

SABERES DOCENTES: REFERENCIAL PARA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

TEACHING KNOWLEDGE: REFERENCE FOR THE ORGANIZATION OF TEACHER EDUCATION

Sergio Rogério Azevedo Junqueira*
Rodrigo Santos**

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa qualitativa sobre o impacto da formação inicial para o efetivo trabalho da docência. Este estudo é consequência da quarta etapa do Projeto Formação Inicial e Continuada para o Professor do Ensino Religioso no Programa Formação Inicial e Continuada para a Diversidade, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER). Na primeira etapa foram identificadas propostas de formação inicial e continuada no cenário brasileiro; na segunda fase foi elaborada uma história da formação do professor de Ensino religioso nacionalmente; para a terceira fase foram elaborados estudos e estratégias de formação, a partir das redes sociais. A atual etapa, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e o IPFER, buscou compreender a relação entre a formação inicial e o cotidiano da sala de aula, utilizando como referencial os *saberes docentes*, de Maurice Tardif, em diálogo com um grupo de egressos para identificar esta relação.

* Pedagogo, Mestre e Doutor em Ciências da Educação; Pós-Doutor em Ciências da Religião, Pós-Doutor em Geografia da Religião, Livre Docente em Ciência da Religião e Diretor do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião. E-mail: srjung@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1186>.

** Licenciado em Ciências da Religião, Mestrado em Educação e Doutorado em Ciência da Religião. E-mail: naumamos@yahoo.com.br.

Palavras-chaves: Ensino Religioso; Ciência da Religião; Formação de Professores; Saberes Docentes.

ABSTRACT

This text is the result of a qualitative research on the impact of the initial formation for the effective teaching work. This study is a consequence of the fourth stage of the *Programa Formação Inicial e Continuada para a Diversidade (Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião, IPFER)*. In the first stage, a proposal for initial and continued formation in the Brazilian scenario was identified; in the second phase a history of the formation of the teacher of religious education was elaborated nationally; for the third phase studies and training strategies were elaborated from social networks. Current stage in partnership with the *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Estadual do Pará (UEPA)* and the *IPFER* to understand the relationship between training and daily classroom as a reference the knowledge teachers of Maurice Tardif in dialogue with a group of graduates to identify this relationship.

Keywords: Religious Education; Study of Religion; Teacher Training

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a Formação de Professores para o Ensino Religioso (ER), foi iniciada no ano de 2001 pelo Programa Formação para a Diversidade no Projeto Formação Inicial e Continuada para o Ensino Religioso, com objetivo de investigar processos de formação de professores, considerando as diferentes dimensões das práticas educativas e as múltiplas perspectivas sócio-políticas e culturais, problematizando e analisando as ações e reações aos processos que visam destacar, a articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada, compreendendo a diversidade cultural religiosa.

Este artigo é referente à quarta fase deste processo, visando compreender o processo de formação inicial docente, a partir da concepção dos *saberes docentes*, fazendo memória desse projeto na sua primeira etapa, que ocorreu entre 2001 a 2006.

Nesse período, foram identificadas propostas de formação continuada, por meio dos cursos de extensão e especialização; ao passo que, na segunda etapa, realizada entre 2006 a 2013, procurou-se conhecer a história da formação profissional para este componente curricular na formação inicial e continuada.

Com esses pressupostos, buscou-se estabelecer um referencial teórico para discutir a formação, assim como a identificação e experimentação da formação pelas *redes sociais*, sendo esta a terceira fase concluída em 2016.

Em consequência desse percurso da pesquisa, verificou-se a importância de atualizar o quadro formador no cenário brasileiro, além da consolidação de uma leitura teórica do processo formador nacional, fazendo memória que há 21 anos é ofertado cursos de licenciatura para orientar esse profissional; pretende-se assim, que entre 2017 a 2020, com a perspectiva de favorecer uma discussão mais qualificada sobre este profissional.

Nisso posto, foi articulada uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e o IPFER, em diálogo com uma representação dos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião (CLCR) e também, com a representação docente em serviço nos Sistemas de Ensino (SE) municipal e estadual, para verificar a relação entre os *saberes docentes* e atuação desses profissionais.

Dessa forma, a partir do referencial teórico verificou-se por meio de questionários a identificação e compreensão dos saberes para atuação docente dos profissionais que atuam com esse componente curricular nos referidos SE.

1 SABERES DOCENTES

Visando a qualificação dos professores, verifica-se a importância de compreender que cada indivíduo é gestado em um contexto cultural que interferirá na leitura de mundo, nas informações e no estudo sistemático de sua própria formação, pois, efetivamente cada um é constituído por meio de redes discursivas oriundas da cultura sobre gênero, biologia, corpo.

Da mesma forma, o ser professor/a se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O ser *o que quer que seja* se constitui na cultura. A escola tem sua cultura específica de produção de saberes e dos membros que participam de sua estrutura institucional. Os professores são constituídos pelo título e colados a ele, onde há uma carga de significados, que são deste mundo moderno e que não “podem” ser pensados diferentemente. Com a palavra e o significado cultural, que ela carrega, se produz o/a professor/a em todas as suas variantes: tradicional, *outsider*, criativo, sensível, amigo.

É claro que esta produção não é exclusiva da cultura escolar, ela se faz *intra* e *extramuros* da escola, mas é na escola que o/a professor/a tem o espaço onde exercita o seu papel determinado.

A cultura escolar é classificadora e produtora de identidades, tanto quanto os outros espaços sociais de convivência. No entanto, a diferença de poder entre esses espaços pode estar na autoridade conferida socialmente à escola, onde a classificação pode ser oficializada e determinante¹.

O professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber, embora, não se reduza a isso, e esse conhecer não seja uma questão banal como se pode pensar inicialmente.

O saber do professor é um saber plural, já que é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa; e que deve possuir certos conhecimentos das Ciências da Educação e da Pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as.

Os saberes da formação são exteriores aos professores. Esses são constituídos em instâncias às que os professores não têm acesso como produtores, portanto são conhecimentos *impostos* por seus produtores oficiais como os cientistas, os pedagogos, os governos, etc. Os professores são desautorizados, neste sistema, para selecionar os saberes, agindo como meros transmissores ou técnicos instrumentados pelas instituições formativas para perpetuarem alguns conhecimentos selecionados na cultura *culta*.

Na sala de aula, onde o currículo de fato se faz, o professor utiliza sua cota de liberdade enfatizando alguns tópicos em detrimento de outros. Esta prática está essencialmente vinculada aos saberes da experiência e, segundo os professores, pouco tem relação com os saberes de formação ou com referências teóricas. Os saberes de formação, quando frente aos saberes da experiência, são questionados. Os professores, de posse dos saberes da prática, refletem sobre seus cursos de

¹ SILVA, 2006, p. 203.

formação, como podemos ver na fala de alguns professores presente nos cursos de licenciatura.

Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, ou sua cultura de aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem da cultura acaba por conduzir a uma cultura de aprendizagem determinada.

As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram, pois não é só em distintas culturas que se aprendem coisas diferentes, é que as formas e os processos de aprendizagem culturalmente relevantes variam.

Neste sentido, não podemos deixar de considerar que o ensino como uma prática social, que está imbricado nas diferentes formas de trabalho dos professores, com suas diferentes concepções de mundo, de sociedade, de educação e de escola, o que torna a tarefa ainda mais complexa, pois o ensino é uma prática social complexa, realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em diferentes contextos, por exemplo: institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais.

Da parte dos professores em formação, a partir dos saberes aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), espera-se que eles sejam capazes de no dia-a-dia da sala de aula reconstruir e reformular esses saberes, assim como construir outros, que serão necessários para as suas atividades como docentes na escola básica. Para isso é preciso que os professores formadores dominem o conjunto de saberes que devem colocar ao alcance dos futuros professores².

Os professores possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. São os professores que ocupam na escola a posição fundamental, pois são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber. Compreendemos então, que existe o inconsciente nessa transmissão. Essa questão propõe que se pare de considerar o professor como

² FOSSATTI; SARMENTO; GUTHS, 2012, p. 72-73.

um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou como um agente social que aplica o conhecimento determinado por forças ou mecanismos sociológicos. O professor produz novos saberes sobre saberes anteriormente adquiridos. Ensinar significa aprender a ensinar, a dominar progressivamente os saberes docentes ao longo do tempo.

Existe uma importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial do docente. Essas experiências são muito significativas, pois o professor foi aluno por muitos anos e nesse período adquiriu crenças, representações e certezas sobre o que é ser professor. Portanto, um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais. Levar em consideração o saber docente cotidiano permite renovar concepções a respeito da formação do professor, bem como de sua identidade e contribuição profissional³.

Compreendendo que o saber profissional dos professores é, portanto, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores, de acordo com as exigências de sua atividade profissional⁴.

Sendo que os saberes disciplinares são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Logo, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Assim como o saber experiencial dos professores é bem específico, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores. Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie

³ FONTANA, 2015, p. 104.

⁴ SERRES, 2008, p. 429.

de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo⁵.

Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos, nem testados publicamente. Enquanto os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, ao mesmo tempo são também compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes, como saberes de uma classe e não de um profissional em específico. Entretanto, esse processo não parece suficiente, no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que é característico⁶. É preciso que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Os saberes da ação pedagógica seriam, então, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. Desta forma, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.

A grande questão, em relação aos saberes da ação pedagógica, é que são saberes que têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar, e que ficam guardados, escondidos e condenados a ser uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham da mesma atividade. O processo que resulta no escamoteamento dos conhecimentos que os professores produzem, a partir de sua ação, é facilitado, também, pela própria organização da escola. Ao analisar a escola, como lugar de organização do trabalho docente, destaca que quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula.

⁵ TARDIF; LESSARD, 2005, p. 51-52.

⁶ BLOCK; RAUSCH, 2014, p. 252-253.

Faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das Ciências da Educação, e também pelos próprios professores.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso. Em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum.

O discurso pedagógico, por ser prescritivo e impor modelo de atuação, traduz e simplifica a teoria. Dessa forma, a educação padece de mal-estar estrutural, em relação ao conhecimento científico, cujo acesso irrestrito é negado aos educadores. A área expressa dificuldades em relacionar a teoria (de cunho interpretativo) à prática (de cunho prescritivo), ao não preservar a natureza distinta dessas operações. Essa cisão se expressa, por exemplo, na dissociação existente entre o bacharelado e a licenciatura, limite preestabelecido ao conhecimento e à capacidade de conhecer⁷.

Outro aspecto relacionado à formação dos professores, diz respeito às metodologias de ensino, ou seja, à necessidade de se aprender como ensinar. No processo histórico da constituição da função de professor na modernidade, o ensino, ao se destacar como ocupação secundária de religiosos de algumas congregações como, por exemplo, dos jesuítas e dos oratorianos, trouxe em seu bojo a formulação de um conjunto de técnicas organizadas em torno de estratégias de ensino, além de um sistema normativo de atitudes e competências desejadas àqueles que se dedicassem ao desempenho dessa função.

Nos cursos de formação de professores, algumas disciplinas se dedicam ao ensino de metodologias. Ao analisar processos formativos direcionados aos professores destaca o caráter prescritivo e salvacionista neles implicado, nos quais novas

⁷ TARDIF, LESSARD, 2005, p. 49-50.

propostas metodológicas são apresentadas, em tom de convencimento e com o suposto de trazerem a solução para os problemas relacionados ao ensino.

Além disso, essas técnicas ou modos de ensinar compõem a cultura escolar. Verifica-se que a cultura escolar *consagra modos específicos de lidar com a vida escolar e as situações de ensino*. Aprende-se a ser professor em parte pela adoção de comportamentos relacionados à conduta do bom professor.

Diferentes autores, ao analisarem aspectos da prática educativa realizada pelos professores, apontam elementos para a compreensão das aprendizagens por eles efetuadas no exercício de sua função. A prática educativa se apoia mais em saberes da experiência, oriundos da cultura escolar, que em conhecimento advindo dos momentos de formação. Portanto, analisa a aprendizagem realizada pela socialização dos professores no ambiente escolar, em que os docentes aprendem a ensinar ao interiorizar normas, valores e condutas relacionados ao exercício da função, por meio do contato estabelecido com os colegas e com a instituição⁸.

Assim como à formação dos professores diz respeito aos conteúdos das diferentes disciplinas ensinadas na escola (história, geografia, matemática, entre outras), e que não guardam relação direta com o conhecimento científico, mas são elaborados para serem ensinados. Além disso, convém destacar que a elaboração dos conteúdos escolares pressupõe uma seleção, em relação ao legado cultural acumulado pela humanidade.

Dessa forma, o conhecimento escolar diz respeito a conteúdos selecionados e que, a fim de possibilitar sua transmissão, são elaborados didaticamente e hierarquizados. Ao pôr em discussão a seleção realizada pela escola, em relação ao que nela é transmitido, destacam o fato de essa instituição operar um duplo arbitrário, uma vez que inculca arbitrário cultural cujo conteúdo foi arbitrariamente selecionado.

Para os autores, a seleção e a elaboração do conhecimento escolar dizem respeito às necessidades sociais, ou seja, esse conhecimento é produzido na e para a escola, mas não é autônomo e relaciona-se a determinantes mais amplos. O sistema de ensino possui, no entanto, autonomia relativa, o que garante sua especificidade, o que

⁸ CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012, p. 2-3.

se relaciona à forma escolar de transmissão. Os professores têm por tarefa transmitir o conhecimento escolar. Em sua prática, e em decorrência de questões relacionadas à função que exercem e aos determinantes objetivos de sua realização, estabelecem relação com o conhecimento escolar, por meio de livros didáticos e apostilas, sendo que, muitas vezes, nem mesmo com esse conhecimento possuem familiaridade.

Conforme destacado, em sua formação os professores têm contato com aspectos do conhecimento científico produzido em educação, que é parcial, pois é previamente filtrado e adaptado para utilização prática na sala de aula. Além disso, há saberes práticos a serem aprendidos, e sobre os quais, sem a possibilidade de compreensão mais ampliada em relação aos fins da educação e seus determinantes sociais, não estabelecem mediação. Entram também em contato com o conhecimento das disciplinas escolares, em relação ao qual, em decorrência de deficiências em sua formação, têm dificuldade em se apropriar.

O trabalho do professor efetiva-se na sala de aula, no contato com os alunos, a quem direcionam o seu fazer, envolvendo uma série de tarefas anteriores e posteriores a esse contato, como orientar os estudos, ajudar os alunos, regular relações, preparo de materiais, seleção de atividades, organização do espaço.

Para tanto, o professor mobiliza saberes adquiridos pela experiência, por processos de formação e com o contato com os colegas. O professor toma decisões em função de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, baseando-se em valores morais, normas sociais, tradições escolares e experiência vivida.

Assim, cabe questionar em que condições o professor estabelece mediações com esse conhecimento que adquire com a experiência de trabalho, ou seja, o professor é capaz de refletir sobre essa experiência compartilhada nos momentos de socialização profissional, a fim de dela se apropriar de forma crítica, ou apenas reproduz tradições relacionadas à cultura escolar e seus modos consagrados de atuação?⁹

No que diz respeito às relações estabelecidas pelos professores com o universo do conhecimento, em decorrência do exercício docente, é importante ressaltar que, seja com relação à formação inicial ou continuada, seja em decorrência de aspectos do

⁹ FOSSATTI, SARMENTO, GUTS, 2012, p. 72-74.

exercício mesmo da função, à docência nas primeiras séries da escolarização em escolas públicas, não exige e não proporciona às professoras a apropriação de conhecimentos científicos, relacionados à área da educação, e nem de conhecimentos relacionados às disciplinas escolares¹⁰.

Os professores afirmaram se apropriar apenas de conhecimentos práticos, relacionados ao exercício da função, aprendidos especialmente no contato com os colegas. Dessa forma, verificou-se que os professores aprendem boa parte dos saberes, que utilizam no desempenho da docência, no contato com seus colegas e com aspectos da cultura escolar. Isso ocorre em situação em que não se exige das professoras, seja nos momentos de formação inicial, seja nos momentos de formação continuada, maior profundidade, no que diz respeito a aportes teóricos, que permitam a elas estabelecer reflexões sobre essa prática, e na qual se veem imersas, sem a possibilidade do estabelecimento de mediações.

Além disso, cabe destacar que, ao se considerar o campo educacional, em que a posse de conhecimentos legítimos é fator de distinção, verifica-se que a posição ocupada pelos professores do primeiro segmento do ensino fundamental é desprestigiada. O que demonstra a relação precária a eles imposta, exigida e propiciada, em decorrência do exercício dessa função. Ou seja, relação utilitária e permeada por sua aplicação prática, em que a apropriação de conhecimentos teóricos, relacionados à educação ou mesmo às áreas do conhecimento científico, não fazem parte de seu universo de possibilidades.

De fato, o saber fazer docente tem como pressuposto que o professor atua em determinado espaço social, é orientado por fatores normativos. Portanto produzidos externamente ao ambiente escolar, como também por fatores internos, onde predomina a interação e reflexão desses com os demais atores do ambiente educativo.

Dessa maneira, o *saber docente* do profissional, está relacionado às necessidades de ordem cultural, pedagógica e social ao ambiente em que atua. Essa situação reporta, portanto, às diferentes dimensões da ação docente, e às quais podem estar

¹⁰ CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012, p. 10-11.

vinculadas: a construção de instrumentos; elaboração e execução de tarefas; às escolhas metodológicas; à gestão do conteúdo e da sala de aula e ao planejamento. Além da dimensão epistemológica, como as concepções reducionistas sobre ensino, aprendizagem e docência. Essas dimensões estruturam o trabalho pedagógico, a prática, o saber agir e o saber fazer e estão relacionados a um objetivo e ação.

Nesse sentido, o saber fazer docente desta pesquisa é compreendido como um saber instrumental do fazer docente, o qual é elaborado a partir das diferentes relações e dimensões, que se estabelecem no âmbito escolar, além de estar relacionado aos meios para alcançar o objetivo proposto. Este saber também tem como base o *saber integrador*, o qual é proveniente das pesquisas realizadas na área de ensino, dos conteúdos escolares, e que apresenta como premissa a identificação dos obstáculos referentes ao desenvolvimento da prática docente.

Quando propuseram o *saber integrador*, o fizeram com base no resultado das pesquisas produzidas na área de ensino de cada conteúdo, buscando entender como se ensina e se aprende um determinado conteúdo e em detectar os principais problemas enfrentados na formação de professores.

Um dos principais obstáculos que envolvem a formação dos professores refere-se às ideias apresentadas sobre o ensino e a aprendizagem, em que a compreensão dos futuros professores é o resultado de uma postura baseada no senso comum e adquirido de forma não reflexiva. Nesse sentido, os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de formação não reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando, assim, à crítica, e se transformando em um verdadeiro obstáculo para uma mudança didática.

Baseado nessas evidências e confrontadas com as categorias de análise deste trabalho, nota-se que os bolsistas passaram por diferentes obstáculos, os quais envolveram as dimensões epistemológica, didática, teórica e metodológica do trabalho docente. Esses obstáculos não foram apenas identificados, eles foram vivenciados e demandaram dos bolsistas ações para uma possível superação. Algumas situações identificadas no discurso e nas reflexões dos bolsistas revelam as dificuldades vivenciadas por eles, estando relacionadas às dimensões da escolha

metodológica, elaboração e execução das atividades, gestões da sala de aula e dos conteúdos e do planejamento.

A prática pedagógica tem como preocupação o conjunto de sujeitos para quem se ensina, além de envolver ações intencionadas e sistemáticas, ligadas a eles, bem como ao local. Desse modo, pode-se verificar que a atividade de ensino relaciona sujeitos distintos, com objetivos diferentes, os quais necessitam interagir para que as suas ações e objetivos possam se concretizar. Essa interação pode ser permeada por ações de resistência e de conflito dos envolvidos, já que os objetivos podem ser diferentes, bem como as concepções apresentadas pelos participantes. Dessa maneira, existem diferentes possibilidades de interagir, podem ser elas na esfera instrumental, estratégica, no âmbito do entendimento ou ainda uma interação comunicativa.

Verifica-se que os objetivos e princípios comuns às reformas da formação de professores visa conceber o ensino como uma atividade profissional, que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; visa também considerar os professores como práticos reflexivos; ver ainda a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos e, por último, instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica (EB).

Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância e reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes. O segundo obstáculo diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos¹¹.

Muitos desses conhecimentos foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério. São os saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta, e onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão,

¹¹ PILATTI, 2015, p. 42.292-42.294,

ou seja, buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade.

O desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Sendo que a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e, fazer deles, práticos reflexivos.

Portanto, uma das inovações do trabalho é compreender o saber do professor como saberes, que têm como objeto de trabalho o ser humano, e advém de várias instâncias, ou seja: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade. Provêm ainda, dos pares, dos cursos da formação continuada. É também plural, heterogêneo e temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado.

Essa concepção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo assim para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes, que deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos.

Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes, produzidos por outros grupos. Efetivamente o conhecimento é uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. O saber implica uma relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo. Construir conhecimentos seria objetivar informações, dados, conceitos. Construir saberes seria movimentar esses conhecimentos no contexto de

ação, reinventando-os, recriando-os e traduzindo-os, de acordo com as circunstâncias da situação.

Desta forma, o saber escolar é uma categoria de análise do *conhecimento escolar* e surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de *seleção cultural escolar*.

Dado o processo de construção ativa do saber, que requer o trabalho, se pode supor que a prática docente não é reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. A diversidade de práticas, concretas nas escolas, a heterogeneidade de soluções aos problemas da instituição e a variedade de formas de ensinar, demonstram que o processo de construção do saber do magistério é seletivo e inclusive inovador.

A formação de professores não é uma abstração incondicional. É preciso ter claro os objetivos a serem conquistados com essa formação, embora esse processo seja sempre contextualizado socialmente.

Não há a intenção de estabelecer a relação direta e determinista, entre o processo intencional de formação e a sua concretude. Muitos fatores são intervenientes e assumem a condição de relatividade no processo que é sempre único. Entretanto, a explicitação de objetivos sinaliza a opção política e epistemológica adotada, que deve inspirar a formação.

2 A FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

O componente curricular ER no contexto internacional é consequência de um processo migratório da religião para a escola, como uma estratégia de garantir a manutenção de cristandade, foi sendo alterado em decorrência da alteração do cenário da escola, do aprimoramento do projeto pedagógico, o que passa a ser exigida a escolarização desta disciplina. O mesmo ocorreu no cenário brasileiro buscando superar uma mera transposição de doutrinação eclesial para de tornar objeto de interesse escolar como a compreensão do conhecimento religioso.

Com a nova perspectiva foi necessário estabelecer a relação com uma ciência de referência, que a partir dos pressupostos de ensino-aprendizagem contribua para o estudo sobre religiões na formação social-cultural brasileira. Porém, para uma escola pluralista, em que coexista a escola pública e a privada¹², para tal foi estabelecido a Ciências da Religião voltada para a diversidade e a educação religiosa¹³.

Portanto, para que o componente curricular ER possa ser efetivado na EB, conforme a legislação pressupõe-se profissionais com formação adequada ao desempenho de sua ação educativa, considerando o conhecimento religioso para esse estudo na escola, situa-se na complexidade da questão religiosa e na pluralidade brasileira.

Na formação de professores, as dimensões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e psíquicas não podem estar ausentes do currículo dos cursos de formação de educadores, bem como a formação de cunho filosófica, e para os professores de ER é imprescindível considerar a diversidade e pluralismo cultural da sociedade brasileira, para que se compreenda o ser humano na complexidade do meio ambiente em que vive. O que também requer que se estabeleça um vínculo com a EB, não apenas em segmentos de formação inicial e continuada e sim, no universo dos profissionais de educação continuada e permanente que atuam no Ensino Fundamental e Médio.

Há a necessidade da formação de profissionais para o ER, de modo mais sistemático, por meio dos cursos de graduação que permita aos professores a aquisição de conhecimentos produzidos pela CR, organizada em dois ramos complementares e interdependentes, a saber, estudos empíricos e sistemáticos¹⁴.

Dessa forma, o graduado com habilitação em ER teria um vasto campo de atuação e investigação quanto ao fenômeno religioso. Para o ER almeja-se um profissional de educação sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão cultural religiosa, e que garanta a liberdade, a cidadania do educando, sem proselitismo, catequização e fundamentalismo.

¹² LDB, Art. 19.

¹³ JUNQUEIRA, 2008, p. 55-57.

¹⁴ WACH, 2018.

A essa complexidade, em que processos de produção de saberes sociais e os processos de formação possam ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea¹⁵.

Desta forma é preciso eliminar a fragmentação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos, de forma a tornar significativos os conteúdos acadêmicos, para que as práticas docentes sejam re-significadoras e produtoras de novos saberes, entre eles, os fatos religiosos, compreendendo que o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos.

Especificamente, a questão da formação do professor e seus saberes têm sido frequentes nos meios acadêmicos. Especialmente aos professores, que iniciaram uma autocrítica sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Em função disso, foi necessário perguntar também pelos saberes docentes e esse debate se integrou ao da formação.

Os estudos no campo da formação docente têm sofrido uma mudança de enfoque. Na década de 60, eles estavam voltados para a relação entre os processos de ensino e os objetos de aprendizagem, buscando assim as melhores maneiras de ensinar e de preparar os professores, para utilizar melhores essas formas de ensino. A partir de 1970, os estudos pedagógicos chamados de críticos realçaram o papel político da atividade docente em mostrar as relações entre Estado e ideologia, classes sociais e educação.

Os trabalhos baseados nessa orientação buscavam identificar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e a desqualificação do trabalho do professor como consequência deles. Portanto, uma visão mais determinística sobre a educação cedeu lugar às interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais, como elemento de compreensão dos fenômenos sociais. Isso trouxe outras indagações às ciências sociais, reconfigurando velhas tradições e trazendo novas abordagens para a pesquisa.

Nesse sentido, atualmente a escola passou a ser vista como uma organização complexa onde os problemas são redesenhados por suas rotinas, rituais e tradições.

¹⁵ TARDIF, 2013, p. 568.

Isso faz com que, no campo da formação, se busque conhecer como o professor é formado na e pelas instituições escolares, seja na formação inicial ou na prática profissional.

Também tenta compreender como a trajetória de vida se cruza com a trajetória profissional, modelando seu comportamento e sua perspectiva profissional, sua visão e concepções sobre a educação, e ainda o processo de ensino, a organização do trabalho na escola e as políticas que, de alguma maneira, interferem em sua prática pedagógica.

Desde meados da década de 80, começa a delinear-se um novo tipo de saber identitário da profissão docente, que parte de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores.

A formação não se constrói por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim por um trabalho de reflexividade crítica, sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência, pois, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Uma formação construída na inter-relação entre o saber e o conhecimento, estando ambos situados na identidade pessoal.

Sendo que os currículos de formação profissional deveriam proporcionar o desenvolvimento da habilidade e competência de refletir, e isso durante todo o período de formação e não só nos estágios.

A relação entre saberes e o trabalho docente é sincrética, o ensino exige do trabalhador a capacidade de usar um vasto leque de saberes, vários tipos de juízos práticos que orientam sua atividade profissional. Já que também o ensino é um ofício universal, com uma longa história e tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas.

Apesar de tudo isso, ainda é um ofício do qual se sabe pouco a respeito dos seus fenômenos e cujas relações, como a do educador e educando, apenas se está começando a conhecer. Sendo que uma das condições essenciais para toda profissão é a formalização dos saberes necessários para a realização das tarefas que lhes são

próprias e, neste sentido, o corpus de saberes inerentes ao ensino fica, muitas vezes, confinado à sala de aula. E ainda que seja um ofício antigo, é difícil definir o que lhe é específico por causa da ignorância sobre si mesmo.

O professor precisa possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudará a ler a realidade e a enfrentá-la. Isso refuta a concepção de um saber experiencial desprovido de teoria. As ideias preconcebidas, de um ofício sem saberes, bloqueiam a constituição de um saber pedagógico. E a versão universitária científica e reducionista nega a complexidade real do ensino e impede o surgimento de um saber profissional. Por isso propõe que é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, onde o professor se abastece para responder às situações concretas do ensino.

A formação inicial, continuada e permanente de professores para o componente curricular ER, por certo estará contribuindo para a criação de novos pensamentos ou de paradigmas para a compreensão da cultura global do ser humano para sua inclusão sociocultural, permitindo acesso do conhecimento empírico e sistemático sobre religiões e outras visões de mundo.

A partir de 1997, a questão da formação de professores para esse componente curricular foi direcionada aos sistemas de ensino. Assim, cada Estado e Município passaram a definir o perfil e o processo formador dos profissionais para atuarem junto a disciplina. Neste sentido, surgiram simultaneamente licenciaturas específicas com currículo direcionado para a formação inicial voltado ao ER¹⁶.

Para refletir sobre a questão, na década de 90 surgiram diferentes publicações discutindo a formação inicial e continuada, presencial e a distância e registrando a experiência com a formação em diferentes estados.

Nesta mesma década começam a surgir produções acadêmicas que refletem sobre práticas e políticas públicas de formação de professores, assim como uma linguagem para trabalhar com o ER na sala de aula, práticas pedagógicas e outros temas relacionados.

¹⁶ JUNQUEIRA, 2012, p. 183.

Esse é um período marcado com pesquisas voltadas a compreensão de aspectos como a diversidade e o ER na formação do professor, o foco do ensino fundamental e da educação infantil, o uso do livro didático e de subsídios como recurso para capacitação docente ou ainda associações que promovem políticas formadoras¹⁷ para orientar a formação de professores no país, visando estabelecer um parâmetro para orientar a organização dos cursos de licenciatura foram elaboradas algumas proposta como as Diretrizes para Formação do Professor de Ensino Religioso e publicado pela Universidade Católica de Brasília em 1998 e mais recentemente sob a orientação do Conselho Nacional de Educação para a elaboração e aprovação das Diretrizes da Licenciatura em Ciência da Religião (2018).

3 PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES

A partir do referencial dos *saberes docentes*, a compreensão da identidade pedagógica do ER e os diferentes processos de formação dos professores, foram articuladas duas propostas para verificar a inferência dos saberes.

Inicialmente na perspectiva da formação inicial visando compreender sobre os *saberes* articulados na formação de professores para área da Licenciatura em CR optou por verificar junto aos egressos deste CLCR/*(instituição de ensino)*, para tal foi enviado um questionário para seis destes professores de ER que o concluíram.

A segunda proposta com a perspectiva da formação continuada deu-se com profissionais que não participaram de uma formação inicial específica utilizamos de um curso para Professores do Sistema de Ensino Estadual em Belém, foi aplicada uma técnica de solicitar aos participantes que em uma página fizessem memória de suas experiências religiosas na infância, formação profissional, atuação docente e no cotidiano. Pela natureza do objeto de estudo que se pretende alcançar, optamos por uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica, por meio do estudo de caso.

3.1 Licenciatura em ciências da religião na Universidade Estadual do Pará (UEPA)

O CLCR foi criado por meio da Resolução nº 361, de 20 de outubro de 1999, do Conselho Superior (CONSUN), da Universidade Estadual do Pará (UEPA). É

¹⁷ RODRIGUES, E. et al., 2015, p. 34-35.

autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), com base no Parecer nº 372/01 e na Resolução nº 403/01, de 04 de outubro de 2001; reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº. 435, de 23 de outubro de 2003. E a primeira turma iniciou no dia 15 de setembro do ano 2000, sob a coordenação da professora Maria de Lourdes Silva Santos.

A criação, processo de implementação e trajetória percorrida traduz uma longa história de luta, determinação e trabalho de um grupo pioneiro que, na década de 70, iniciou o processo de estruturação do ER no espaço público do Estado do Pará.

A trajetória da formação de professores para o ER, neste Estado, até a década de 90 norteou-se por iniciativas de natureza experimental, sob a responsabilidade de algumas entidades religiosas ligadas, na maioria dos casos, aos segmentos católicos e evangélicos. Eis que, por esta razão, o objetivo do ER centrou-se no caráter confessional, compreendendo que a Igreja Católica, sendo a instituição que historicamente ocupou majoritariamente o espaço escolar para levar a sua mensagem religiosa dentro do currículo da rede pública de ensino, toma a iniciativa de investir na formação de professores para assumir o ER escolar e, como consequência, selecionava pessoas vinculadas à comunidade católica para atuar na docência.

A Igreja os tratava como missionários, portanto, trabalhadores *voluntários*. A medida legal também favoreceu que pessoas ligadas a uma determinada confissão religiosa pudessem ser lotadas na disciplina sem a devida qualificação profissional para o trabalho docente, bastando apenas à indicação de um líder religioso. O registro dos professores de ER será realizado perante a autoridade religiosa respectiva¹⁸.

Seguindo as orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, a SEDUC/PA, no final da década de 70, sob a gestão do governador Coronel Alacid Nunes, estabeleceu uma parceria com a Arquidiocese de Belém, para viabilizar a formação dos professores de ER e regularizar a situação dos mesmos no que se refere ao enquadramento na carreira do magistério, junto à Secretaria Estadual de Administração do Pará (SEAD/PA).

¹⁸ SANTOS, COSTA, SOUZA, 2017, p. 65-67.

Nesse contexto, nos anos 80, surgiu a primeira tentativa local de ofertar um curso de Licenciatura Curta, de caráter livre, por meio de parceria com Instituição de Ensino Superior (IES) particular, na época, a União das Escolas Superiores do Pará/UNESPA, posteriormente denominada Universidade da Amazônia/UNAMA. No entanto, a experiência não foi adiante, tendo como principal motivo a carga horária mínima que não atendia às exigências legais do CEE/PA.

Concomitante à tentativa de qualificar pessoas para trabalhar no ER, no ano de 1978 a Arquidiocese de Belém criou o Departamento de Ensino Religioso Escolar, que tinha articulação com a SEDUC/PA.

Nos anos 80, o ER do Pará dispunha de uma coordenação que funcionava no prédio administrativo da Arquidiocese de Belém subdividida em dois grupos. O material didático era financiado pela Arquidiocese e distribuído gratuitamente aos professores. Apesar dos esforços da Arquidiocese de Belém no sentido de promover a formação continuada dos professores da disciplina, era comum a reivindicação por um curso superior nessa área de conhecimento, especialmente considerando a necessidade de regularização da sua situação funcional na carreira do magistério.

Em 1982, sob a chancelaria ecumênica das Igrejas de Confissão Católica, Anglicana do Brasil, Metodista e Luterana, implanta-se o Curso de Licenciatura em Educação Religiosa. Por ser iniciativa de uma entidade de natureza religiosa e não de uma IES, o curso foi ofertado em caráter de *curso livre*, com carga horária total de 2.700 horas.

A experiência ficou conhecida como *O Curso da Arquidiocese*. Nesse curso, a abordagem curricular estava centrada em uma perspectiva ecumênica, refletindo o modelo de ER em construção, naquele momento histórico, e sua estrutura curricular contemplava disciplinas de caráter pedagógico, científico e teológico.

Para iniciar as primeiras duas turmas, em 1982 foram realizados processos seletivos por meio do exame de vestibular. As turmas foram organizadas em regime regular, para os alunos residentes na capital e outra em regime modular, para os discentes residentes no interior do Estado. Após muita luta e articulação política foi firmado convênio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), que ao analisar o projeto pedagógico do curso reconheceu sua legitimidade e publicou a Resolução nº 1.954,

de 01 de novembro de 1991, ampliando isso para as turmas já formadas pelo curso da Arquidiocese.

A partir de então, os egressos passaram a pressionar a coordenação da época, no sentido de buscar soluções para a convalidação dos diplomas das turmas que não foram contempladas pela referida Resolução. Após a extinção do curso, na década de 90, muitas lutas foram empreendidas junto às IES públicas e privadas, em favor da regularização dos certificados de conclusão dos egressos.

Vale destacar, que desde 2004 uma comissão de professores de ER egressos do curso da Arquidiocese continuou lutando, se organizou e solicitou, tanto à (*instituição de ensino*), quanto à UFPA, a avaliação de seus diplomas com fins de uma possível equiparação de estudos ou mesmo, no caso da UFPA, reconhecimento dos diplomas. Após anos de luta, em 2013 o grupo de professores teve seu pleito concedido e a UFPA finalmente iniciou o processo de homologação dos diplomas. Nesse processo ficou esclarecida a parceria firmada entre a UFPA e a Arquidiocese de Belém, onde a mesma universidade utilizava apenas o espaço físico da instituição para o funcionamento do curso, mas era a responsável pelos professores formadores, assim como a documentação oficial do curso.

No contexto da (*instituição de ensino*), podemos dizer que foram muitas as lutas, debates acalorados e articulações para garantir a aprovação e a implementação do CLCR/UEPA, uma vez que na época de sua proposição, tratava-se de área de conhecimento, restrita às instituições religiosas, e cujos paradigmas epistemológicos pareciam não ter lugar na academia. Havia muitas dúvidas e controvérsias acerca do papel do ER na escola, dificultando a definição do perfil do professor desta área, a ser formado no âmbito de uma universidade pública e laica.

No período de 2003 a 2015 o curso apresentou total de 1840 alunos matriculados, com 430 concluintes. O campo de atuação dos egressos é diversificado, podendo atuar como educador/assessor de desenvolvimentos de projetos educativos em diversos espaços, tais como: instituições de ensino (públicas e privadas); entidades de caráter comunitário, filantrópico e religioso; agências de desenvolvimento Social (ONGs, Centros de capacitação etc.). Mais recentemente vem se discutindo a ampliação desse campo de atuação para empresas, espaços culturais, dentre outros

ambientes onde se faz necessário um trabalho educativo da população voltado para a cidadania, no que se refere ao respeito à diversidade religiosa.

Embora o campo de atuação do profissional de CR seja diversificado, sua inserção no mercado de trabalho tem se concentrado no magistério da EB, especialmente na escola pública, por meio de concurso público, onde a maioria dos aprovados na SEDUC/PA são egressos do curso, o mesmo ocorrendo na SEMEC/Belém, onde todos os aprovados são ex-alunos¹⁹.

3.2 Os egressos do Curso de Licenciatura da (instituição de ensino)

Foi aplicado um questionário via internet para egressos do CLCR/*(instituição de ensino)*, entre os meses de setembro a novembro de 2018, do qual participaram seis egressos, sendo das turmas de 2006, 2008, 2013, 2015 e 2018, totalizando três professoras e três na faixa entre 31 a 50 anos, todos de origem do município de Belém, sendo 04 pardos, 01 branco e 01 de origem indígena. Com 03 casados, 02 com união estável e 01 solteiro. Quanto ao processo de iniciação religiosa, todos informaram que foram introduzidos na infância pela família, sendo 05 católicos e 01 assembleiano.

Atualmente, 04 permanecem na religião e 02 informaram que não tem religião, que percebem que o sentimento religioso deixou de existir e em seu lugar os estudos das humanidades tomou conta, porque a adesão religiosa não tem mais interesse.

Verificou-se que entre os que ainda mantêm algum vínculo com a sua tradição informaram que a participação efetiva em celebrações é bem reduzida, sendo a mais comum em momentos coletivos, uma das categorias para verificar a efetiva adesão de um indivíduo ao grupo religioso.

Quanto ao curso, os egressos indicaram que as disciplinas de História das Religiões, Metodologia do Ensino Religioso e Prática Pedagógica foram as mais importantes para a prática da docência. Verificaram que, as disciplinas que discutem a formação pedagógica e didática deveriam ser mais bem articuladas com formação, a exemplo de Prática e Metodologia da Ciência da Religião, Didática e Metodologia do Ensino

¹⁹ SANTOS, COSTA, SOUZA, 2017, p. 72 ss.

Religioso; enquanto Teologia e Ecumenismo são disciplinas que poderiam ser retiradas do currículo.

Ao longo do curso, verificaram e perceberam no Estágio dificuldades: constataram o pouco tempo da disciplina no cotidiano da escola, assim como a identificação de professores com efetivo interesse na área e falta de recursos nas instituições públicas.

Uma característica sobre finalização dos trabalhos de conclusão do curso destacou que apenas um egresso versou sobre o Ensino Religioso, os demais trabalhos foram sobre aspectos da cultura religiosa. São esses os títulos dos trabalhos: *Avanços e desafios do ensino religioso em uma escola confessional de Belém*; *Cerâmica amazônica*; *Religião e direitos humanos: desafios na comissão pastoral da terra*; *O trânsito religioso na IURD*; *Mitos e lendas da Amazônia* e *Uma análise comparativa entre a pedagogia da seicho-no-ie e a prática freireana*.

A partir da conclusão curso de graduação, constatou-se que pelo menos 03 haviam concluído uma especialização e que 02 estão participando de algum curso. Assim como continuam a formação por meio da leitura de livros, revistas e cursos de curta duração.

Verificaram que a partir da prática docente ao *re-olhar* a formação que obtiveram na graduação concluíram que é importante uma revisão do curso e o aprimoramento de uma base pedagógica como a psicologia do desenvolvimento, a perspectiva da interdisciplinaridade e para a formação étnico-racial; verificaram que questões pedagógicas poderiam ser mais articuladas visando o cotidiano da sala de aula.

3.3 Sistema de Ensino Estadual de Educação

A SEDUC/PA é dividida em 22 Unidades Regionais Estaduais (URE) para atender aos 144 municípios paraenses. Dentre estas, está a 19ª URE, que inclui a capital Belém e Região Metropolitana, composta pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Benevides, com suas 347 escolas e 226.464 alunos matriculados em 2018. Tendo em vista a extensão da referida URE, este é ainda subdividido em dezoito Unidades Seduc na Escola (USE), para facilitar processos de formação, gestão e comunicação.

Para efeito de recorte desse tema, tomaremos como base somente a USE 01, composta por vinte e seis escolas, com 19.178 alunos matriculados e 843 professores em 2018. Esta atende aos públicos dos bairros de Val-de-Cães, Pratinha I e II, Telégrafo, CDP e Sacramento.

A SEDUC/PA é formada por um departamento responsável pelas USE`s e delega a estas unidades a ramificação de assessoramento as escolas. Não existe, uma coordenação para áreas específicas do conhecimento. Cabe a USE a elaboração de estratégias pedagógicas que venham subsidiar as atividades acadêmicas nas escolas.

Apresentaremos como recorte um olhar ao trabalho desenvolvido por especialistas em educação da USE 01, podemos constatar que esta unidade, desenvolve um trabalho de formação continuada para todas as áreas de conhecimento, incluindo o ER que influência na prática do docente em sala de aula.

3.4 Formação docente

Em um evento com professores e gestores da SEDUC/PA no mês de dezembro de 2018, no qual foi estabelecida uma dinâmica sobre a interferência do universo religioso na formação dos indivíduos, participando dessa atividade 23 profissionais, sendo 07 masculinos e 16 femininos, com idades entre 20 a 39 anos (07 professores) e entre 40 a 69 anos (16 professores).

No campo da interferência na infância, verificou-se que a memória recorrente é de participação em celebrações: missas, cultos, iniciação religiosa dos pais, não existem informações no campo de estudo e formação.

Durante a formação profissional na universidade foi identificado que nenhum profissional mencionou de fato uma sistematização no estudo sobre o fenômeno religioso.

Quanto à atuação docente nenhum profissional indicou uma sistemática formação na docência a não ser sobre atividades com o Círio.

Finalmente, na vida pessoal/adulta, verificamos que os de origem evangélica demonstraram clara relação de fé em sua vida, assim como o outro grupo demonstra que não apresenta relação de sua vida com a experiência religiosa.

3.5 *Ciência da religião e ciência da religião aplicada à formação e a prática docente*

Essa relação ou adoção é algo que vem se firmando gradativamente tanto na formação como na aplicação da CR como ciência de referência²⁰.

Sobre isso, muita coisa ainda está para ser esclarecida, mas há um ponto crucial na adoção da CR como disciplina acadêmica para a formação e aplicação do estudo sobre religiões nas escolas públicas: a mudança na legislação educacional advinda com a Lei nº 9.475/1997 e recentemente tem-se a homologação do Parecer CNE/CP nº 12/2018, sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em CR,²¹ confirmando assim, a adoção dessa área de conhecimento autônoma para a formação docente desses professores e a sua aplicação, o ER.

Nesse cenário, aparentemente mais favorável para o desenvolvimento desse saber disciplinar em articulação e integração com os demais, evidencia inúmeras problemáticas, fincadas em concepções que concebem a CR como *campo disciplinar* e não como disciplina autônoma, ou seja, a concepção de *campo* continua permitindo a permanência de outras áreas das Ciências Humanas, como a História, Ciências Sociais, Pedagogia, Teologia, entre outras, que ocupam as graduações e pós-graduações, em sua maioria, dificultando, dessa forma, uma melhor compreensão dessa ciência, assim como a sua aplicação²².

Esse efeito, projetado na identidade dessa área de conhecimento no país, pode ser observado acima, desde a sua organização, operacionalização e produto. Logo, os saberes referenciais em relação com os demais sofrem os efeitos do seu percurso de formação, reforçando imagens equivocadas e deslocadas dessa disciplina acadêmica e a sua aplicação na escola básica.

20 SENA et al., 2006.

21 Parecer homologado pela Portaria nº 1.403, publicada no D.O.U., de 28/12/2018, seção 1, p. 131.

22 COSTA; STERN et al., 2018.

CONSIDERAÇÕES

Embora essa etapa do Projeto esteja em andamento, a teoria dos *saberes docentes* do educador canadense nos permitiu perceber, em muitos aspectos, como está se dando a formação de professores de ER no Brasil e os seus impactos no trabalho desse docente, formado em CR.

É bom ressaltar que a graduação nessa área é algo bem peculiar no Brasil, sendo bem diferente em outros países, onde prevalece a pós-graduação, o que mostra a relevância dessa pesquisa para um dos principais campo de absorção desses profissionais: a EB, com o ER.

A apropriação dos aportes acadêmicos da mesma, vem sendo um processo de construção, formado a partir da busca entre poucos colaboradores e licenciados nessa disciplina, que procuram divulgar através de suas pesquisas e publicações científicas, a trajetória, desenvolvimento e estado atual da área no cenário internacional; buscando de certa forma, uma diálogo permanente entre a concepção vigente instituída no Brasil, o que não deixa por outro lado, de mostrar um aspecto primordial da disciplina: a interdisciplinaridade, sem para isso, perder sua identidade de ciência autônoma.

REFERENCIAIS

BLOCK, O.; RAUSCH, R. **Saberes docentes**: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR: Ciências Humanas, Educação. v. 15, n. 3, p. 249-254.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 12**. Brasília: MEC. Parecer homologado pela Portaria nº 1.403, publicada no D.O.U., de 28/12/2018, seção 1, p. 131.

BRASIL. **Resolução nº 05**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em ciências da religião. Brasília: MEC, publicada no D.O.U., de 31/12/2018, edição 250, seção 1, p. 64.

COSTA, M. O. da; STERN, F. L. (Orgs.). **Ciência da religião aplicada**: ensaios pela autonomia e aplicação profissional [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, 216 p.

CARDOSO, A.; DEL PINO, M.; DORNELES, C. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier**: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes. In: IX ANPED. Curitiba: PUCPR, 2012, p. 1-12.

FONTANA, M. **Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo**. In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. V. 07, n. 13, 2015, p. 99-114.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D.; GUTHS, H. **Saberes docentes e à docência na sociedade contemporânea: olhares diferentes**. In: Comunicações. V. 19, n. 1, 2012, p. 71-85.

JUNQUEIRA, S. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, S. **Objeto do ensino religioso: uma identidade**. In: Revista Rever, V. 12, n. 01, 2012, p. 181-195.

JUNQUEIRA, S. **Relatório e planejamento do instituto de pesquisa e formação e religião (2016-2018)**. Curitiba: IPFER, 2019.

PILATTI, P. **Saberes docentes expressos na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: Curitiba: XII Educere, 2015, p. 42.290-42.299.

RODRIGUES, E.; JUNQUEIRA, S.; FILHO, L. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso: formação inicial para um profissional do Ensino Religioso**. Florianópolis: Insular, 2015.

SANTOS, M.; COSTA, I.; SOUZA, J. **Curso de ciências da religião da UEPA: uma trajetória de lutas, conquistas e desafios**. In: KOCH, S.; OLIVEIRA, L.; POZER, A. Formação inicial em ensino religioso: experiências em curso de ciência(s) da(s) religião (ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p. 57-77.

SENA, L. et al. **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SERRES, G. **Formação docente**. In: ZANTEN, A (Org.). Dicionário de educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 425-429.

SILVA, F. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. In: Educar, v. 28, 2006, p. 201-216.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. In: Educação e Sociedade, n. 123, 2013, p. 551-571.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, Petrópolis; Vozes, 2005.

WACH, J. **Os ramos da ciência da religião**. Revista de Estudos da Religião (REVER), v. 18, n. 2, p. 233-253, 2018.