

**REFLEXÕES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O ENSINO RELIGIOSO**

doi: [10.25247/paralellus.2026.v17n40.p143-164](https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p143-164)

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DE ENSINO
RELIGIOSO À LUZ DA BNCC: UMA PROPOSTA NA FORMA DE
“SHORT COURSES”**

CONTINUING EDUCATION FOR RELIGIOUS EDUCATION TEACHERS IN
LIGHT OF THE BNCC: A PROPOSAL IN THE FORM OF “SHORT
COURSES”

LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN
RELIGIOSA A LA LUZ DEL BNCC: UNA PROPUESTA EN FORMA DE
“CURSOS CORTOS”

*Francisco Willams Campos Lima**

*Sérgio Rogério Azevedo Junqueira***

RESUMO

Objetiva-se, com este texto, discutir possibilidades formativas, para a materialização de princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) na prática pedagógica do professor de ER, a partir da implementação da proposta de “Short Courses”. Para tanto, faz-se um estudo bibliográfico-documental, assim como análise de dados coletados a partir de vivências formativas durante os Cursos de Formação Continuada de Professores de ER,

* Professor da Universidade do Estado do Pará, UEPA. Doutor em Políticas Educacionais, UFPA, com Estágio Pós-Doutoral em Gestão de Políticas Educacionais, UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Religioso na Amazônia, Gepera/UEPA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3830731699132201>. E-mail: willams.campos@uepa.br.

** Professor Colaborador do Programa de Ciências da Religião, UEPA. Livre Docente em Ciências da Religião, PUCSP. Doutor em Educação, Universidade Pontifícia Salesiana, Roma. Com Estágios Pós-doutorais em Ciências da Religião pela PUCSP/UEPA, em Geografia da Religião pela UFPR e em Educação UFPR. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião, GPER. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8648726976057922>. E-mail: srjunq@gmail.com.



ofertados em todas as regiões do País. Verificou-se a partir desta proposta de divulgação e apoio a compreensão da BNCC (2018), por meio dos Cadernos Pedagógicos do Ensino Religioso, a importância de favorecer o estudo da estrutura proposta por este Documento nacional, assim como o desafio de sua transposição didática para o cotidiano da sala de aula. Desta forma, o diálogo entre teoria e organização de sequências didáticas foi percebida pelos participantes deste percurso formativo como uma possibilidade de introdução efetiva da implantação e implementação de um modelo para o Ensino Religioso a partir do conhecimento oriundo das Ciências da Religião.

Palavras-chave: BNCC (2018); Pressupostos da Formação Continuada; Ensino Religioso; Identidade Profissional; “Short Courses”.

ABSTRACT

The aim of this text is to discuss training possibilities for the materialization of principles of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) in the pedagogical practice of the RE teacher, based on the implementation of the “Short Courses” proposal. To this end, a bibliographic-documentary study is carried out, as well as an analysis of data collected from training experiences during the Continuing Education Courses for RE Teachers, offered in all regions of the country. From this proposal to disseminate and support the understanding of the BNCC (2018), through the Pedagogical Notebooks of Religious Education, it was verified the importance of favoring the study of the structure proposed by this national Document, as well as the challenge of its didactic transposition to the daily classroom. In this way, the dialogue between theory and organization of didactic sequences was perceived by the participants of this training course as a possibility for the effective introduction of the implementation of a model for Religious Education based on knowledge originating from the Sciences of Religion.

Keywords: BNCC (2018); Assumptions of Continuing Education; Religious Education; Professional Identity; “Short Courses”.

RESUMEN

El objetivo de este texto es discutir posibilidades de formación, para la materialización de principios de la Base Curricular Común Nacional (BNCC, 2018) en la práctica pedagógica de los docentes de ER, a partir de la implementación de la propuesta de “Cursos Cortos”. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico-documental, así como un análisis de datos recopilados de las experiencias de formación durante los Cursos de Formación Continua para Docentes de ER, ofrecidos en todas las regiones del país, difusión y apoyo para la comprensión del BNCC (2018).), a través de los Cuadernos Pedagógicos para la Educación Religiosa, la importancia de favorecer el estudio de la estructura propuesta por este Documento nacional, así como el desafío de su transposición didáctica a la vida cotidiana del aula. De esta manera, el diálogo entre teoría y organización de secuencias didácticas fue percibido por los participantes de este itinerario formativo como una posibilidad de introducir efectivamente la implementación e implementación de un modelo de Educación Religiosa basado en conocimientos provenientes de las Ciencias Religiosas.

Palabras clave: BNCC (2018); Supuestos de la Formación Continua; Educación religiosa; Identidad Profesional; “Cursos Cortos”.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada, a partir do advento da BNCC (2018), é uma temática que suscita discussões em torno da necessidade de definição de paradigmas formativos

ou de referências teórico-metodológicas que atendam a essa demanda no campo da formação profissional, que vem crescendo paulatina e significativamente, nos últimos anos, uma vez que não há uma política de formação voltada para o atendimento de todos as áreas do mencionado Documento. Em relação ao Ensino Religioso, essa temática ganha maior relevância porque, pela primeira vez, foi incluída como componente curricular obrigatório de oferta obrigatória pelos sistemas públicos de ensino.

Nessa perspectiva, este texto objetiva discutir possibilidades formativas, para a materialização de princípios da BNCC (2018) na prática pedagógica do professor de Ensino Religioso, a partir da implementação da proposta de “Short Courses”. Para tanto, faz-se um estudo bibliográfico-documental, assim como análise de dados coletados a partir de vivências formativas por meio dos Cursos de Formação Continuada, ofertados em diferentes regiões do País.

Os resultados revelaram a necessidade de serem reafirmados pressupostos indispensáveis à formação dos professores de Ensino Religioso, que se articulem diretamente com a BNCC (2018), de modo que possam redundar no reconhecimento de sua identidade profissional. A adoção da modalidade de “Short Courses” contribuiu, decisivamente, para esse processo de construção, na medida em que os cursistas de diferentes regiões do País, confirmaram, por meio de suas avaliações, as contribuições teóricas e metodológicas, advindas dessa proposta de intervenção no campo da formação continuada.

Tendo em vista a necessidade refletir acerca dessa proposta de “Short Courses”, a partir de pressupostos suscitados pela BNCC (2018), o presente texto se encontra estruturado em três seções, sendo que, na primeira, discute-se os pressupostos da formação inicial que se articulam com a formação continuada, tendo como horizonte o reconhecimento da identidade do professor de Ensino Religioso, sendo esta discutida na segunda seção; e, na terceira, são apresentados os resultados da proposta de “Short Courses”, como possibilidade de ampliação da compreensão do Ensino Religioso, segundo o mencionado Documento Curricular Nacional.

2 PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA BNCC (2018).

Considera-se a necessidade de evidenciar a importância da definição de pressupostos que sirvam para o referenciamento e, até mesmo, para a orientação do trabalho do professor de Ensino Religioso na educação básica, numa perspectiva curricular. Parte-se, inicialmente, de uma concepção de currículo, que contribui para que sejam tecidas algumas reflexões acerca da atual política curricular, instituída por meio da BNCC (2018).

Adota-se uma perspectiva curricular que se volta, necessariamente, para os objetivos a serem atingidos a partir da prática pedagógica do professor (Moreira e Candau, 2006), sendo esta pensada, fundamentalmente, por meio dos objetivos proclamados pela BNCC (2018), na área do Ensino Religioso, como uma prática social, que se constrói e se reconstrói, dentro de um determinado contexto, ou como afirma Sacristán (2017, p, 15): “O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens [...]”.

Assim, para compreender os pressupostos subjacentes aos objetivos para o Ensino Religioso, deve-se considerar que se está diante de uma realidade que se encontra em construção, isto é, em um processo contínuo de transformações e que as práticas curriculares resultam dessa dinâmica histórico-cultural. Com efeito, a discussão do fenômeno religioso a ser estudada com base em objetivos sugere a definição de conteúdo e de formas de aprender e ensinar, aspectos estes a serem contemplados na formação inicial e continuada de professores.

Considerando essas premissas em torno do currículo, são abordados, nesta seção, os pressupostos da BNCC (2018) como referências que se reputa, atualmente, necessárias à formação continuada do professor de Ensino Religioso, que se propõe atuar nessa área a partir do que preconiza o Documento Curricular em referência. Para tanto, discute-se sobre a importância desses princípios para o estudo do fenômeno religioso na educação básica, a partir das diretrizes curriculares nacionais.

Nessa perspectiva, evidencia-se, inicialmente, os princípios que se encontram estabelecidos pela Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018, ao instituir as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Trata-se de um documento normativo a ser adotado como referência pelos sistemas de ensino de todo o País, para a formação inicial do professor de Ensino Religioso, na medida em que estabelece uma íntima relação com os aspectos epistemológicos inerentes à área das Ciências da Religião (Lima e Pereira, 2023).

Nesse sentido, pode-se compreender que os aspectos destacados pela Resolução em referência se convertem, ao mesmo tempo, em pressupostos para todo e qualquer paradigma formativo nessa área do conhecimento, os quais precisam demonstrar consonância ou até mesmo sintonia com o que preconiza as unidades temáticas constantes da BNCC (2018), para o Ensino Religioso. Por meio desta referência curricular deverão ser desenvolvidas abordagens teórico-metodológicas numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, de modo que sejam contemplados os conteúdos específicos da Ciência da Religião. Para isso, faz-se necessário o **“desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência”** (Brasil, Resolução nº 5/2018, CP/CNE, s/p – Grifos dos autores). Mas, o que significa atender tais exigências formativas na prática pedagógica? Ora, a perspectiva de formação que está sendo mencionado pressupõe que o professor esteja apto para desenvolver as habilidades do estudante, para que tenha condições de fazer a “análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas” (Brasil, Resolução nº 5/2018, CP/CNE, s/p).

O atendimento de tal demanda, deve ocorrer por ocasião da formação inicial; entretanto, a possibilidade de levar outros indivíduos a construir ou desenvolver habilidades, exige um esforço contínuo e renovado por parte do professor, no sentido de buscar a atualização constante, tendo em vista que o fenômeno religioso, assim como todo e qualquer fenômeno social, passa por transformações, sendo produto de um determinado contexto sócio-histórico, o que implica abordagens epistemológicas que dialoguem com as demais áreas do saber humano, numa perspectiva plural, pois como estabelece a BNCC (2018): “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”.

A partir desse horizonte formativo o professor de Ensino Religioso deve se propor, fundamentalmente, à construção de competências específicas da área, como postula a BNCC (2018), a partir de um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo formativo, que ocorre na educação básica, conforme destacado a seguir:

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 (Brasil, BNCC, 2018, p. 438)

A construção de tais competências são igualmente importantes para os processos formativos na área da docência, seja de natureza inicial, seja de natureza continuada. Porém, para que sejam construídas, faz-se necessário observar alguns pressupostos, que podem ser representados, fundamentalmente, pelos seguintes aspectos: *i) ética profissional em relação à diversidade cultural e religioso; ii) abertura ao diálogo interreligioso e cultural; iii) atenção aos direitos humanos, para a construção de uma cultura de paz* (Grifos dos autores).

Em relação à construção de uma ética profissional, implica que seja observada nas relações estabelecidas pelo professor com a diversidade cultural e religiosa, como sugere a Resolução nº 05/2018 CP/CNE. Tal postura ética exige que esse profissional, em sua prática pedagógico-profissional, esteja comprometido com o estudo do fenômeno religioso numa perspectiva múltipla e diversa, de modo que as culturas, por exemplo, de segmentos minoritários da sociedade brasileira conquistem visibilidade no contexto da escola básica, a exemplo das religiões de matriz afro-brasileiras, pois essas “minorias religiosas não foram as protagonistas deste processo” (Burity e

Giumbelli, 2020, p. 10). Isso recomenda a adoção de procedimentos metodológicos adequados, isto é, que favoreçam o diálogo intercultural, em vista do reconhecimento das pluralidades religiosas que coexistem na sociedade brasileira, embora sejam silenciadas ou até mesmo invisibilizada pela cultura hegemônica.

A perspectiva ético-profissional suscitada pelas diretrizes curriculares nacionais, se encontra diretamente vinculada a mais uma exigência formativa no campo da docência para o Ensino Religioso, que corresponde à necessidade de aprender “o diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz” (Brasil, Resolução nº 5/2018, CP/CNE, s/p – Grifos dos autores).

O diálogo interreligioso significa, fundamentalmente, a capacidade de serem estabelecidas, nos ambientes educativos, relações empáticas, o que corresponde, fundamentalmente, a predisposição de promover uma escuta atenta, respeitosa e valorativa do outro em suas singularidades, para que se compreenda como o outro lida com o fenômeno religioso. Isso implica reconhecer que essa atitude dialógica é, acima de tudo, como explica Stürmer (2008, p. 53):

[...] a experiência que motiva não apenas o mútuo conhecimento entre tradições religiosas distintas, mas igualmente o seu recíproco enriquecimento. Isso não ocorre quando as tradições em questão permanecem fixadas em sua identidade, deixando de admitir e perceber a presença de verdade, valor e graça na experiência alheia

Essa postura poderá contribuir para o reconhecimento do pluralismo religioso, isto é, de “toda uma diversidade religiosa presente não só no nosso país, mas também em todos os continentes” (Stürmer, 2008, p. 54), o que sugere colocar o estudante da escola básica diante do desafio de compreender a necessidade de se construir relações pautadas no ecumenismo, sendo este entendido como um movimento que “[...] indica sempre a comunhão de cosmovisões, opções, interesses, estilos de vida, com sentido econômico, político, cultural, ético e religioso” (Wolf, 2020, p.2).

Outro pressuposto que se considera igualmente importante, diz respeito, à necessidade de o professor de Ensino Religioso desenvolver habilidades para introduzir em sua prática pedagógica discussões voltadas para a observância dos direitos humanos, que possam contribuir, de alguma forma, para construção de uma

cultura de paz, haja visto que a BNCC (2018), oferece possibilidades a esse respeito por meio de suas unidades temáticas, objetos e habilidades a serem contempladas em seu planejamento, em vista da transposição de conhecimentos oriundos da área das Ciências da Religião.

Entretanto, admite-se que essa construção não é uma tarefa isolada do professor dessa área do conhecimento, uma vez que implica o envolvimento de todos os segmentos da escola e da comunidade extraescolar, por se tratar de um desafio historicamente pautado na educação brasileira. Trata-se de um compromisso social, que mobiliza a todos os agentes públicos e privados, pois como afirmam Ferreira e Brandenburg (2019, p. 514) “educar para a paz não é apenas tarefa do Ensino Religioso, pois as dez competências gerais da BNCC já induzem todas as áreas do conhecimento a fazerem o mesmo. Não é uma especificidade do Ensino Religioso, mas é uma das suas tarefas”.

Embora os aspectos relacionados aos pressupostos para formação inicial e continuado do professor de Ensino Religioso estejam sendo apresentados de maneira dissociada, considera-se que convergem complementarmente entre si, de modo que o diálogo religioso intercultural, por exemplo, pressupõe o exercício de uma postura ética e profissional, que seja instigadora de um debate que leve em conta múltiplas diversidades, para que sejam oferecidas contribuições efetivas à observância de direitos fundamentais da pessoa humana, com o propósito de se chegar à construção de uma cultura de paz, a partir de práticas curriculares implementadas na escola básica.

Todos esses aspectos se voltam para a necessidade de contribuir com a valorização e o reconhecimento da identidade do professor de Ensino Religioso, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional “no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais e para ajudar a analisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam” (Imbéron, 2010, p, 81). Tais aspectos estão sendo desenvolvidos na próxima seção deste texto.

3 A IDENTIDADE INDIVIDUAL COMO PRESSUPOSTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

A identidade da disciplina Ensino Religioso confunde-se com as discussões sobre o perfil do profissional que orienta o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular. Isso se deve ao fato de que, desde a sua introdução como área de conhecimento, vem sendo exigida a formatação e, quando possível, a formalização de cursos, para contribuir, fundamentalmente, no processo de formação inicial e continuada dos profissionais dessa área.

Tendo em vista essa demanda formativa, considera-se necessário desencadear um conjunto de ações que possibilitem: fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, de modo a contemplar as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (Parecer CNE/CP 9/2001).

Efetivamente, em acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, para que, de fato, se alcance patamares de qualidade, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada se desenvolvam na perspectiva de: favorecer o reconhecimento das características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; melhorar a infraestrutura institucional, especialmente, no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; formular, discutir e programar um sistema de avaliação periódica e de certificação de cursos, diplomas e competências de professores. Todos esses aspectos, quando são contemplados, se tornam decisivos para o reconhecimento, construção e, até mesmo, ressignificação da identidade profissional docente, em todas as áreas do conhecimento, desde que as questões de natureza institucional dialoguem com as condições e histórias de vida dos sujeitos.

Entretanto, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal. As análises de Tardif e Raymond (2000) indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos, mas sua trajetória social e profissional traz custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descobertas de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los.

Tal processo modela a identidade pessoal e profissional dos professores e “é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerarem-se como tais aos seus próprios olhos” (Tardif e Raymond, 2000, p. 00). Mas o fato é que para construir essa identidade, leva-se tempo, pois cada indivíduo se apropria do sentido de sua própria história pessoal e profissional. Por isso, torna-se um processo complexo, sendo necessário se refazer, continuamente, acomodando inovações, assimilando mudanças e aceitando realidades do cotidiano, que interferem na construção diária dessa identidade.

A identidade não é um dado, um produto em si, palpável e mensurado, mas um lugar de lutas e conflitos, como uma conquista de um espaço, cuja construção o conduz a ser e estar na profissão, especialmente na área do Ensino Religioso, que não obstante ser a única disciplina prevista na Constituição de 1988, ainda vem buscando se afirmar e se consolidar como componente curricular indispensável à formação cidadã.

Ainda acerca de processos permanentes de construção, Tardif e Raymond (2000) ressaltam que a identidade do profissional da educação não é algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto e legalidade. Poder-se-ia acrescentar que se trata de um processo de construção, em que o ser e fazer se interpenetram, a partir da imersão do sujeito numa práxis pedagógica e institucional, exigindo-lhe a mobilização de um conjunto de saberes, que engendram sua identidade de professor.

Ademais, a construção da identidade docente passa pelo caminho da coletividade. A identidade pressupõe o relacionamento docente com os seus pares nas escolas, nos sindicatos, nos agrupamentos de classes, sendo um indivíduo atuante e defensor de suas ideias. E aqui, novamente é possível sentir uma das fragilidades que os docentes têm de se identificarem como classe, pela dificuldade encontrada em estabelecerem raízes nas instituições onde atuam. Isso se deve à constante troca de local de trabalho, aliada à fragmentação da carga horária distribuída em várias unidades de ensino, com a necessidade de compor a renda familiar. Com isso, a reflexão crítica comum ao espaço social sobre as práticas pedagógicas fica sem corporativismo ou cooperação coletiva e perde-se o foco de construir e reconstruir coletivamente sua identidade. Deixa-se, assim, passar de largo a sua individualidade e a sua interação com um contingente de pessoas com as mesmas lutas e necessidades e que buscam os mesmos espaços e reconhecimentos.

A partir desses pressupostos, pertinentes à construção e ressignificação da identidade docente, considera-se que seja possível articular uma perspectiva de formação não apenas inicial, mas especificamente continuada, voltada para a compreensão e a organização do cotidiano da sala de aula, de modo a contemplar as demandas inerentes às distintas áreas do currículo da educação básica.

Para tanto, a legislação pertinente ao tema em tela, prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária; e destaca, ainda, que toda e qualquer proposta nessa direção levem em consideração o perfil dos profissionais da educação básica. Por esse motivo, os cursos tanto iniciais como continuados precisam ser referenciados nos artigos da LDBEN que determinam as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio (art. 27, 29, 32, 35 e 36), bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (Pareceres n.º 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções n.º 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Ministro da Educação).

Importa, nesse contexto, que constituam também fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com

os estudantes da educação básica experiências significativas, de modo a e ensiná-los a relacionar teoria e prática, é mister que a formação de professores seja orientada por situações de ensino e aprendizagem contextualizadas; que reflitam questões relacionadas ao cotidiano dos sujeitos.

Com esta perspectiva é significativo que com a universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que essa tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da educação básica tenham uma sólida e ampla formação cultural. De tal forma que os indivíduos construam seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais.

O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola. Ou seja, que o processo de construção de conhecimento desenvolva o convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura. A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

Por esse motivo, os professores ao longo de seus diferentes processos de formação precisam conhecer os objetos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e os seus fundamentos. Todos esses aspectos inerentes à sua prática pedagógica informam, sobremaneira,

elementos relacionados à identidade profissional do professor, os quais se evidenciam em processos de ensino-aprendizagem, que demandam a mobilização de um conjunto de habilidades, em seu fazer profissional.

Após a abordagem desses aspectos, na sequência deste texto, são apresentados resultados de uma proposta de formação continuada em forma de “Short Courses”, como possibilidade de contribuir para a superação de lacunas formativas nessa área do conhecimento. Para tanto, discute-se sobre a necessidade de ampliação do horizonte formativo desses profissionais, a partir do que preconiza a BNCC (2018).

4 “SHORT COURSES” UMA PROPOSTA PARA AMPLIAR A COMPREENSÃO DOS PRESSUPOSTOS DO ENSINO RELIGIOSO SEGUNDO A BNCC

Com base nos pressupostos desenvolvidos, especificamente, acerca da formação continuada, buscou-se articular uma proposta voltada para a efetivação da compreensão da identidade do Ensino Religioso a partir da BNCC (2018). Essa articulação ocorreu por meio de “Short Courses”.

Esta tipologia de formação de profissionais em diferentes áreas corporativas se refere aos cursos de curta duração, que focalizam o desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos profissionais. Este formato tem ganhado cada vez mais popularidade entre os que buscam impulsionar suas carreiras, melhorar seu currículo, oferecidos por universidades renomadas, instituições de ensino e empresas no exterior, sendo consideradas ótimas opções para aqueles que têm pouco tempo e estão com pouco dinheiro para investir no momento. Com uma duração que varia de semanas a poucos meses, os “Short Courses” têm como objetivo fornecer conhecimento específico em uma área que desperte o seu interesse seja literatura, empreendedorismo, finanças, saúde e muito mais. São ideais para quem deseja se atualizar em sua profissão ou explorar novas áreas de interesse. E o melhor, sem comprometer muito tempo.

Quando se trata de investir em educação, muitas pessoas têm como prioridade encontrar cursos que ofereçam um bom custo-benefício, e se aproveitar dos Short Courses é a escolha perfeita, pois geralmente são mais acessíveis do que cursos de longa duração. Ao explorar um conhecimento específico em uma área de interesse,

favorecendo que os alunos adquiram habilidades e conhecimentos relevantes que podem ser aplicados imediatamente em seu trabalho ou vida pessoal.

É uma forma valiosa para qualquer área profissional, além do que os cursos podem ser uma excelente maneira de ampliar sua rede de contatos. Ao participar de aulas, projetos e atividades em grupo, você terá a oportunidade de conhecer outras pessoas com os mesmos interesses e objetivos. Essas conexões podem ser a chave para colaborações futuras, projetos em equipe ou até mesmo oportunidades de emprego fixa no país ou trabalho remoto.

Existem muitas universidades e instituições de ensino em todo o mundo que oferecem “Short Courses” para estudantes e profissionais, que desejam expandir seus conhecimentos em uma área específica, como por exemplo a “Harvard Summer School” oferece mais de 400 cursos para estudantes adultos e universitários, em mais de 60 áreas de estudo diferentes. Os cursos são oferecidos em uma variedade de formatos flexíveis, para que o estudante possa encontrar a opção que melhor se adapta à sua agenda ocupada.

5 PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO DOS “SHORT COURSES”

A partir da perspectiva apresentada anteriormente, no ano de 2024, visando a melhor compreensão da proposta do Ensino Religioso, segundo a BNCC (2018), o Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER), ao concluir um projeto que foi iniciado em 2020, visando a transposição didática deste componente curricular, foram organizados Cadernos Pedagógicos, ou seja, uma publicação que propôs explicitar os fundamentos teóricos deste componente curricular, definindo sequencias didáticas, organizadas a partir dos objetos e habilidades de cada ano escolar.

Inicialmente, tal proposta deveria desenvolver apenas sobre o Ensino Fundamental, em conformidade com a BNCC (2018), para contemplar as escolas dos sistemas públicos de ensino. Porém, considerando que instituições privadas também desenvolvem este componente ao longo da Educação Infantil e do Ensino Médio, o projeto precisou ser ampliado. Desta forma, no mês de junho de 2023, foram publicados os três primeiros Cadernos Pedagógicos referentes ao Ensino Fundamental, organizados a partir das seguintes Unidades Temáticas: Identidades

Alteridades; Manifestações Religiosas e Culturas Religiosas e Filosofias de vida. Finalmente, em 2024, foram lançados dois últimos Cadernos, sendo um para a Educação Infantil, organizado a partir dos Campos de Experiência; e o outro sobre o Ensino Médio, elaborado a partir das Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Com o intuito de promover não apenas os Cadernos Pedagógicos, mas ampliação do projeto do Ensino Religioso, a partir destas publicações, procurou-se, além da divulgação desse material, organizar um conjunto de “Short Courses”, em parceria com Instituições de Ensino Superior, a saber: Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Faculdade Unida; além de outras instituições formadoras, tais como: Secretaria de Educação do Município de Uberlândia; Secretaria Municipal de Educação de Macapá; Associação de Educação Católica (ANEC); Conselho do Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (CONER-RS); e Escolas Católicas da Arquidiocese de Porto Alegre.

Como demonstrado, essa modalidade de formação teve uma abrangência de oito Estados, envolvendo nove Instituições, sendo realizada entre os meses de abril a setembro de 2024, tendo totalizado 28 encontros, alguns destes por meio de plataformas de vídeo conferência *on line*, tendo alcançado de 1025 pessoas. Outros cursos foram disponibilizados por meio do YouTube, onde se encontram registradas 1151 visualizações. Pode-se constar que a proposta alcançou o número de 2.176 participantes.

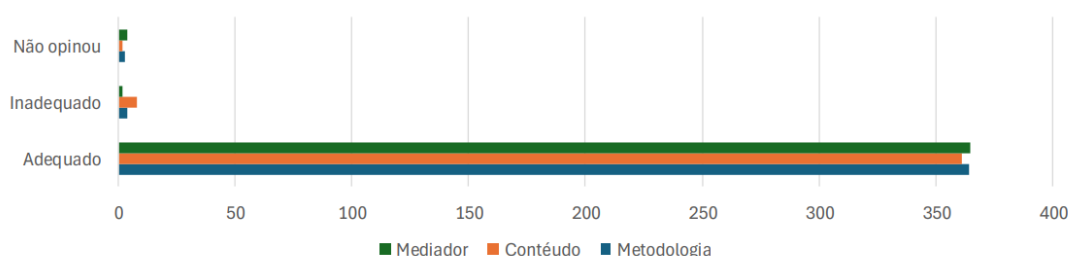
Todos os cursos acessados pelas plataformas foram avaliados ao final pelos participantes, por meio de um questionário do *google forms* para se obter o *feedback* acerca da implementação dos “Short Courses”. Entretanto, foram obtidas 371 respostas, o que corresponde a mais de 17%. Trata-se de uma amostra significativa, pelo fato de terem sido obtidas respostas de cursistas de diferentes regiões do País, especialmente, daqueles que acompanharam os cursos por meio de plataformas que permitiam alguma interação com os facilitadores, não obstante o expressivo número de pessoas que deixaram de se identificar no universo de respondentes, sendo o equivalente a 30,18%.

Os “Short Courses” foram organizados em três ou quatro encontros, a partir de uma articulação previa com os representantes das Instituições parceiras, tendo sido estruturados a partir de duas propostas: a primeira foi desenvolvida com um encontro de introdução com uma visão geral da BNCC (2018), mediante o detalhamento de cada segmento e orientação a respeito dos objetos e da metodologia. A segunda proposta também constava de uma introdução geral, sendo que os demais encontros consistiram na exploração das unidades temáticas centradas no Ensino Fundamental.

O conteúdo de cada uma das propostas de cursos foi organizado em três categorias. A primeira quando ocorreram apenas um encontro com a instituição parceira, para estes de forma breve era apresentado: objetivo da BNCC, suas competências, unidades temáticas, organização dos objetos e suas habilidades, assim como a questão da metodologia.

A metodologia adotada, para a proposta de um encontro, partia de uma pergunta mobilizadora para fomentar o interesse dos participantes e favorecer o desenvolvimento dos conteúdos; enquanto, na proposta de três ou quatro encontros, além dessas estratégias de mobilização, foram apresentados roteiros de aulas a partir dos quais, foram oportunizados diálogos sobre os fundamentos teóricos, vinculando “o que fazer” com o “como fazer”. Tais aspectos foram submetidos à avaliação dos participantes, tendo sido considerados três eixos: mediador/facilitador, conteúdo e metodologia. Os resultados puderam ser, assim, representados:

Gráfico 1: Avaliação dos “Short Courses”



Fonte: Questionários de Pesquisa, 2024.

Constata-se que o nível de adequação dos três aspectos avaliados pelos cursistas chegou a atingir uma média que se aproxima de 98%, o que denota a qualidade da proposta implementada. Esse resultado corrobora a pertinência do formato de “Short Courses”, dada a possibilidade de oferecer subsídios teóricos e metodológicos

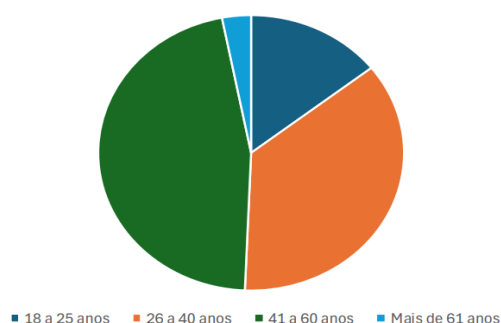
voltados para a formação continuada de profissionais que atuam em diferentes áreas, conforme revelado no perfil, abordado na próxima seção deste texto, especialmente para aqueles que exercem a docência no Ensino Religioso, em razão da especificidade dos temas tratados durante esse processo formativo.

6 PERFIL DOS PARTICIPANTES DOS “SHORT COURSES”

Como possibilidade de conhecer melhor o perfil das pessoas que se inscreveram nos cursos, buscou-se identificar aspectos relacionados: *i) à faixa etária dos cursistas distribuída entre aqueles que atuam como professor de ensino religioso e aqueles que exercem outras atividades profissionais; ii) ao exercício profissional, envolvendo a área, segmento em que trabalha, além do tempo de atuação na docência; e iii) à formação acadêmica.*

A sistematização dos dados permitiu constatar, inicialmente, que 61% dos cursistas indicaram que não atuam na docência, os quais se encontram distribuídos em 83 municípios, sendo que deste quantitativo 16 são capitais. Os dados revelaram que esse público se encontra concentrado, em sua expressiva maioria, na faixa etária de 26 a 40 anos e de 41 a 60 anos. Estes dois estratos juntos correspondem a, aproximadamente, 83%, conforme demonstrado a seguir:

Gráfico 2: Faixa Etária dos cursistas que não são Professores de Ensino Religioso



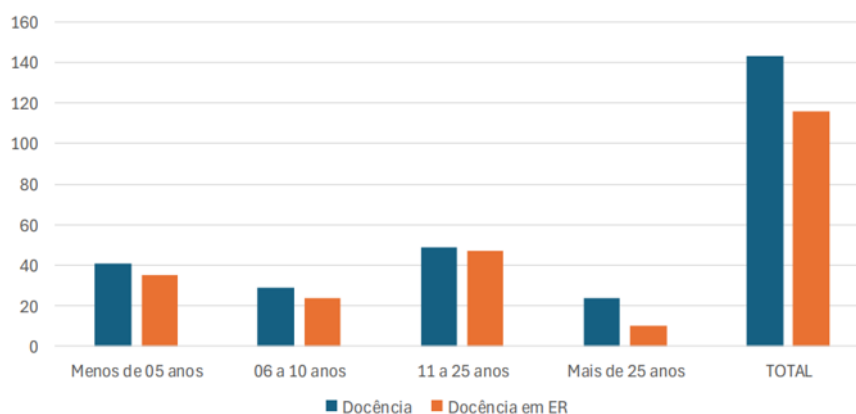
Fonte: Questionários de Pesquisa, 2024

O interesse desse público por esse formato de curso, pode ser explicado pela possibilidade de acesso a novos conhecimentos, que poderão ser agregados ou

ressignificados em sua atuação profissional, mesmo que sejam de outras áreas ou exerçam outras atividades no mercado de trabalho. Esses aspectos também foram revelados por ocasião das interações estabelecidas como os facilitadores, durante a implementação dos módulos.

O levantamento efetivado junto aos cursistas possibilitou identificar aqueles que possuem alguma atuação na docência de maneira geral e, especificamente, no Ensino Religioso, totalizando 259 pessoas. A Gráfico, a seguir apresentado, estabelece o comparativo desses cursistas, indicando que há um número mais expressivo do grupo que atua na docência, embora não sejam professores de Ensino Religioso. Há, entretanto, convergência em termos de faixa etária, no segmento de 11 a 25 anos, sendo registrada maior discrepância no intervalo de mais de 25 anos, o que, possivelmente, se explica pelo fato de o Ensino Religioso ter sido considerado, até bem pouco tempo, uma disciplina não obrigatória no currículo da escola básica. Acrescente-se a esse fato, que os professores que computam maior tempo nessa área, majoritariamente, atuam ou atuaram em escolas confessionais mantidas pela iniciativa privada.

Gráfico 3: Tempo de Atuação na Área da Docência

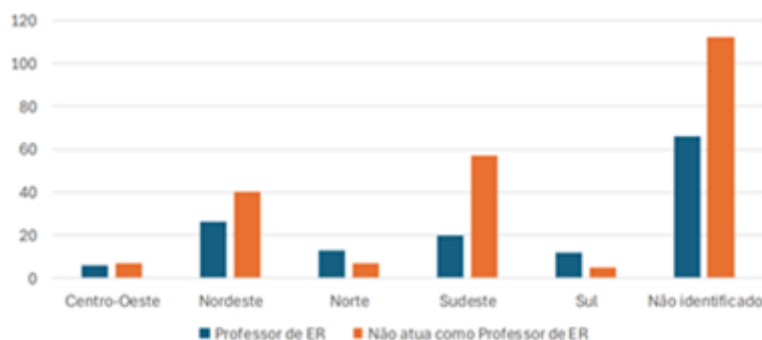


Fonte: Questionário de Pesquisa, 2024.

No que concerne a representação desses grupos, por região do País, pode-se constatar que o Sudeste evidencia o maior número de professores que não atuam como professor de Ensino Religioso; ao passo que o Nordeste apresenta um certo paradoxo, na medida em que registra o maior quantitativo de profissionais que atuam nessa área, com 18,18%, ao mesmo tempo que indica o segundo maior percentual

dos que não atuam nessa condição (27,97%). Há, entretanto, um expressivo contingente, que deixou de identificar sua forma de atuação na docência, o que de certa forma inviabiliza uma análise mais aprofundada ou mais detalhada, que possibilite inferências mais precisas, como informa o Gráfico, a seguir:

Gráfico 4: Participantes dos “Short Courses”, por Região do País



Fonte: Questionário de Pesquisa, 2024

Ao destacar apenas os 116 cursistas (39%), que são professores de Ensino Religioso, distribuídos em 56 municípios brasileiros, entre os quais 17 são capitais. Os dados revelam, ainda, que a faixa etária preponderante deste grupo de pessoas corresponde a 41 a 60 anos (dado este que se aproxima de 56%), seguida daqueles que informaram a idade entre 26 a 40 anos (mais de 27%); os demais (17%), distribuem-se na faixa etária de 18 a 25 anos (7 pessoas) e com mais de 61 anos (12 pessoas).

Quanto ao tempo de atuação nessa área do conhecimento, cerca de 41% informaram que possui entre 11 a 25 anos; um pouco mais de 30% se situam no intervalo de menos de 5 anos de docência; aproximadamente 21% indicaram entre 6 a 10 anos; ao passo que cerca de 9% teriam mais de 25 anos de trabalho como professor de Ensino Religioso.

Quando se considera o segmento de atuação no Ensino Religioso, os cursistas informaram que, majoritariamente, desempenham a docência no Ensino Fundamental, compreendendo os anos iniciais e finais, cujo percentual que aproxima de 80%; enquanto que, nos demais níveis ou etapas, os números informados não chegam a ser expressivos, posto que se distribuem na educação infantil, no ensino médio, na educação superior (registro possivelmente equivocado) e nos sistemas de ensino, provavelmente nas secretarias de educação.

Quanto à formação inicial, pode-se constatar que 61% dos cursistas reponderam que não possuem Licenciatura em Ciências da Religião; enquanto que 37% indicaram que cursaram graduação nessa área. Em relação à formação continuada, como pós-graduação *lato sensu*, compreendida aqui também como preparação imediata para atuação no mercado de trabalho, 64% informaram que não tiveram ainda acesso a esse tipo de formação; ao passo que, aproximadamente, 36% fizeram curso de especialização em Ensino Religioso.

Pode-se comprovar, por meio do levantamento efetivado, que o número de profissionais que atuam na área do Ensino Religioso, sem a formação adequada ou específica nessa área, é muito expressivo, o que confirma os dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, Inep, 2023) que mostram que essa problemática é ainda mais desafiadora nos anos finais do Ensino Fundamental, haja vista que o percentual de professores sem a formação superior considerada ou sem formação inicial, apresenta o maior percentual entre todas as áreas avaliadas (13,7%). Trata-se de um desafio que precisa ser enfrentado por meio da definição e implementação de políticas públicas para que os objetos do conhecimento da BNCC (2018) sejam trabalhados adequadamente e por profissionais habilitados na área, especialmente aqueles que se dedicam à discussão do fenômeno religioso no currículo escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se debruçou, fundamentalmente, à discussão de possibilidades formativas na área do Ensino Religioso, em vista da materialização de princípios da BNCC (2018) na prática pedagógica do professor. Para tanto, considerou-se como uma das alternativas exequíveis, no campo da formação continuada, a implementação de “Short Courses”, dado o seu caráter objetivo, flexível e acessível a todos os interessados. Como demonstrado, esse formato de curso atingiu diferentes regiões do País, contemplando uma diversidade importante de municípios, entre os quais 17 capitais de estados da federação brasileira.

Por meio dessa iniciativa, foram oferecidos 28 “Short Courses”, que permitiram uma compreensão dos fundamentos do Ensino Religioso a partir da BNCC (2018). Nesse contexto, evidenciou-se algumas alternativas de transposição didática, a partir dos

pressupostos do Documento Curricular Nacional, tendo como apoio os Cadernos Pedagógicos, que versam sobre identidades e alteridades; crenças e filosofias de vida; manifestações religiosas; educação do religioso e a criança; e cultura religiosa.

A implementação dessa proposta, na forma de “Short Courses”, demonstrou, a partir dos aspectos avaliados pelos cursistas, que os objetivos estabelecidos foram satisfatoriamente alcançados, o que se explica pelo fato de ter possibilitado o acesso a conhecimentos específicos na área do Ensino Religioso, consoante BNCC (2018). Todavia, ainda, persiste a necessidade de serem ampliados percursos formativos, visando a efetiva implementação do Ensino Religioso, a partir de sua identidade pedagógica alicerçada na Ciências da Religião, como possibilidade de assegurar um *status* epistemológico à discussão do fenômeno religioso, na prática pedagógica da escola básica (Lima e Pereira, 2023).

Dada a necessidade de ressignificação permanente da identidade do professor de Ensino Religioso, considera-se de fundamental importância o apoio e a efetiva colaboração aos profissionais em serviço, por meio de iniciativas voltadas à potencialização de estratégias de educação continuada. Nesse contexto formativo, é fundante a integração e a troca de saberes e experiências de profissionais em formação, para que seja ampliada a discussão de aspectos relacionados à leitura e, eventualmente, à releitura da religião na sociedade.

REFERENCIAIS

BRASIL, Presidência da República. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer nº CEB/CNE 04/98, 29 de janeiro de 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CEB/CNE nº 15/98, 1 de junho de 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CEB/CNE nº 22/98, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução CEB/CNE nº 2/98, 7 de abril de 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 3/98, 26 de junho de 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CEB/CNE nº 1/99, 7 de abril de 1999.

BRASIL, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências, Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018.

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, maio/ago. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores; tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA, S. Relatório dos Cursos para divulgar os Cadernos Pedagógicos. 2024 (Mineo).

LIMA, Francisco Willams Campos; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. Aspectos epistemológicos e curriculares do ensino religioso na BNCC. *Revista Davar Polissêmica*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, jul.-dez., 2023. ISSN 2236-2711.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno; tradução: Ernani F. da Fonseca; revisão técnica; Maria da Graça Souza Horn. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, vol. 21 no 73, Campinas Dec. 2000.

WOLF, Elias. A Reconfiguração do Movimento ecumênico e a Busca de uma Teologia ecumênica na América Latina. Bogotá. Colômbia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUCR- Brasil. *Theologica Xaveriana*. v.70, ano 2020.