação é uma obra de **divindades**, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social, cultural ou tradição religiosa.

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as **crenças**, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.

Esse conjunto de elementos originam **narrativas** culturais e religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela **oralidade**. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, espiritualidades, ideias de divindade, histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram **tradições** específicas, inicialmente **orais**. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos **escritos**.

No processo de sistematização e transmissão dos textos referenciais ou sagrados, para grupos, tradições ou movimentos religiosos, sejam eles orais ou escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios que configuraram **doutrinas** religiosas ou valorativas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento comunitário, com a(s) divindade(s) e com a natureza.

As doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se **ideias de imortalidade** (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de **códigos éticos** e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.

Também as **filosofias de vida** se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.

16.4 Diretrizes para a Área de Conhecimento Ensino Religioso

Considera-se importante que a base pedagógica do componente curricular Ensino Religioso dialogue com diversas teorias e concepções dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente aquelas que fazem fronteira com o construtivismo: a versão piagetiana, a sócio- histórica, pautada em Vygotsky, Luria, Leontiev, e a de teóricos atuais dessa corrente que desenvolvem estudos sobre a epistemologia da complexidade.

O processo educativo é entendido como um fenômeno complexo e que envolve múltiplas representações: a concepção do educando, do docente, a construção do conhecimento e a formação holística, pertinente às Ciências da Religião. Embora os componentes se justifiquem em suas singularidades, unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos, habilidades e métodos, eles podem e devem se integrar e interagir.

Os educandos, que são crianças e pré-adolescentes, cobrindo uma faixa etária que vai dos seis aos quatorze/quinze anos, são pessoas, sujeitos sócio-históricos que pensam, agem, sentem e possuem uma identidade própria. Eles são o polo dinamizador da prática docente. Com suas necessidades concretas, realidades, projetos e anseios, eles têm maiores chances de construir aprendizagens, quando a prática docente é racionalmente organizada e eles são conduzidos como sujeitos ativos nesse processo. Zabala (1998)²⁸ ressalta que a elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes está diretamente relacionada a sua participação nos processos de ensino, inclusive auxiliando seus colegas.

Essa perspectiva ativa do estudante na busca do conhecimento também é concebida por Bernard Charlot (2000). Para ele o ser humano, desde que nasce, é introduzido na dinâmica de aprender: “aprender para construir-se, em triplo processo de ‘hominização’ [torna-se ser humano], de singularização [tornar-se um ser único em nossa espécie], de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”.²⁹

A esse respeito, Zabala (1998) destaca que um dos compromissos do professor é ajudar a dinamizar a classe para que se trabalhe da forma mais adequada à idade, promovendo relações interativas que levem à construção do conhecimento. Daí a importância de sua formação continuada para descortinar novos horizontes, muitas vezes invisíveis, bem como na criação de espaços de produção de conhecimentos em que tanto ele quanto seus estudantes sejam sujeitos e, ao mesmo tempo, objetos do conhecimento.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento não se dá de forma unilateral: alguém ensina para alguém que aprende. O que existe, verdadeiramente, é um processo de interação entre sujeitos – professor/estudante, estudante/estudante, professor/professor – e um diálogo entre saberes, numa perspectiva interdisciplinar e cooperativa. Conforme indica Demo (1999)³⁰, esses sujeitos, inseridos em um determinado tempo e espaço socioculturais, reconstroem, de forma intensamente participativa, o conhecimento sobre algo que já existe, através da partilha, da leitura, da pesquisa, do debate e da elaboração. Assim, o espaço escolar configura-se, de fato, como espaço privilegiado de introdução, organização e aprofundamento de saberes acumulados em situações de vida.

Na concepção de processo de ensino-aprendizagem para o componente curricular do Ensino Religioso, cabe ainda considerar o aspecto da formação humana. Tomados como seres sócio-históricos, professor e estudante carecem de uma formação holística que lhes assegure a compreensão da sociedade não somente como um espaço de produção de saberes, mas também como um lugar de construção de identidades – a coletiva e a individual. Para isso, torna-se necessário incluir na agenda a prática da reflexão, a fim de que possam ser desenvolvidas noções de alteridade, de reciprocidade e de solidariedade. Trata-se de uma visão ecológica do conhecimento, isto é, acolher criticamente os saberes universalmente acumulados nas ciências, nas ciências humanas, especialmente nas Ciências

²⁸ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

²⁹CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 53

³⁰DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

da Religião, para uma discussão que contemple também a ética das relações entre as pessoas, começando pelos colegas mais próximos e a comunidade escolar. Por isso, é importante que esse processo se faça de forma interdisciplinar, superando uma concepção de educação fragmentada: “se a história oficial da ciência é a da disciplinaridade, outra história, ligada e inseparável, é da inter-poli-transdisciplinaridade.”³¹

O exercício dessa reflexão crítica, inclusive do próprio processo educativo, deve ser constante no processo de formação e pode revelar-se produtiva, permitindo que afloram conceitos, preconceitos e valores que acabam sendo discutidos à luz das experiências, vivência e até de teorias. Essas reflexões reforçam ainda mais a importância da ação docente no processo educativo.

Assim, a concepção adotada é de que o processo de ensino-aprendizagem não depende exclusivamente do estudante, do professor, dos métodos e das atividades propostas ou da organização escolar, mas da interação de todos no processo educativo.

Deve-se observar que o sujeito principal desse processo é o educando e não o currículo ou o professor. No componente curricular do Ensino Religioso é muito importante que haja um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também de proselitismo religioso. O professor deve levar em conta a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, a realidade local e regional ao trabalhar com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades.

Nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz.

Destaca-se que os critérios de organização das habilidades no CRMG, a partir da BNCC, com a explicitação dos objetos de conhecimento, aos quais se relacionam, e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas, construídos com a participação e a contribuição de centenas de professores, expressam um arranjo possível, dentre outros. Portanto, os agrupamentos propostos são uma referência básica, importante, e não devem ser tomados como modelo fixo e obrigatório, o que possibilita a adaptação, o aperfeiçoamento constante, a partir dos princípios, competências gerais e específicas da Base, e o atendimento à realidade dos educandos e de realidades locais e regionais.

16.5 O Componente Ensino Religioso nos Anos Iniciais E nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Nos Anos Iniciais, as habilidades propostas para cada objeto de conhecimento têm a intenção de produzir um diálogo com os conteúdos desenvolvidos em outros componentes. Por contar com docentes que, geralmente, não são especialistas na área de Ciências da Religião, promover a interação, assim como a interdisciplinaridade, é muito importante. Mantendo-se a proposta original da BNCC, no CRMG predomina a habilidade de “identificar” e “reconhecer”, com algumas inclusões de outras habilidades e temas que são interativos e transversais.

Nesse momento do desenvolvimento psicopedagógico das crianças, é importante destacar as relações delas consigo mesmas, com o outro, o meio ambiente e também contribuir para a sua integração e convivência.

³¹MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 107.

Por isso, nos três primeiros anos deve-se dar grande importância à Unidade temática "Identidades e Alteridades".

As habilidades que se destacam nesses anos, num processo de progressão, identificar, acolher, respeitar, valorizar (1º ano), avançando depois para a capacidade de localizar, desenvolver, distinguir, exemplificar e descrever, no 2º ano.

1º Ano:	Identificar, Acolher, Reconhecer, Respeitar, Valorizar.
2º Ano:	Identificar, Reconhecer, Localizar, Listar, Respeitar, Desenvolver, Preservar, Distinguir, Exemplificar, Descrever.

A partir do 3º ano pode-se continuar progredindo para a caracterizar, depois para definir (4º e 5º anos), chegando à capacidade de partilhar, registrar, resgatar e decifrar.

3º Ano:	Identificar, Reconhecer, Valorizar, Respeitar, Localizar, Distinguir, Caracterizar.
4º Ano:	Identificar, Reconhecer, Listar, Definir, Caracterizar, Respeitar.
5º Ano:	Identificar, Reconhecer, Registrar, Respeitar, Resgatar, Decifrar, Valorizar, Partilhar.

No 4º ano é introduzida a Unidade temática "Crenças religiosas e filosofias de vida", mas a maior parte das habilidades se concentram na unidade "Manifestações culturais e religiosas", destacando as questões dos rituais cotidianos das pessoas, os momentos de comemoração e celebração, as representações culturais e religiosas presentes nas artes.

Com maior maturidade de compreensão, a partir do 5º ano, as crianças e pré-adolescentes podem refletir sobre crenças, começando dos mitos e narrativas orais e escritas. Nesse momento, é importante a articulação com os outros componentes como Língua Portuguesa, Arte, História e Geografia. Os objetos de conhecimento e as habilidades caminham num processo progressivo de complexidade.

Os Anos Finais, que já contam com professores especialistas, têm maior possibilidade de interação com outros componentes, seja através da pedagogia de projetos, ou mesmo com as habilidades propostas por outras áreas, especialmente a área de Ciências Humanas. Nota-se a progressão das habilidades, que vão solicitando um crescimento e avanço cognitivo: pesquisar, diferenciar, relatar, estabelecer comparar, exemplificar (6º ano), para conceituar, elencar, discutir (7º ano), avançando para a análise e a capacidade de explicitar (8º ano), e, continuando com outras habilidades já trabalhadas anteriormente, ter condições ao final do Ensino Fundamental de formular, traçar e planejar.

6º Ano:	Reconhecer, Apontar, Pesquisar, Listar, Valorizar, Diferenciar, Descobrir, Discutir, Relatar, Estabelecer, Exemplificar.
7º Ano:	Conceituar, Reconhecer, Identificar, Respeitar, Listar, Exemplificar, Elencar, Discutir.
8º Ano:	Inventariar, Resgatar, Discutir, Analisar, Explicitar, Exemplificar, Conceituar, Distinguir.
9º Ano:	Localizar, Analisar, Listar, Discutir, Investigar, Identificar, Conceituar, Examinar, Descrever, Reconhecer, Formular, Traçar, Planejar.

16.5.1 As Unidades Temáticas do Componente Ensino Religioso nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental

O componente curricular do Ensino Religioso foi concebido a partir de três grandes unidades temáticas. A unidade temática **Identidades e alteridades**, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, pretende que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

Essa unidade se apresenta com os seguintes objetos de conhecimento: "O eu, o outro e o nós", "Imanência e transcendência", no 1º ano; "O eu, a família e o ambiente de convivência", "Memórias e símbolos" e "Símbolos religiosos", no 2º Ano; "Espaços e territórios religiosos" no 3º Ano; "Relações e narrativas pessoais", que se repete no 5º, 6º, 8º e 9º anos.

Outra unidade temática importante é **Manifestações culturais e religiosas**, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações culturais e religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Essa unidade está presente nos três primeiros anos e no 7º ano. Apresenta os seguintes objetos de conhecimento: "Sentimentos, lembranças, memórias e saberes", no 1º. Ano; "Alimentos sagrados", no 2º. Ano; "Práticas celebrativas" e "Indumentárias religiosas", no 3º. Ano; e "Místicas e espiritualidades" e "Lideranças religiosas", no 7º. Ano.

A terceira unidade temática é **Crenças religiosas e filosofias de vida** e está presente do 4º. ao 9º. Ano. Os respectivos objetos de conhecimento são: "Ideia(s) de divindade(s) e de sentidos de vida", no 4º. Ano; "Narrativas religiosas", "Mitos nas tradições religiosas" e "Ancestralidade e tradição oral", no 5º. Ano; "Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados", "Ensinamentos da tradição escrita" e "Símbolos, ritos e mitos religiosos", no 6º. Ano; "Princípios éticos e valores religiosos" e "Liderança e direitos humanos", no 7º. Ano; "Crenças, convicções e atitudes", "Doutrinas religiosas", "Crenças, filosofias de vida e esfera pública" e "Tradições religiosas, mídias e tecnologias", no 8º. Ano; e, finalmente, "Imanência e transcendência", "Vida e morte" e "Princípios e valores éticos", no 9º. Ano. Tal unidade trata dos aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos

e filosofias de vida, particularmente, como identificado nos objetos de conhecimento, sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

16.6 O Processo Avaliativo no Componente Curricular Ensino Religioso

A proposta avaliativa deste componente curricular aproxima-se da tarefa de regular a aprendizagem do educando a partir de observações e produções processualmente sistematizadas, capazes de auxiliar e conduzir apropriadamente o educando em seu caminho na construção de conhecimentos socialmente relevantes.

Considera-se a escola como um ambiente rico em características e visões de mundo distintas, que segundo a visão de Lacueva (1997)³², pode possibilitar momentos bastante enriquecedores e oportunos para a troca de saberes e a elaboração de conhecimentos diversificados. Nesse ambiente enriquecido pela diversidade, é oportuno a construção das habilidades que o Ensino Religioso propõe como formação e, nesse aspecto, a avaliação tem como principal objetivo permitir ao professor o acompanhamento constante e sistemático de todo processo de aprendizagem do educando, desde a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo.

No processo educacional, pensando numa formação integral, o educando também precisa ter consciência de seu desenvolvimento, de seu percurso de aprendizagem: “nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados. Este tipo de avaliação tem um caráter formativo.” (LORDELO; ROSA; SANTANA, 2010, p. 18).³³ E para que de fato seja processual, a avaliação está presente em todas as etapas da aprendizagem, sendo necessário ajustá-la a concepção pedagógica formativa e aos aspectos metodológicos, que enriquecem o dia a dia da sala de aula.

Sugere-se, portanto, que as Unidades Temáticas possam dialogar com outros componentes curriculares. A proposta se efetiva na apresentação das unidades temáticas, juntamente com o levantamento do que se sabe sobre o tema e o que se espera conhecer, permitindo o acompanhamento do ritmo da aprendizagem a partir das experiências vivenciadas pelos educandos. O conhecimento é mensurado pelas informações apresentadas, bem como pelo número de questionamentos despertados com caráter investigativo, podendo, portanto, ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos educandos. E cada passo dado é criteriosamente registrado e avaliado, bem como as relações estabelecidas, servindo de subsídio para o planejamento do processo educacional.

A avaliação processual de caráter formativo baseia-se em procedimentos qualitativos e propõem a possibilidade de ampliar significativamente a capacidade de compreensão e estruturação das unidades temáticas estudadas, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e o seu envolvimento com os conteúdos trabalhados.

Essa proposta de avaliação exige esforço e a superação de uma visão disciplinar para atender a proposta de uma formação emancipatória e integral do ser humano.

³² LACUEVA, Aurora. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, jan. 1997.

³³ LORDELO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal e SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **FACED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan./jun. 2010.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessos em: 7 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 8/2019, 19 de dezembro de 2019. Brasília, Diário Oficial da União n. 246, 20 de dezembro de 2019, p.246. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2019&jornal=515&pagina=142&totalArquivos=289>. Acesso em: 21 dez de 2019.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 53.

DELORS, Jacques et. al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. GRUEN,

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRUEN, W. Ensino Religioso Escolar. In: PEDROSA, W. M. et al. **Dicionário de Catequética**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 411-421.

LACUEVA, Aurora. La evaluacion en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 124-148, jan. 1997.

LORDELO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **FACED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan./jun. 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 107.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 453.

TILLICH, Paul. **La dimensión perdida:** indigência y esperanza de nuestro tiempo. Bilbao: Desclée, 1970.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 15.7

Área de Ensino Religioso -
Organizador Curricular

CURRÍCULO
REFERÊNCIA DE
MINAS
GERAIS

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
1º Ano			
1º Ano	Identities e alteridades	O eu, o outro e o nós.	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
1º Ano	Identities e alteridades	O eu, o outro e o nós.	(EF01ER02X) Reconhecer que o seu nome e o nome das pessoas os identificam e os diferenciam, têm significados, singularidades e geram identidade.
1º Ano	Identities e alteridades	O eu, o outro e o nós.	(EF01ER07MG) Reconhecer que cada ser humano traz consigo suas vivências e experiências.
1º Ano	Identities e alteridades	O eu, o outro e o nós.	(EF01ER08MG) Respeitar e valorizar os nomes das pessoas.
1º Ano	Identities e alteridades	Imanência e transcendência.	(EF01ER03X) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um, as experiências e vivências pessoais, familiares e comunitárias.
1º Ano	Identities e alteridades	Imanência e transcendência.	(EF01ER04X) Valorizar a diversidade de formas de vida, observando-as, descrevendo-as e admirando-as.
1º Ano	Identities e alteridades	Imanência e transcendência.	(EF01ER09MG) Reconhecer que as pessoas crescem, aprendem e são capazes de corrigir seus erros.
1º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.	(EF01ER05X) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um em relação aos grupos de convivência, respeitando sua diversidade.
1º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.	(EF01ER06X) Identificar e respeitar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças, em diferentes espaços e ambientes de convivência.
1º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.	(EF01ER10MG) Reconhecer na própria vida momentos marcantes que possibilitaram novos saberes.
2º Ano			
2º Ano	Identities e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência.	(EF02ER01X) Reconhecer que há os diferentes espaços de convivência.
2º Ano	Identities e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência.	(EF02ER02X) Identificar e respeitar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência, com colegas, familiares, pessoas idosas etc.
2º Ano	Identities e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência.	(EF02ER08MG) Localizar e respeitar os diversos espaços de convivência, especialmente aqueles no entorno da escola, que estão a serviço das pessoas.
2º Ano	Identities e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência.	(EF02ER09MG) Listar algumas regras de convivência dos ambientes comunitários, iniciando-se pelo espaço escolar.
2º Ano	Identities e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência.	(EF02ER10MG) Valorizar momentos de diálogo nos diversos espaços de convivência.
2º Ano	Manifestações culturais e religiosas	O eu, a família e o ambiente de convivência.	(EF02ER11MG) Desenvolver atitudes de cooperação, cuidado e preservação dos ambientes sociais, culturais e naturais de convivência, locais e regionais.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
2º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Memórias e símbolos.	(EF02ER03X) Identificar e preservar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares, escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...) e coletivas.
2º Ano	Identidades e alteridades	Memórias e símbolos.	(EF02ER04X) Identificar sinais e símbolos, antigos e novos, presentes nos variados espaços de convivência.
2º Ano	Identidades e alteridades	Símbolos culturais e religiosos.	(EF02ER05X) Identificar, distinguir e respeitar símbolos culturais e religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições.
2º Ano	Identidades e alteridades	Símbolos culturais e religiosos.	(EF02ER12MG) Descrever o significado de símbolos culturais e religiosos de pessoas e grupos, em sua diversidade, começando pela sua realidade e dos colegas.
2º Ano	Identidades e alteridades	Alimentos sagrados.	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.
2º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Alimentos sagrados.	(EF02ER07X) Identificar e respeitar os significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações culturais e tradições religiosas.
2º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Alimentos sagrados.	(EF02ER13MG) Reconhecer o valor dos alimentos, os hábitos, usos e costumes alimentares, a diversidade de culinárias (locais e regionais) e a importância de não se desperdiçar alimento.
3º Ano			
3º Ano	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos e socioculturais.	(EF03ER01X) Identificar e respeitar espaços e territórios de diferentes tradições e movimentos religiosos e culturais.
3º Ano	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos e socioculturais.	(EF03ER02X) Caracterizar espaços e territórios religiosos e socioculturais, de pessoas e grupos, naturais ou construídos, como locais de realização das práticas celebrativas e comemorativas.
3º Ano	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos e socioculturais.	(EF03ER07MG) Identificar diferentes tipos de espaço e de território em sua localidade.
3º Ano	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos e socioculturais.	(EF03ER08MG) Localizar e distinguir espaços e territórios de diferentes culturas, tradições e movimentos religiosos.
3º Ano	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos e socioculturais.	(EF03ER09MG) Identificar e mapear, na região que a escola está inserida, espaços e territórios religiosos e culturais onde se realizam práticas celebrativas, comemorações e festividades.
3º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Práticas celebrativas.	(EF03ER03X) Identificar e respeitar datas comemorativas e práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas e grupos sociais.
3º Ano	Identidades e alteridades	Práticas celebrativas.	(EF03ER04X) Identificar e caracterizar práticas celebrativas (locais, regionais e nacionais), como parte integrante do conjunto das manifestações culturais e religiosas de diferentes grupos e sociedades.
3º Ano	Identidades e alteridades	Indumentárias religiosas e socioculturais.	(EF03ER05X) Identificar, reconhecer e respeitar indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais), utilizadas em diferentes tempos (especiais ou cotidianos), manifestações e tradições culturais e religiosas, como expressão de pessoas, grupos ou comunidades.
3º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Indumentárias religiosas e socioculturais.	(EF03ER06X) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades culturais e religiosas.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
3º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Indumentárias religiosas e socioculturais.	(EF03ER10MG) Reconhecer que as indumentárias são expressões de identidade religiosa e cultural e têm significados.
4º Ano			
4º Ano	Manifestações religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER02X) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas e culturais.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER03X) Definir e caracterizar ritos de iniciação e de passagem, como memória e preservação da identidade em diversas tradições e grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER04X) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas, respeitando os valores que promovem a dignidade das pessoas em sua diversidade.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER08MG) Listar os diversos rituais cotidianos que constituem os ambientes de convivência, como celebrações de aniversário, formaturas etc.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER09MG) Identificar diferentes formas de se relacionar com o sagrado e que possibilitam a vivência comunitária.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Ritos religiosos.	(EF04ER10MG) Reconhecer que o ser humano busca explicações e espiritualidades que oferecem sentidos de vida pessoal e coletiva.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Representações religiosas na arte.	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquiteturas, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Representações religiosas na arte.	(ER04ER11MG) Identificar a diversidade de expressões que podem retratar os textos sagrados na modalidade de pinturas, vitrais, construções arquitetônicas ou em diversas formas de linguagem verbal e não verbal.
4º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Representações religiosas na arte.	(EF04ER12MG) Reconhecer as diferentes representações de expressão artística no ambiente familiar, escolar e comunitário.
4º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s) e de sentidos de vida.	(EF04ER06X) Identificar nomes, significados e representações de divindades e de sentidos de vida nos contextos familiar e comunitário.
4º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s) e de sentidos de vida.	(EF04ER07X) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades e de sentidos de vida de diferentes manifestações culturais e de tradições religiosas.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
5º Ano			
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas.	(EF05ER01X) Identificar e respeitar narrativas e acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória, priorizando a cultura local.
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas.	(EF05ER02X) Identificar e registrar que os mitos de criação, em diferentes culturas e tradições religiosas, expressam explicações das origens.
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas.	(EF05ER03X) Reconhecer e decifrar funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral.	(EF05ER04X) Reconhecer e resgatar a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos culturais e religiosos, como dos povos originários.
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral.	(EF05ER05X) Identificar e respeitar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras, tendo como referência aquelas existentes na comunidade e/ou localidade.
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral.	(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral.	(EF05ER07X) Reconhecer, em textos e narrativas orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.
5º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral.	(EF05ER08MG) Reconhecer e valorizar os idosos, registrar suas histórias e memórias, na família e na comunidade, como fonte de conhecimento e sabedoria.
5º Ano	Identities e alteridades	Relações e narrativas pessoais.	(EF05ER09MG) Reconhecer e partilhar experiências de amizade como expressão de diálogo, respeito e ajuda mútua.
6º Ano			
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados.	(EF06ER01X) Reconhecer o papel e a função da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos culturais e religiosos.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados.	(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados.	(EF06ER08MG) Pesquisar e listar os diversos tipos de textos sagrados.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados.	(EF06ER09MG) Identificar e apontar os tipos de linguagens e de gêneros textuais utilizados nos textos sagrados das diferentes tradições religiosas.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ensinamentos da tradição escrita.	(EF06ER03X) Reconhecer e valorizar, em narrativas e textos escritos, curiosidades, costumes e ensinamentos relacionados a modos de ser e de viver e princípios de vida.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ensinamentos da tradição escrita.	(EF06ER04X) Reconhecer que as narrativas e os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ensinamentos da tradição escrita.	(EF06ER05X) Descobrir e discutir como o estudo e a interpretação dos textos culturais e religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas e das filosofias de vida.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ensinamentos da tradição escrita.	(ER06ER10MG) Reconhecer que os textos sagrados registram doutrinas e códigos de conduta de diversas tradições religiosas, orientando suas práticas na vida pessoal e comunitária.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ensinamentos da tradição escrita.	(EF06ER11MG) Diferenciar os textos de diferentes tradições religiosas, reconhecendo a cultura como marco referencial de sua elaboração.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ensinamentos da tradição escrita.	(EF06ER12MG) Reconhecer que os textos sagrados fazem parte da pluralidade cultural, social e religiosa e ajudam a construir essa diversidade.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos.	(EF06ER06X) Reconhecer e relatar a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos e culturais.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos.	(EF06ER07X) Estabelecer e exemplificar a relação entre mito e rito, e a presença de símbolos nas práticas celebrativas, familiares e das comunidades, de diferentes culturas e tradições religiosas, especialmente das matrizes de formação do povo brasileiro.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos.	(EF06ER13MG) Investigar e reconhecer os elementos constituintes do fenômeno religioso e sua diversidade, presentes nos textos sagrados, como símbolos, ritos e mitos religiosos, em suas variadas formas, cores, gestos, sons, vestimentas, elementos da natureza, dentre outras expressões
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos.	(EF06ER14MG) Caracterizar mitos, ritos e símbolos das práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos.	(EF06ER15MG) Refletir sobre os sentidos de determinados símbolos, que podem ter significados diferentes para cada pessoa ou grupo, denotando as diferentes histórias culturais e religiosas e suas interpretações.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
6º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Relações e narrativas pessoais	(EF06ER16MG) Reconhecer a importância do diálogo, do autoconhecimento e do conhecimento do outro para que haja relações respeitadas entre as pessoas.
7º Ano			
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Místicas e espiritualidades.	(EF07ER01X) Respeitar e reconhecer que o ser humano, através de palavras, gestos, símbolos, músicas, orações e rituais, em distintas manifestações culturais e tradições religiosas, se expressa e busca se comunicar com divindades, seres e forças espirituais.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Místicas e espiritualidades.	(EF07ER02X) Identificar e respeitar as práticas de espiritualidade (em expressões emocionais, vivenciais ou simbólicas) utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Místicas e espiritualidades.	(EF07ER09MG) Conceituar o que é mística e o que é espiritualidade.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Místicas e espiritualidades.	(EF07ER10MG) Conceituar experiência e experiência religiosa e/ou mística.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Místicas e espiritualidades.	(EF07ER11MG) Reconhecer que as experiências espirituais, religiosas ou não, são momentos importantes de reflexão e discernimento sobre vínculo, adesão ou questionamento sobre as instituições religiosas e suas doutrinas, ampliando a maneira de ver o mundo, a natureza, as pessoas, as relações e as crenças.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Lideranças religiosas.	(EF07ER03X) Reconhecer as funções e os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Lideranças religiosas.	(EF07ER04X) Listar e exemplificar líderes religiosos que se destacaram e se destacam por suas contribuições à sociedade.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Lideranças religiosas.	(EF07ER05X) Elencar e discutir estratégias que já foram utilizadas, mas também novas formas criativas, que promovam o diálogo e a convivência ética e respeitosa entre as religiões e filosofias de vida.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Lideranças religiosas.	(EF07ER12MG) Reconhecer e valorizar o papel ativo de lideranças religiosas na promoção da convivência ética e da cultura de paz.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Lideranças religiosas.	(EF07ER13MG) Investigar a trajetória de lideranças religiosas, em diferentes tradições, destacando sua atuação em prol da qualidade da vida socioambiental.
7º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos.	(EF07ER06X) Identificar princípios éticos e valores morais em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.
7º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos.	(EF07ER14MG) Conceituar e exemplificar o que é valor, moral e ética.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
7º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Liderança e direitos humanos.	(EF07ER07X) Identificar, exemplificar e discutir o papel e a importância das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.
7º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Liderança e direitos humanos.	(EF07ER08X) Reconhecer e respeitar o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, identificando e questionando concepções e práticas sociais que a violam.
7º Ano	Manifestações culturais e religiosas	Liderança e direitos humanos.	(EF07ER15MG) Reconhecer que a paz e a tolerância são valores construídos nas relações sociais.
7º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Liderança e direitos humanos.	(EF07ER16MG) Listar, cultivar e promover ações que visem o respeito mútuo, iniciando-se pelas relações cotidianas com as pessoas de convivência.
8º Ano			
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes.	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes.	(EF08ER02X) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos para o pleno desenvolvimento da cidadania.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes.	(EF08ER08MG) Inventariar as principais crenças, convicções e atitudes religiosas contemporâneas.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes.	(EF08ER09MG) Resgatar os conceitos de valor, moral e ética.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Doutrinas religiosas.	(EF08ER03X) Explicitar e analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER04X) Discutir sobre como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER05X) Exemplificar e debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER10MG) Exemplificar como as ideias filosóficas e religiosas mobilizaram e mobilizam pessoas na história em defesa da cidadania.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER11MG) Conceituar o que é laicidade e o que é Estado Republicano.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER12MG) Distinguir e exemplificar o que é público, privado e o que são organizações do terceiro setor.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER13MG) Identificar, reconhecer e valorizar os movimentos sociais e religiosos que contribuem para promoção social e a inclusão.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, filosofias de vida e esfera pública.	(EF08ER14MG) Discutir como a presença religiosa atua no cenário político contemporâneo brasileiro.
8º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradições religiosas, mídias e tecnologias.	(EF08ER07X) Inventariar e analisar as formas de uso, as implicações e as influências das mídias e novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como das redes sociais, pelas e nas diferentes denominações religiosas.
8º Ano	Identities e alteridades	Relações e narrativas pessoais.	(EF08ER15MG) Analisar e discutir como as relações humanas são afetadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sobre a importância dos valores da sinceridade, do respeito e da verdade para a construção de relações saudáveis.
8º Ano	Identities e alteridades	Relações e narrativas pessoais.	(EF08ER16MG) Pesquisar e analisar como a violência e o desrespeito às ideias, subjetividades e à corporeidade das pessoas afetam as relações e produzem problemas na vida pessoal e social.
9º Ano			
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência.	(EF09ER01X) Localizar e analisar princípios e orientações para o cuidado da vida, a defesa do meio ambiente e a cultura de paz nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência.	(EF09ER02X) Listar e discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da identificação e da análise de matérias nas diferentes mídias.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Vida e morte.	(EF09ER03X) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes culturas e tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Vida e morte.	(EF09ER04X) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, resgatando memórias, por meio da análise de diferentes celebrações e ritos fúnebres.

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Vida e morte.	(EF09ER05X) Conceituar, examinar e analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração, ressurreição e outras, como de povos originários).
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Vida e morte.	(EF09ER09MG) Investigar e analisar os conceitos de finitude humana e de transcendência geradores de sentido para a vida.
9º Ano	Identidades e alteridades	Relações e narrativas pessoais.	(EF09ER10MG) Reconhecer que na construção das identidades são importantes os princípios éticos e morais, pois dão qualidade às relações de amizade e de afeto.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios e valores éticos.	(EF09ER06X) Descrever e reconhecer o exercício da convivência e de coexistência como possibilidades de uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios e valores éticos.	(EF09ER07X) Identificar, descrever e formular princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios e valores éticos.	(EF09ER08X) Traçar objetivos, planejar e construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios e valores éticos.	(ER09ER11MG) Identificar e valorizar ações que promovam a cultura de paz e o respeito como condição necessária para a vida comunitária.
9º Ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios e valores éticos.	(ER09ER12MG) Formular projetos de vida que estejam baseados em princípios e valores que superem o consumismo, o individualismo e a competição e produzam atitudes e compromissos que levem à qualidade da convivência socioambiental e às ações solidárias e fraternas.
9º Ano	Identidades e alteridades	Relações e narrativas pessoais.	(EF09ER13MG) Reconhecer que na construção das identidades são importantes os princípios éticos e morais, pois dão qualidade às relações de amizade e de afeto e melhoram a convivência social e o exercício da cidadania.

ANEXO C – DCNS LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 583/2001 e 67/2003, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 60/2014, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 8 de setembro de 2016, com fundamento no § 1º do art. 210 da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao art. 33 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e considerando o Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 28 de dezembro de 2018, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino.

Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.

Parágrafo Único - Para além da docência, o licenciado em Ciências da Religião poderá atuar como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais.

Art. 3º O curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá propiciar:

- I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;
- II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;
- III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;
- IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz.

Art. 4º O egresso do curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá estar apto a:

- I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
 - II- Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos nas diferentes etapas e modalidades de educação básica;
 - III- Relacionar os conteúdos específicos da Ciência da Religião e as abordagens teórico-metodológicas do Ensino Religioso de forma interdisciplinar e contextualizada;
 - IV-Demonstrar proficiência nas linguagens digitais e na utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem;
 - V- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, das deficiências e dos diversos modos de ser e viver;
 - VI- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a disseminação de conhecimentos;
 - VII- Compreender criticamente os dispositivos legais e as normativas curriculares enquanto componentes fundamentais para o exercício do magistério;
 - VIII- Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico escolar; e
 - IX- Mediar debates, pesquisar e assessorar espaços não formais de ensino, instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais.
- Art. 5º No decorrer do curso de licenciatura em Ciências da Religião os estudantes deverão desenvolver as seguintes competências:
- I- Apropriar-se dos elementos constituintes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, estéticos e éticos, para entender e explicar a realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
 - II- Conhecer as manifestações religiosas e filosofias de vida em diferentes tempos, espaços e territórios, a fim de promover a valorização e o respeito à diversidade de saberes e experiências socioculturais peculiares às religiões;
 - III- Analisar as relações entre as tradições/movimentos religiosos e os campos da cultura, arte, política, economia, saúde, sexualidade, ciência, tecnologias, mídias e meio ambiente para construir leituras críticas de mundo no contexto do exercício da cidadania;
 - IV- Exercer a docência do Ensino Religioso em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em espaços formais e não formais, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade, com vistas a promover o respeito ao outro e aos direitos humanos;
 - V- Reconhecer a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver, para valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades;

(*) Resolução CNE/CP 5/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 64 e 65

VI- Posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz;

VII- Investigar e propor a resolução de situações-problema com base nos conhecimentos específicos de sua formação.

Art. 6º O curso de licenciatura em Ciências da Religião, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, estrutura-se nos seguintes núcleos:

I - Núcleo de formação geral, que articulará:

a) Formação acadêmica, assegurada por meio da apropriação de conhecimentos estruturantes do Campo das Humanidades, incluindo as relações entre pesquisa e metodologia científica, leitura e produção de textos, ciências e fenômenos religiosos;

b) Formação pedagógica, assegurada pelo estudo e pesquisa dos fundamentos da Educação, dos seus dispositivos legais, princípios didáticos, processos de organização da Educação Básica (gestão, currículo e avaliação), saberes da profissão e da identidade docente;

c) Formação inclusiva, assegurada pelo estudo das relações entre educação e diversidade, direitos humanos e cidadania, educação ambiental, educação especial, relações étnicas e raciais, de gênero, de geração e de classes sociais, língua brasileira de sinais (LIBRAS), em conformidade com o § 2º do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

II - Núcleo de formação específica, que articulará:

a) Formação específica em Ciências da Religião, assegurada por meio da/do:

1. Fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião;

2. Apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (língua religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos);

3. Estudo e pesquisa de correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos;

4. Estudo sistemático das religiões, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza, dentre outros;

5. Desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos específicos das Ciências da Religião em espaços formais e não formais de ensino, na construção de processos de aprendizagem crítica e transdisciplinar sobre os fenômenos religiosos, a fim de subsidiar o diálogo inter-religioso, a interculturalidade, os direitos humanos e da cultura da paz.

b) Formação específica em Ensino Religioso, assegurada por meio da:

1. Apropriação dos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista, necessários à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

2. Análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, tecnologias digitais e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso.

III - Núcleo de estudos integradores, que proporcionará enriquecimento curricular por meio de:

a) atividades de caráter científico e cultural, tais como: eventos, produções de textos (comunicações científicas, artigos, capítulos e livros, monografias, roteiros de investigação e ou performances), estudos de casos, visitas, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problemas, projetos de extensão, projetos culturais e artísticos e residência docente, dentre outros;

b) atividades práticas que propiciem vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso;

d) atividades de comunicação e expressão que favoreçam a aquisição e a apropriação de recursos de linguagem que facilitem a comunicação e argumentação com base em fatos e informações confiáveis.

Art. 7º O curso de licenciatura em Ciências da Religião terá a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 (oito) semestres assim distribuídos:

I - 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas do Núcleo de Formação Específica;

II - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

III - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio obrigatório em Ensino Religioso na educação básica;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas do Núcleo de Estudos Integradores.

Art. 8º Nos termos do Projeto Pedagógico do Curso, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - Componentes curriculares, seminários e atividades de natureza teórico-prática para introdução e aprofundamento de estudos, situando processos de aprender e ensinar em diferentes realidades socioculturais;

II- Práticas de docência em Ensino Religioso que possibilitem aos licenciandos a observação, acompanhamento, planejamento e avaliação de aprendizagens;

III- atividades complementares, como a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, projetos de pesquisa e extensão e atividades de monitoria;

IV- Estágio obrigatório em Ensino Religioso em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em espaços formais e não formais.

Art. 9º O Estágio obrigatório inclui o desenvolvimento de atividades de observação, planejamento e intervenção nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar a experiência da docência em Ensino Religioso.

Art. 10. Pelo prazo de 8 (oito) anos, a contar da publicação desta DCN, a habilitação para a docência do Ensino Religioso para graduados não licenciados reger-se-á pelo disposto no artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Art. 11. Pelo prazo de 8 (oito) anos, a contar da publicação desta DCN, a habilitação para a docência do Ensino Religioso para portadores de outras licenciaturas reger-se-á pelo disposto no artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Art. 12. A formação continuada para docentes do Ensino Religioso deve atender o disposto nos artigos 15 e 17 do CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Art. 13. Os cursos de licenciatura em Ciências da Religião a serem criados pelas instituições de educação superior deverão obedecer às diretrizes estabelecidas na presente Resolução.

Art. 14. A implantação e a execução desta Resolução deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI