

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

RENAN DA COSTA FERREIRA

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO: MEMÓRIAS,
TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO
AUTOFORMATIVO DE DOCENTES DA REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO**

São Leopoldo

2020

RENAN DA COSTA FERREIRA

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO: MEMÓRIAS,
TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO
AUTOFORMATIVO DE DOCENTES DA REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Orientadora: Dra. Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383c Ferreira, Renan da Costa
Constituir – se docente no ensino religioso : memórias,
trajetórias, desafios e possibilidades no processo
autofornativo de docentes da Rede Marista de educação /
Renan da Costa Ferreira ; orientadora Laude Erandi
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2020.
105 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2020.

1. Ensino religioso. 2. Formação de professores. I.
Brandenburg, Laude Erandi, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

RENAN DA COSTA FERREIRA

**CONSTITUIR-SE DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO: MEMÓRIAS,
TRAJETÓRIAS,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO AUTOFORMATIVO DE
DOCENTES DA REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática

Data de Aprovação: 11 de agosto de 2020

PROF.^a DR.^a LAUDE ERANDI BRANDENBURG (PRESIDENTE)
Participação por webconferência

PROF. DR. CELSO GABATZ (EST)
Participação por webconferência

PROF. DR. PAULO GILBERTO GUBERT (UCPEL)
Participação por webconferência

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a despertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para a casa as provas e os cadernos, o material didático e preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 27.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da Vida, da inspiração e por seu inefável amor.

À minha família, base, fonte de amor e apoio inesgotável.

Ao que caminha ao meu lado, Marcio Bachi.

À minha dedicada e incansável orientadora.

A todos os professores de Ensino Religioso.

À Rede Marista pela oportunidade.

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões acerca dos processos de constituição docente no Ensino Religioso, de pessoas docentes que atuam em uma rede confessional de ensino. Enquanto processos formativos, investigou-se especificamente os movimentos formativos denominados como autoformativos, visto que eles são caracterizados por uma tomada de consciência e de autonomia das pessoas docentes sobre seus próprios processos formativos. Apostando no método autobiográfico de pesquisa como o mais condizente com os objetivos desta pesquisa, os dados obtidos para resolução da problemática de pesquisa, emergiram através de memoriais de formação, por onde, de forma autônoma, as pessoas docentes interlocutoras da pesquisa puderam relatar de maneira aberta e livre sobre o que consideravam como autoformativo em seus processos de constituição enquanto docentes no Ensino Religioso. Para análise e interpretação dos dados, a pesquisa fez uso da análise textual discursiva (ATD), justamente por sua proposta de valorização do material empírico e, também, de suas possibilidades de organização e interpretação dos mesmos. Assim, a pesquisa estruturou-se em quatro partes. A primeira parte aborda os elementos que mobilizam a presente pesquisa, refletindo sobre a questão da formação docente no Brasil, as especificidades da formação docente no Ensino Religioso e aquilo que se compreende enquanto processos autoformativos. A segunda parte apresenta o contexto institucional da pesquisa, onde evidencia-se a proposta educativa da Rede Marista, bem como aquilo que é próprio do Ensino Religioso, a saber, um ensino plural, fundamentado em princípios de diversidade e não confessional. A terceira parte da pesquisa aborda o percurso metodológico da pesquisa, aprofundando a dimensão da pesquisa autobiográfica como um recurso rico e impregnado de sentido, bem como o método de análise de dados realizados através da análise textual discursiva. A quarta parte da pesquisa revela o que fora comunicado pelos interlocutores da pesquisa por meio dos memoriais de formação e de suas análises, da qual originaram-se três categorias de interpretação denominadas: Histórias de vida e formação - onde concentram-se os elementos de compreensão do processo de constituição docente no Ensino Religioso; a categoria autoformação - de onde surgem os elementos de mobilização e conscientização das pessoas docentes sobre seus processos de constituição docente no Ensino Religioso; e a categoria realidade docente, onde são elucidados os aspectos da realidade docente no componente curricular de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Educação. Autoformação. Formação docente. Rede Marista.

ABSTRACT

The present work presents reflections about the processes of teacher formation in Religious Education, of teachers who work in a confessional teaching network. As training processes, the training movements referred to as self-training were specifically investigated, since they are characterized by the awareness and autonomy of teachers about their own training processes. Counting on the autobiographical research method as the most consistent with the objectives of this research, the data obtained to solve the research problem emerged through training memorials, through which, autonomously, the teaching staff interlocutors of the research were able to report in an open and free manner about what they considered to be self-formative in their constitution processes as teachers in Religious Education. For data analysis and interpretation, the research made use of textual discourse analysis (ATD), precisely because of its proposal to value the empirical material and, also, its possibilities of organization and interpretation. Thus, the research was structured in four parts. The first part addresses the elements that mobilize this research, reflecting on the issue of teacher training in Brazil, the specificities of teacher training in Religious Education and what is understood as self-forming processes. The second part presents the institutional context of the research, where the educational proposal of the Marist Network is evident, as well as what is typical of Religious Education, namely, plural teaching, based on principles of diversity and not confessional. The third part of the research addresses the methodological path of the research, deepening the dimension of autobiographical research as a rich resource and impregnated with meaning, as well as the method of data analysis carried out through discursive textual analysis. The fourth part of the research reveals what was communicated by the research interlocutors through the training memorials and their analyses, from which three categories of interpretation originated: Stories of life and training - where the elements of understanding the process of teacher formation in Religious Education are concentrated; the self-training category - from which come the elements of mobilization and awareness of teachers about their processes of teacher constitution in Religious Education; and the category of teaching reality, where aspects of the teaching reality in the curricular component of Religious Education are elucidated.

Keywords: Religious Education. Education. Self-training. Teacher training. Marist Network.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 POR QUE OUVIR AS VOZES? DAQUILO QUE MOBILIZA A PESQUISA	19
2.1 Formação docente	21
2.2 O antigo e atual dilema da formação da pessoa docente no Brasil	22
2.3 A formação da pessoa docente no Ensino Religioso	26
2.4 Da formação à autoformação	30
3 DE ONDE SURGEM AS VOZES? O UNIVERSO EMERGENTE DA PESQUISA	35
3.1 O contexto institucional da pesquisa: A Rede Marista de Educação	37
3.2 O projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	39
3.3 O Ensino Religioso no contexto emergente da pesquisa	41
3.4 A pessoa docente na Rede Marista: sujeitos da pesquisa	45
3.5 A Pessoa Docente na Rede Marista e no Ensino Religioso	47
3.5.1 <i>Subjetividade da pessoa docente</i>	49
3.5.2 <i>Identidade da pessoa docente</i>	50
4 COMO OUVIR AS VOZES: OPÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1 O método autobiográfico	54
4.2 Instrumentos de coleta de dados	55
4.2.1 <i>Memorial de Formação</i>	56
4.2.2 <i>Questionário</i>	57
4.3 Análise dos dados: Análise Textual Discursiva	58
5 O QUE DIZEM AS VOZES?	63
5.1 Histórias de vida e formação	63
5.2 Autoformação	71
5.3 Realidade docente	82
6 CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	95

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	105

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa é o processo de constituição docente no Ensino Religioso por pessoas docentes que atuam em uma rede confessional de ensino. Rede esta que se posiciona por um Ensino Religioso que vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente, neste caso, no que diz respeito ao Ensino Religioso. Assim, falamos de uma Rede de Educação que opta por um ensino plural, potente, e distante de qualquer forma de proselitismo.

É importante relatar que a moção primeira para esta pesquisa é pessoalmente muito significativa, pois surge, também, de minha própria reflexão sobre meu processo autoformativo, em vistas a me constituir como professor de Ensino Religioso. Tendo bacharelado em Teologia, licenciatura em História, sendo intento à mestre em Teologia, pesquisando o Ensino Religioso, ainda, assim, busco me constituir, constantemente, como professor de Ensino Religioso. Procuro compreender, sobretudo, as mazelas que tangem à formação específica neste componente curricular.

É importante olhar para história da educação no Brasil e perceber que, mesmo o Ensino Religioso sendo um componente curricular tão antigo, ainda hoje não há uma unicidade sobre os processos formativos e a profissionalização da pessoa docente que atua no Ensino Religioso. Tão recentemente foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para os cursos de Ciências da Religião e, posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica¹, que surge para dar conta daquilo que se propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Muitas pessoas docentes, licenciadas dentro da área de ciências humanas, no início ou durante suas carreiras, encontram no Ensino Religioso uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Nas instituições confessionais elas vão se formando através da vivência dos diferentes carismas e, assim, encontrando bases para sua práxis educativa. Há grande demanda e carência de pessoas docentes

¹ “Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.” BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2020.

realmente licenciadas em ciências das religiões². E esse cenário pode ser encontrado no Brasil todo.

Cada docente que assume a missão de lecionar no Ensino Religioso, assume também um processo autoformativo, muitas vezes a partir da peculiaridade de sua formação inicial não ter sido em Ciências da Religião ou específica para o Ensino Religioso. Este processo é encarado pela autonomia, pela tomada de decisões e pelos diferentes contextos educacionais onde a pessoa docente está inserida. Frisa-se aqui que a autoformação não está no sentido do amadorismo, nem nega a epistemologia e a importância da formação específica no Ensino Religioso, pois, ao contrário, é um meio que muitas pessoas docentes se utilizam para, de fato, constituírem-se como docentes no Ensino Religioso dentro de todas as exigências próprias do componente curricular.

É fato que cada pessoa docente tem suas vivências e experiências profissionais. Dentro de uma Rede de Ensino são inúmeras as trajetórias que revelam os diferentes processos autoformativos, ou seja, diferentes formas e disposições pessoais que são movidas por diferentes professores e professoras em prol de uma ação educativa de qualidade. E acreditamos que quando as pessoas narram suas trajetórias e experiências de vida, ao mesmo tempo refletem sobre suas práticas e compartilham experiências profícuas.

Através de diferentes trajetórias autoformativas, a pesquisa busca resgatar o intersubjetivo, o pessoal, as histórias de vida junto aos processos formativos e verificar se esses incidem diretamente na constituição da docência. Muitas pesquisas na área do Ensino Religioso e na educação em geral direcionam-se para a prática docente. Esta pesquisa busca transcender a dimensão tecnicista da educação e resgatar a importância do fazer-se e do ser docente no Ensino Religioso, utilizando como metodologia de pesquisa diferentes narrativas oriundas dos memoriais de formação docente, sendo, assim, uma pesquisa qualitativa de cunho autobiográfico.

A presente pesquisa pretende investigar os processos autoformativos de pessoas docentes de Ensino Religioso que atuam na Rede Marista de Educação, bem como verificar como esses processos incidem no constituir-se docente e na prática deste componente curricular.

² Ciências da religião, ciência da religião, ciências das religiões e Licenciatura em Ensino Religioso, são denominações para cursos de formação inicial na área do Ensino Religioso.

Algumas hipóteses foram elencadas no empreendimento desta pesquisa e versam sobre a ideia de que constituir-se como docente exige um trabalho reflexivo, gestado através de intencionalidades pessoais; que os diferentes percursos formativos trilhados no processo de constituição docente desenvolvem-se na interioridade das pessoas docentes e que os diferentes processos autoformativos, além de ajudarem no processo de constituição docente, incidem sobre a prática educativa.

Para lograr tal intento, esta pesquisa foi estruturada em quatro partes, ou momentos distintos de pesquisa, denominados: Por que ouvir as vozes? Daquilo que mobiliza a pesquisa; De onde surgem as vozes? O contexto emergente da pesquisa; Como ouvir as vozes? Opção e percurso metodológico e, por final, O que dizem as vozes?

No capítulo denominado Por que ouvir as vozes? Daquilo que mobiliza a pesquisa insere-se algumas reflexões acerca da formação docente no Brasil em uma breve perspectiva histórica e também no que concerne aos dilemas da formação docente no Ensino Religioso. Apresenta alguns recentes avanços e perspectivas na área do Ensino Religioso, que futuramente podem amenizar tal problemática. Para além disso também elucida-se a compreensão da autoformação.

No capítulo denominado De onde surgem as vozes? O contexto emergente da pesquisa, apresenta-se o *locus* da pesquisa: a Rede Marista de educação. Aborda documentos e posicionamentos a respeito da educação marista e, em especial, aquilo que está diretamente relacionado ao Ensino Religioso e às pessoas docentes que nele atuam.

Como ouvir as vozes? Opção metodológica é o capítulo que trata diretamente dos trajetos metodológicos escolhidos no empreendimento desta pesquisa. Evidenciam-se e especificam-se as peculiaridades do método autobiográfico utilizado, as fontes de coletas de dados e a interpretação dos mesmos.

Por fim, o capítulo O que dizem as vozes apresenta as categorias de análise que emergiram dos memoriais de formações através da análise textual discursiva. Tais categorias dialogam com os objetivos e hipóteses propostos no desenvolvimento desta pesquisa.

2 POR QUE OUVIR AS VOZES? DAQUILO QUE MOBILIZA A PESQUISA

A investigação acerca do Ensino Religioso não é uma novidade dentro das áreas de pesquisa em Ciências da Religião e Teologia. Desde os primeiros momentos em que passa a ganhar abrangência como os demais componentes curriculares da educação brasileira, inúmeras pesquisas foram e estão sendo realizadas com o objetivo de evidenciar e qualificar o Ensino Religioso dentro do arranjo da educação.

Valendo-se da prerrogativa de que muitas pesquisas foram realizadas e outras tantas estão em percurso, o fato mobilizador desta pesquisa não poderia ignorar um levantamento do estado da arte, ou do estado de conhecimento na área do Ensino Religioso. Assim sendo, utilizando-se de um mapeamento sobre a produção científica na área do Ensino Religioso, que teve como objetos de análises 809 produções entre os anos de 1995 e 2010 em livros, artigos em periódicos científicos, artigos em eventos científicos, teses e dissertações, entre outros achados, constatou-se que:

Os trabalhos para compreender o impacto da formação docente, seja inicial ou continuada são inexistentes, reduzem ao estudo dos cursos. Outra área que demonstra carência é o [sic] a compreensão do ensino religioso nos espaços confessionais é a menor produção, resultante da escassa pesquisa.³

Em um estudo mais recente, publicado na obra "*Socialização do Saber e Produção Científica do Ensino Religioso*"⁴, encontramos um estudo referente à "Identidade da produção científica sobre o Ensino Religioso até 2015".⁵ O estudo em sua abrangência documental faz uso de 1575 produções científicas acerca do Ensino Religioso⁶. No que tange à pesquisa na área da formação docente revela que:

Ao analisar os documentos sobre a formação dos professores de Ensino Religioso fica notório que a metodologia das pesquisas é documental, bibliográfica, com frequência no campo da formação continuada, um campo ainda a ser explorado em decorrência da especificidade das diferentes

³ JUNQUEIRA, Sérgio. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Programa de Pós-graduação em Teologia. **GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO**. Mapa da produção científica do ensino religioso de 1995-a 2010. Curitiba: [s.n.], 2013, p. 409.

⁴ JUNQUEIRA, Sergio et al. **Socialização do saber e produção científica do Ensino Religioso**. Porto Alegre: Editora FI, 2017.

⁵ JUNQUEIRA et al., 2017, p. 313.

⁶ JUNQUEIRA et al., 2017, p. 313.

exigências dos Estados brasileiros. Percebe-se que nas referências existem poucas bibliografias clássicas da área de educação sobre a formação de professores.⁷

E, no tocante às pesquisas em instituições confessionais:

Ao analisar os documentos sobre a Educação Confessional constata-se que as pesquisas são qualitativas do tipo documentais e bibliográficas, existe levantamento de campo por meio de entrevistas ou questionários e que os trabalhos não mencionam pesquisas anteriores sobre os mesmos temas. O campo religioso nas instituições confessionais além de envolver a identidade das instituições escolares, repercute o projeto dos grupos religiosos que sustentam estas escolas. Simultaneamente existe o elemento das exigências legais do sistema de ensino que é adaptado por estes grupos religiosos e impacta a leitura religiosa, este é o contexto das pesquisas realizadas ao longo destes últimos anos sobre a educação religiosa nas instituições confessionais de educação. Percebe-se que a reflexão sobre o Ensino Religioso junto às instituições confessionais é um campo ainda por desenvolver no cenário brasileiro.⁸

As pesquisas de estado da arte acerca das produções de cunho científico no Ensino Religioso revelam uma escassez no que diz respeito à formação docente e ao contexto da educação confessional. Revelam, também, que embora haja uma diversidade metodológica de pesquisas, poucas produções já concluídas são referenciadas nas produções mais atuais. Outro ponto de grande importância é a ausência de referências relevantes na área da educação.

Na contramão dos dados aqui revelados, pretende-se tecer uma proposta investigativa que, ao mesmo tempo que investiga a formação docente, revela aspectos do Ensino Religioso em uma instituição confessional. Também cabe a ressalva que desde a metodologia até as bases teóricas, encontramos um diálogo sólido com bibliografias que versam tanto sobre a especificidade do Ensino Religioso, quanto sobre a educação de uma forma geral.

Assim sendo, torna-se válido, ainda que de maneira breve e contextual, compreendermos um pouco mais sobre a formação docente enquanto constructo histórico, os dilemas da formação docente no Brasil, a formação do docente no Ensino Religioso e o processo de autoformação que, no Ensino Religioso, no contexto desta pesquisa, tem caráter de formação continuada. As temáticas aqui elencadas são fontes mobilizadoras desta pesquisa.

⁷ JUNQUEIRA et al., 2017, p. 321.

⁸ JUNQUEIRA et al., 2017, p. 322.

2.1 Formação docente

Pensar a formação docente é um desafio que, desde o século XVII, faz parte dos questionamentos e das investigações daqueles que procuraram pensar a educação.

A necessidade de formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684 [...]. Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores.⁹

A formação da pessoa docente é, historicamente, uma temática a ser refletida. Os contextos históricos, culturais e políticos determinam o tipo de formação e aquilo que, de certa forma, se espera da pessoa docente junto ao processo educacional. Nenhum período histórico foi tão similar ao outro para que pudéssemos afirmar que a educação sempre foi a mesma coisa, e isso demonstra a dinamicidade em que a educação esteve envolta ao longo do tempo. Tanto Comenius quanto São João Batista de La Salle estiveram à frente de seu tempo, procurando respostas para garantir uma educação efetiva e acreditavam na pessoa docente como parte fundamental desse processo.

Comenius, teólogo protestante, o pai da didática magna, mesmo imbuído de elementos que hoje seriam considerados extremamente confessionais, em seu tempo, propôs uma educação de caráter universal, enfocando na figura da pessoa docente uma grande missão em que se constata que “[...] a voz dos professores nas escolas terrenas possui dignidade análoga à da voz dos profetas na escola celestial.”¹⁰ A pessoa docente teria em sua missão educacional também um compromisso profético, mas que não se limitaria somente a esse profetismo, pois mesmo com esse caráter confessional, Comenius compreendia que ao limitar a educação somente ao caráter religioso estaria, de certa forma, privando educandos e educandas de um amplo

⁹ SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, p. 11-26, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 07 jun. 2019. p. 12.

¹⁰ BATISTA, Douglas Emiliano. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 256-276, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400256&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 08 jun. 2019. p. 274.

conhecimento. Assim sendo, pessoas docentes seriam “mestres loquazes”¹¹, incumbidas de suscitar em seus educandos e educandas a vontade do conhecimento, emprestando-lhes a voz, quando necessário, para melhor ajudá-los e ajudá-las a compreender e traduzir o mundo¹². Batista, em sua discussão sobre a didática de Comenius e o lugar da pessoa docente, conclui:

Em Comênio, a enunciação do professor tem valor e, em decorrência disso, a do aluno também. E, sem elas, a veiculação escolar de conhecimentos públicos (o ensino e o aprendizado) não poderia ser mais do que uma operação automática e, portanto, desumanizante (posto que dessubjetivada). Restaria ver, por fim, se no discurso educacional contemporâneo reservamos ou não um lugar para a voz do professor em meio ao sistema de ensino e ao dispositivo escolar.¹³

Na pessoa de São João Batista de La Salle também encontramos contribuições significativas no que concerne à formação da pessoa docente. Também inserido em seu tempo, foi inovador, e procurou estabelecer meios para formar mestres comprometidos com uma educação humana e cristã. Assim como Comenius, era teólogo, cristão, crítico e propositor de uma nova forma de prover educação, tendo como referência a necessidade e a importância da formação docente. “Atribui-se a ele a criação de uma Escola Normal nos moldes com que a concebemos hoje, acrescentando um *status* diferenciado à profissão professor, embora fortalecesse a vinculação entre magistério e vocação.”¹⁴

É imprescindível que, ao refletir sobre as questões da formação docente em nosso tempo, voltemos nosso olhar para o passado a fim de perceber que de diferentes modos, em diferentes tempos, houve pessoas que já se dispuseram a pensar, ao mesmo tempo, uma educação efetiva e uma qualificação às pessoas que dela estavam incumbidas.

2.2 O antigo e atual dilema da formação da pessoa docente no Brasil

O dilema da formação docente perpassa a história da educação brasileira. De certa forma, a dinamicidade da educação, o modo como é concebida e exercitada é

¹¹ BATISTA, 2017, p. 274

¹² BATISTA, 2017, p. 274

¹³ BATISTA, 2017, p. 275.

¹⁴ DALCIN, Andreia. La Salle e a formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 447-467, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p447>. Acesso em: 08 jun. 2019. p. 453.

dinâmico e isso, automaticamente, dinamiza também as questões relativas à formação docente. A formação docente, precisa, antes de tudo, estar inserida no seu *espaçotempo*, estando de acordo com aquilo que se espera socialmente da educação.

Analisando a história do Brasil em seus diferentes momentos, desde o período do Império até o período da República, e indo mais adiante, em nosso próprio tempo, percebemos diferentes nuances no que diz respeito à formação docente. Saviani apresenta uma melhor forma de compreender a análise histórica, através de uma de suas produções na qual organiza a história da formação docente no Brasil em três momentos decisivos:

O primeiro momento decisivo: reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país. Segundo momento decisivo: a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciadas em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou a Lei Orgânica de Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. Terceiro momento decisivo: reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério.¹⁵

Cada um dos momentos elencados por Saviani representa um importante momento do constructo da formação docente no Brasil. É perceptível que a pessoa docente vai ganhando o reconhecimento para sua formação, conforme os distintos momentos e as diferentes compreensões sobre a educação vão se tornando necessárias. Dentro deste constructo histórico, a formação docente vai ganhando reconhecimento conforme aquilo que se espera da educação. Percebe-se que, de certa forma, a qualidade educacional estaria, primeiramente, condicionada à formação docente. Sendo assim, a pessoa docente, que em um primeiro momento era reprodutora de um “método de ensino mútuo (lancasteriano)”¹⁶, passa a ter reconhecida a necessidade e a importância de uma formação específica de nível superior, como os cursos de bacharelado e licenciaturas.

O ano de 1996 ganha destaque dentro da reflexão da formação docente, pois é nele que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional suscita transformações, tanto nas instituições que promovem a formação docente, quanto nos cursos de

¹⁵ SAVIANI, 2011, p. 11.

¹⁶ SAVIANI, 2011, p. 12.

formação docente. Mais tarde, em 2002, essas Diretrizes propostas foram promulgadas e, posteriormente, passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.¹⁷ Contudo, essa normatização não conseguiu garantir em sua totalidade que antigos dilemas fossem superados, pois:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.¹⁸

As disparidades relativas ao processo formativo da pessoa docente perduraram mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo garantindo a oferta de formação, ela ainda carece de um olhar mais abrangente no que diz respeito às propostas teóricas dos cursos de formação docente e à prática efetiva e reflexiva da pessoa docente. Além disso, desigualdades foram cunhadas pela diferenciação no reconhecimento do ato de educar entre o ensino fundamental e médio.

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

Tanto Gatti quanto Saviani apresentam um panorama permeado de elementos que tecem a constituição histórica da formação docente no Brasil. Ainda que de modo

¹⁷ GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2019. p. 1357.

¹⁸ GATTI, 2010, p. 1358.

amplo, não aprofundando em elementos mais específicos dessa historicidade, é perceptível que a formação docente sempre foi uma temática complexa no campo da educação brasileira. Não só complexa, como também, muitas vezes, negligenciada por agendas que não vislumbravam a formação docente como um instrumento qualificador de todo o processo educacional.

Atualmente, o contexto em que vivemos e a maneira como a educação é concebida, demandam outras especificidades. Há uma complexidade ainda maior, visto que a velocidade das transformações sociais e as diferentes mudanças interferem diretamente no cotidiano das instituições educacionais e, de uma maneira ou de outra, na formação da pessoa docente que está sendo preparada para atuar nela.¹⁹ A dinamicidade do mundo educacional impõe constantes mudanças. Todavia, o preparo e a qualificação para estar e atuar nesses processos de mudanças, se torna indispensável. A formação inicial é apenas um passo para a trajetória profissional de cada docente. É o início de uma trajetória que estará sempre acompanhada de outras formações continuadas, que transcendem a inicial. Contudo, é importante estabelecer que:

Muito embora saibamos que a aprendizagem da profissão se dê como um processo contínuo e que esse transcende a experiência vivida no contexto de formação inicial, defendemos que essa aprendizagem não pode prescindir dela. Nessa perspectiva, a despeito do caráter inicial que a constitui, parece existir consenso de que tais experiências formativas podem e deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.²⁰

A pessoa docente necessita estar ciente de que seu processo formativo não se encerra após o período da formação inicial. O processo de constituição docente também se dá na prática, no cotidiano, no enfrentamento do mundo educacional, que transcende os muros das instituições de ensino. Contudo, a formação inicial continua sendo um alicerce, a base, o começo de toda pessoa que almeja dedicar-se a educação. Portanto, seus dilemas são persistentes e indissolúveis ao mesmo tempo, na mesma medida em que se ressignificam.

¹⁹ NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100049&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Jun. 2019. p. 52.

²⁰ NASCIMENTO; REIS, 2017, p. 52.

2.3 A formação da pessoa docente no Ensino Religioso

O constructo histórico da formação da pessoa docente estabelecido até aqui possibilita afirmar que “o processo formador no cenário brasileiro possui um movimento que acompanha a organização do processo de organização da escola.”²¹ As concepções sobre educação, escola, ensino e formação docente são reflexos das diferentes e divergentes épocas da história do Brasil e suas prospecções para o âmbito educacional. Assim sendo, “o trabalho docente é exercido por uma pessoa concreta, inserida em um contexto social e em uma realidade histórica.”²²

Garantido no contexto escolar desde a década de 1930, a presença do Ensino Religioso no currículo escolar tem sido atribuída. Daí a importância de se conhecer a história das disciplinas e compreender o processo de formação e profissionalização dos docentes, pois, conforme a ótica definida para uma disciplina, existe interferência direta nas instituições formadoras e em seus respectivos programas.²³

A formação da pessoa docente no Ensino Religioso é fruto de uma tessitura histórica. Gradativamente foi ganhando reconhecimento, sobretudo, quando o Ensino Religioso passa a ter bem delimitada sua “tarefa epistemológica”²⁴. Tal posicionamento epistemológico exigiu e continua exigindo da pessoa docente uma maior preparação, porque aquilo que se ensina, e a maneira como se ensina, passaram a ser elementos inerentes ao seu próprio processo formativo.²⁵ O posicionamento epistemológico do Ensino Religioso acaba por catalisar a necessidade de uma formação cada vez mais específica e contínua.

Primeiramente, a formação docente no Ensino Religioso não foi uma preocupação do Estado, tendo sido assumida por instituições confessionais que viam no Ensino Religioso um potencial catequético.

²¹ RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso**: formação inicial para um profissional do Ensino Religioso. Florianópolis, SC: Insular, 2015. p. 23.

²² RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015. p. 28.

²³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: O impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**, v. 6, n. 2, p. 587-609, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/8183>. Acesso em: 26 maio 2019. p. 593.

²⁴ PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 24.

²⁵ PASSOS, 2006, p. 24.

Antes da década de 1990, a formação dos professores de Ensino Religioso era organizada em sua quase totalidade pelas instituições religiosas cristãs. Algumas experiências em parceria com os sistemas de ensino, em decorrência da proposta confessional ou interconfessional, foram adotadas por esta disciplina. Eram cursos denominados de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares. Tais propostas ocorriam por parte das Igrejas, ficando condicionadas à ajuda financeira do exterior e/ou a recursos do próprio professor. Entre as propostas destacam-se as experiências do Curso Superior em Ensino Religioso do Pará, de Pedagogia Religiosa do Paraná e de Aprofundamento para Professores de Ensino Religioso em Santa Catarina.²⁶

Na realidade, desde a “década de 1970, percebem-se tentativas de estabelecer a profissionalização dessa área do conhecimento, por meio da formação específica do professor.”²⁷ A década de 1990 é referenciada como um marco importante para formação do professor e da professora de Ensino Religioso, pois:

[...] a partir da segunda metade dos anos 90, o cenário foi alterado com a elaboração final da Lei de Diretrizes. A organização do FONAPER²⁸ e a alteração do art. 33²⁹ da LDBEN (BRASIL, 1996) também se constituíram em fatores importantes para a disciplina que assumisse o perfil da escola, e implementou-se, assim, a discussão da profissionalização docente.³⁰

A Lei de Diretrizes, e a criação de órgãos como o FONAPER, possibilitaram novos horizontes formativos para o Ensino Religioso no fim dos anos 1990. O artigo

²⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edilene Maria. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO BRASILEIRO. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em: 25 jun. 2019.

²⁷ JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2014, p. 596.

²⁸ “O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. O FONAPER é um espaço de discussão e ponto aglutinador de idéias, propostas e ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola.” FONAPER. Apresentação. Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

²⁹ Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997): § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997); § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

³⁰ JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2014, p. 596.

33 apresenta o Ensino Religioso como uma disciplina³¹ obrigatória nas escolas públicas e facultativa à matrícula pelos educandos e pelas educandas. Em seus parágrafos 1º e 2º depreende-se que cabe aos sistemas de ensino a organização dos conteúdos específicos a serem estudados e, também, os critérios de habilitação e admissão das pessoas docentes.

No que concerne aos conteúdos específicos a serem estudados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³², já homologada e em fase de implementação pelos estados e municípios, direciona e segmenta os conteúdos que foram propostos no parágrafo 1º do artigo 33 da LDB. Há, assim, conteúdos gerais que deverão ser contemplados no Ensino Religioso tanto na rede pública, quanto na privada, de ensino. A BNCC também apresentou o Ensino Religioso como uma 5ª área do conhecimento, assim como Ciências humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens. Embora a finalidade da BNCC não seja uma orientação específica para a formação docente, ela deixa evidente aquilo que se espera da prática docente, já que estabelece competências e habilidades para o Ensino Religioso.

Atualmente, podemos contar com diferentes possibilidades de formação docente, que variam entre formação inicial em cursos de licenciatura em Ensino Religioso e/ou Ciências da Religião. As possibilidades existentes são contempladas pelas diferentes formas de ensino, seja de maneira presencial ou no Ensino a Distância, seja em cursos de longa ou curta duração. Contudo, cabe salientar que somente em dezembro de 2018, através da resolução de nº 5, especificamente no dia 28 do referido mês, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Nos artigos 1º e 2º podemos depreender que:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a

³¹ Aqui optou-se por referenciar o Ensino Religioso como “disciplina”, fazendo menção ao exposto pelo artigo 33 da LDB. No entanto, opta-se nesta pesquisa, pelo termo “componente curricular”.

³² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 03 mar. 2020.

serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino.

Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.³³

A partir da resolução de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, as instituições de ensino ainda terão tempo de adequação e implementação daquilo que é estabelecido. Processo que se concluirá nos próximos anos. Diferente de outros tempos, talvez a mazela do processo de formação docente não seja mais a oferta de cursos em nível de graduação, pós-graduação ou extensão. A necessidade, agora, perpassa o campo do alinhamento formativo, que necessita ser feito através de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Religioso. As diretrizes, quando de fato estabelecidas, normatizarão o processo formativo no ensino religioso, bem como garantirão a qualidade e a finalidade dessa área do conhecimento no contexto da educação brasileira.

Percebemos que avanços significativos foram alcançados na área da formação docente, tanto pela implementação da BNCC como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ciências da Religião. Contudo, é importante ressaltar que antes mesmo desses avanços, mesmo que a troçoços, o Ensino Religioso esteve e está fazendo parte da Educação Brasileira. Independente dos retrocessos e avanços podemos afirmar que educadores e educadoras engajados buscaram concretizar aquilo que se espera deste componente curricular, seja na rede pública ou privada de educação. Dadas as dificuldades formativas que foram expostas, não é de se admirar que é no campo da formação continuada que se estabelece o alicerce da pessoa docente no Ensino Religioso.³⁴

³³ BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui,institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e>. Acesso em: 03 abr. 2020.

³⁴ RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Formação continuada de professores e professoras de ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis, Vozes, 2017. p. 301.

2.4 Da formação à autoformação

A reflexão elaborada até aqui a respeito da formação docente no Ensino Religioso revela que avanços foram obtidos dentro do constructo histórico do componente curricular na educação brasileira. Contudo, os avanços mais significativos se estabelecem recentemente com a aprovação da BNCC e das Diretrizes Nacionais para o curso de Ciências da Religião. Até então,

[...] a inexistência de políticas públicas em nível nacional para formação inicial ou continuada dos docentes de Ensino Religioso não confessional e o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) não construiu diretrizes nacionais para balizar os processos formativos nesta área.³⁵

Enquanto componente do currículo brasileiro de educação, o Ensino Religioso perpassou a história com seus desafios e superações. Dada a realidade da escola pública, ou da escola privada, pessoas docentes estiveram à frente deste componente curricular e, de uma maneira ou de outra, procuraram fazer com que ele acontecesse, seja por uma oportunidade de iniciar na carreira docente na rede privada de educação ou complementar sua carga horária dentro da rede pública.

O Estado é obrigado a ofertar o ensino religioso na rede pública de educação enquanto a rede privada de ensino tem facultada sua adesão. As redes privadas de ensino que optam por este componente curricular são, em grande maioria, as redes de ensino confessional. E cabe aqui salientar que nem toda adesão pelo ensino religioso nas instituições confessionais tem, porventura, um ensino religioso de caráter confessional. Pelo contrário, e a exemplo do contexto em que esta pesquisa se insere, muitas optam por um ensino plural, que respeita e promove a diversidade religiosa, pois sabem que a confessionalidade institucional possui um espaço próprio e frutífero que não se confunde com aulas de Ensino Religioso.

A reflexão estabelecida acerca da formação do Ensino Religioso deixa claro que a formação continuada é o espaço onde a pessoa docente de Ensino Religioso se constitui como tal. Muitas das pessoas docentes, apenas licenciadas dentro da área de ciências humanas, no início de suas carreiras, encontram no Ensino Religioso uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Nas instituições confessionais, estas pessoas vão se formando através da vivência dos diferentes carismas institucionais e de oportunidades formativas na área do Ensino Religioso,

³⁵ CECCHETTI, 2017, p. 17.

assim, encontrando bases e apoio para sua práxis educativa. Há grande demanda e carência de pessoas docentes realmente licenciadas em Ciências da Religião. Na demanda de dar conta dos objetivos e pressupostos epistemológicos do Ensino Religioso, a busca pela formação continuada e o esforço autoformativo das pessoas docentes ganham reconhecimento.

Assim sendo, é importante compreender que formação continuada e autoformação possuem significados diferentes, sobretudo no contexto desta pesquisa.

Além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um outro espaço de formação docente que precisa ser melhor investigado, que é o da autoformação, ou seja, espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades — consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança — transformando-as em possibilidades de autoformação.³⁶

Corroborando com essa ideia, Pineau afirma que “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação).”³⁷ A autoformação seria, assim, aquilo que a pessoa manifesta como ação em resposta às dificuldades e possibilidades que encontra em sua práxis educativa. Neste sentido:

O que importa aqui é pensar no lugar do sujeito no processo formativo, com vistas à sua autoformação. Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio. Ou seja, trata-se de considerar processos que exigem do sujeito a apropriação do poder de se formar, para tornar-se o “autor da produção de si”. Trata-se, então, de uma perspectiva processual, de autoformação.³⁸

Galvani apresenta um trajeto antropológico da autoformação, que assim como Pineau, se estabelece em um processo tripolar de formação onde existe um processo

³⁶ MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL/SP, 2003. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

³⁷ PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 91.

³⁸ DURAN, Marília Claret Geraes. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 22-36, mar. 2018. p. 31. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/551>. Acesso em: 06 mar. 2020.

de formação que se estabelece a partir do meio social, cultural, das iniciativas de formação inicial e continuada (heteroformação). Um outro processo que se relaciona aos lugares onde o sujeito vive, experiencia e significa a sua existência (ecoformação). E há um processo que se retroalimenta da heteroformação e da ecoformação, mas que se caracteriza pela tomada de consciência e de poder do sujeito sobre seu próprio processo formativo.³⁹

Cada professor e cada professora que assume a missão de lecionar o ensino religioso, assume também um processo autoformativo - assim como em outros componentes curriculares, pois a formação inicial é apenas o primeiro momento de uma trajetória que não tem fim -, sobre a peculiaridade de sua formação inicial não ter sido em Ciências da Religião ou específica para o Ensino Religioso. E mesmo se assim fosse, plenamente licenciado para atuar no Ensino Religioso, a autoformação seria necessária. Este processo é encarado pela autonomia, pela tomada de decisões e pelos diferentes contextos educacionais onde a pessoa docente está inserida. Relaciona-se com o que Paulo Freire chama de inacabamento: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento.”⁴⁰

Frisa-se aqui que a autoformação não está no sentido do amadorismo ou do notório saber⁴¹, nem nega a epistemologia e a importância da formação específica no Ensino Religioso, pois, ao contrário, é um meio que muitas pessoas docentes se utilizam para, de fato, constituírem-se como docentes no Ensino Religioso dentro de todas as exigências, especificidades e competências que o componente curricular

³⁹ GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002, p. 96-97

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011. p. 50.

⁴¹ A atual reforma da educação, estabelecida pela Lei no 13.415/2017, tem causado polêmicas desde o momento em que foi proposta, dentre elas, ressaltamos a questão do “notório saber”, que provocou uma série de discussões entre os profissionais da educação. De acordo com medida provisória que posteriormente resultou na lei supracitada, uma mudança chamou a atenção: o artigo 6º da referida lei altera o artigo 61 da atual LDB, Lei no 9.394/96, autorizando aos profissionais de outras áreas e especialistas que não tenham formação pedagógica, a ministrarem aulas nas escolas da educação básica brasileira. Os argumentos utilizados destacam que a medida ajudaria a preencher lacunas na educação básica. O texto enviado ao Congresso Nacional determinava que essa atuação deveria ser “reconhecida pelos respectivos sistemas de ensino” e restrita à formação técnica e profissional.” OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. SABERES, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO OU “NOTÓRIO SABER”: O QUE É PRECISO PARA SER PROFESSOR?. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 78-84. p. 79. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2158>. Acesso em: 06 mar. 2020.

exige. Sobre a competência profissional, Imbernón afirma que é “necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.”⁴²

O processo de interação também parte da autonomia de um sujeito que vai ao encontro de outrem. Autoformação não é “egoformação.”⁴³ Ciente de sua incompletude humana, reconhecendo-a, mas não limitando-se a ela, a pessoa em formação, que antes de tudo é “gente”, pessoa humana, sabe que pode ir além, que não está condicionada às suas limitações e, por isso, precisa ser também determinada.⁴⁴ E o ir além necessita, antes de tudo, romper com quaisquer possibilidades de egocentrismo formativo.

Neste sentido de incompletude e transcendendo a dimensão teórica e prática da formação docente, e buscando um movimento de determinação, de mobilização, Nóvoa afirma:

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em acção.⁴⁵

As palavras atitude, mobilização e ação, cunhadas por Nóvoa, auxiliam na caracterização do processo de autoformação. Retomando o que fora exposto anteriormente a respeito da heteroformação, ecoformação e autoformação, podemos perceber no esquema abaixo, agora de maneira visual, essa dinâmica formativa que se dá, primeiramente, por uma tomada de consciência do próprio sujeito em formação.

⁴² IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33.

⁴³ GALVANI, 2002, p. 96.

⁴⁴ FREIRE, 2011, p. 52-53.

⁴⁵ NÓVOA, António. **Regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011. p. 75

Figura 1 – Dinâmica formativa



Fonte: GALVANI, 2002, p. 96.

No empreendimento desta pesquisa, tendo como base o que fora exposto, compreendemos a autoformação como um esforço pessoal de cada pessoa em formação, que sabendo de suas limitações e incompletudes, busca na mobilização pessoal, mas não egocêntrica, oportunidades e maneiras de se constituir naquilo que deseja ser. “Esse triplo movimento de tomada de consciência e de tomada de poder da pessoa sobre sua formação parece ser a base de uma definição conceitual da autoformação”.⁴⁶

⁴⁶ GALVANI, 2002, p. 97.

3 DE ONDE SURGEM AS VOZES? O UNIVERSO EMERGENTE DA PESQUISA

A presente pesquisa evidencia seu ponto de partida e as pessoas que nela estão inseridas. O universo emergente da pesquisa é a Rede Marista de Educação e das pessoas docentes que atuam no componente curricular de Ensino Religioso. Contudo, antes de falarmos de Rede Marista e de Ensino Religioso, é mister apresentarmos um pouco da construção histórica desta Rede de ensino que, antes de tudo, faz parte de uma missão iniciada por São Marcelino Champagnat.

Marcelino José Bento Champagnat, vulgo Champagnat, foi um homem que fez de sua vida, sua história e seus contextos, gestos de pura doação a Deus e ao mundo. A Deus por sua devoção e seguimento pessoal, através da vida religiosa, e ao mundo por sua dedicação à Educação Humana e Cristã.

Nascido exatamente no ano da Revolução Francesa, atuou com uma outra perspectiva revolucionária que não estava diretamente ligada às questões políticas, mas educacionais. Sua revolução foi estar atento e sensível à educação de jovens e crianças que dele necessitavam.⁴⁷

Durante o período de vida de Marcelino Champagnat (1789 – 1840), a Europa foi o cenário de uma grande agitação cultural, política e econômica. Um tempo de profunda crise na sociedade e na Igreja. Foi esse o contexto em que ele nasceu, cresceu e foi educado, o contexto em que amadureceu o projeto de fundar o Instituto dos pequenos Irmãos de Maria, conhecido como Irmãos Maristas.⁴⁸

Sua devoção espiritual a Deus e à Maria (Boa Mãe), juntamente com sua audácia - traço forte de sua personalidade - levaram Marcelino Champagnat, aos 27 anos de idade, a fundar um instituto de irmãos que se dedicaram à evangelização e à educação de crianças e jovens. Pelo testemunho de Champagnat, esses irmãos destacavam-se pela competência pela qual desenvolviam a missão.⁴⁹

⁴⁷ MICHEL, Gabriel. **Nascido em 1789**: vida de São Marcelino Champagnat, v.1, Brasília: UMBRASIL, 2016. p. 6.

⁴⁸ INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS; Comissão Internacional de Educação Marista. **Missão educativa marista**: um projeto para o nosso tempo. Belo Horizonte: Comissão Internacional de Educação Marista, 1999. p. 21.

⁴⁹ SANZ, Eugenio. **Champagnat**: um coração sem fronteiras. 1. ed. São Paulo: FTD educação, 2017. p. 12.

A missão de Champagnat foi compartilhada e difundida com aqueles que acreditavam nos mesmos ideais e que acabaram por multiplicar seu sonho além das fronteiras da França. “Seus cofundadores e discípulos deram continuidade ao seu sonho”⁵⁰.

Todas as dioceses do mundo entram em nossos planos, dizia Marcelino aos Irmãos. Não foi por acaso que, em La Valla, escolheu uma casa na parte alta da cidade para ser o berço do Instituto Marista. Do andar superior pode-se, ainda hoje, avistar longe e ultrapassar o horizonte do complexo rochoso do Pilat. Era na sala de reuniões e na capela, diante de Jesus Sacramentado, que ele sonhava com um “coração sem fronteiras”. Era um sonho querido por Deus porque importante para o bem da sociedade e da Igreja. Ainda hoje, milhares são atraídos por esse sonho e se comprometem com a continuidade dele, a Obra Marista.

A dimensão grandiosa cunhada por Champagnat, de fato, não restringiu-se somente à França. Sua missão tomou proporções para além do próprio horizonte observável do andar superior do Instituto, em La Valla. De certa forma, ganhou o mundo. Certamente esse avanço da missão se consolidou pela qualidade e fidelidade da Missão e do Carisma Marista.

Um projeto dessa envergadura, para ser exitoso e levar o bem à sociedade requer pessoal qualificado, talentoso e, sobretudo, comprometido. Os primeiros maristas – os cofundadores – foram assim formados por Marcelino. As gerações que os sucederam, nesses 200 anos, também foram beneficiadas pela mesma formação. As escolas maristas têm se destacado pela presença, competência, disciplina, sólida instrução e prática dos valores cristãos e cívicos. Essas são as condições para uma escola dos Irmãos Maristas. E, assim, tem acontecido por todas as partes do mundo, formando uma rede educacional mundial.⁵¹

Hoje, os Irmãos Maristas encontram-se em 81 países dos cinco continentes do mundo, exercendo a missão primeira que lhes foi confiada por Champagnat. Compreender a história e os contextos de Champagnat é indispensável para qualquer trabalho que venha se estruturar sobre seu legado. “Marcelinho Champagnat é a fonte e a raiz que dão vida à educação Marista.”⁵²

⁵⁰ SANZ, 2017, p. 9.

⁵¹ SANZ, 2017, p. 9-10.

⁵² INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 1999, p. 21.

3.1 O contexto institucional da pesquisa: A Rede Marista de Educação

As pessoas docentes que dão vozes e fundamentos a esta pesquisa lecionam no componente curricular de Ensino Religioso e fazem parte da Rede Marista. Compreender o lugar de onde emergem essas vozes é, em um primeiro momento, compreender a instituição à qual pertencem. A Instituição é parte do cenário relacional. “Com a vida profissional, essa dimensão relacional do relato biográfico esbate-se fortemente”⁵³ e, por isso, entender o que é e o que representa tal instituição é necessário e indispensável para compreender, também, as pessoas que a compõem.

A Rede Marista é fruto de um sonho e, ao mesmo tempo, um legado daqueles que a antecederam antes mesmo daquilo que, hoje, compreendemos dela. Fazendo parte da presença Marista no mundo e no Brasil:

A Rede Marista (RS, DF, Amazônia) é fruto de quase dois séculos de atuação do Instituto dos Irmãos Maristas no mundo e mais de um século em solo gaúcho. Instituição confessional católica, fundada na França, em 1817, por São Marcelino Champagnat, tem como propósito evangelizar por meio da educação. No mundo atualmente o Instituto Marista está nos cinco continentes, em mais de 80 países. Do total da presença e atuação marista, mais de 40% concentram-se no Brasil, onde a instituição está em 23 estados e no Distrito Federal. São mais de 30 mil Irmãos⁵⁴, Leigos⁵⁵ e Colaboradores⁵⁶ que atuam em 98 cidades brasileiras.⁵⁷

Por ser uma instituição confessional, a Rede Marista em muitos momentos será compreendida também como Província Marista Brasil Sul-Amazônia.

⁵³ DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 85.

⁵⁴ “Pessoa que escolheu o estado de vida consagrada a Deus, pela profissão de votos de Religião”. Neste caso, ao Carisma Marista. PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL. **Termos, expressões e valores institucionais**: diretrizes para comunicação da Província Marista Brasil Centro-Sul. São Paulo: FTD, 2010. p. 72.

⁵⁵ “O Instituto Marista reconhece diferentes atitudes de Leigos e Leigas em relação ao Carisma. É possível classificá-las em três níveis de adesão: a) pessoas que vivem espiritualidades diferentes da marista, mas partilham de alguns valores e do trabalho nas unidades do Instituto; b) pessoas que admiram o modo de vida marista e desejam vincular-se à sua espiritualidade e à sua missão, sem entender isso como vocação partilhada – que é assumir o carisma marista como forma de vida; c) leigos vocacionados maristas, que assumem os valores e a Missão Marista como projeto de vida. Não só conhecem, mas vivem o “ser marista”. Por leigo marista entende-se, portanto, todo homem ou mulher que, partindo de um processo pessoal de discernimento, decidiu viver sua espiritualidade e sua missão cristã do jeito de Maria, seguindo os ensinamentos de Marcelino Champagnat”. PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL, 2010, p. 81-82.

⁵⁶ Profissionais que atuam nas diferentes áreas do Instituto Marista, podendo também ser Irmão e/ou Leigo.

⁵⁷ PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. **Plano estratégico da Rede Marista 2015-2022**. 2015. p. 16.

“Canonicamente o Instituto Marista se divide em Unidades Administrativas denominadas Províncias ou Distritos”⁵⁸.

A Província Marista Brasil Sul-Amazônia, denominada de Rede Marista, abrange cinco Estados e o Distrito Federal. Atualmente, a missão chega a mais de 55 mil estudantes⁵⁹, 60 mil atendidos⁶⁰ por meio da dedicação de mais 10 mil colaboradores – Irmãos Maristas e profissionais de diversas áreas⁶¹.

No Brasil a presença do Instituto Marista contempla outras unidades administrativas:

Além da Rede Marista, o Brasil conta com outras duas Unidades Administrativas – Grupo Marista e Marista Centro-Norte – responsáveis pela presença nas demais regiões de país. As três Unidades se reúnem como associadas pela União Marista do Brasil (Umbrasil). Sediada em Brasília, é uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e que, baseada nos princípios e valores cristãos, representa, articula e potencializa a presença e a ação maristas no Brasil.⁶²

No que concerne à abrangência da Rede Marista podemos dizer que ela está presente e é reconhecida:

[...] em 16 cidades do Rio Grande do Sul, sete da Região Amazônica e em Brasília. [...] é constituída por 19 Colégios pagos, oito Escolas Sociais gratuitas, nove Centros Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Hospital São Lucas e Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul (InsCer), bem como pela atuação missionária e pastoral em diversos municípios.⁶³

O cenário proposto pela Rede Marista é amplo. Portanto, tornou-se necessário delimitar os espaços por onde a presente pesquisa irá percorrer. Optou-se por estabelecer a pesquisa nos 18 colégios privados da Rede. Assim sendo, após apresentar o projeto de pesquisa à coordenação de gestão educacional da Rede, e tendo recebido a permissão formalizada através do Termo de Consentimento Livre e

⁵⁸ PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA, 2015, p. 16.

⁵⁹ “Este número inclui os estudantes da Educação básica e Ensino Superior no RS, DF e Amazônia”. PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA, 2015, p. 16.

⁶⁰ “Este número inclui os atendidos regulares das Unidades sociais e do Hospital São Lucas”. PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA, 2015, p. 16.

⁶¹ PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA, 2015, p. 16.

⁶² REDE MARISTA. **Sobre**. Disponível em: <https://redemarista.org.br/sobre>. Acesso em: 21 out. 2019.

⁶³ REDE MARISTA. **Sobre**. Disponível em: <https://redemarista.org.br/sobre>. Acesso em: 21 out. 2019.

Esclarecido da Instituição, iniciou-se o processo investigativo.⁶⁴ Dos 18 colégios, 7 pessoas docentes que atuam no ensino religioso aceitaram participar como interlocutoras dessa pesquisa. Assim como a Rede Marista, as pessoas docentes manifestaram adesão à pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2 O projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O projeto educativo denomina-se Projeto Educativo do Brasil Marista. Não se trata de um documento exclusivo que visa normatizar as ações pedagógicas somente da Rede Marista. Ao falarmos do Brasil Marista, estamos falando das três unidades administrativas anteriormente explicitadas: Rede Marista, Grupo Marista e Marista Centro-Norte. As três unidades compõem a União Marista do Brasil (Umbrasil). Assim sendo, o projeto educativo aqui explicitado é base para todas as instâncias pedagógicas das unidades educacionais Maristas no Brasil.

O Projeto Educativo do Brasil Marista é uma produção coletiva, tendo sido escrito a muitas mãos, mentes e corações. O propósito é dar unidade ao processo educativo das escolas maristas, sempre com profundo respeito às experiências e trajetórias de cada Província e do Distrito e dialogando com as diversidades.⁶⁵

Embora a abrangência geográfica e cultural do Brasil Marista seja de grandes proporções, a unidade que se busca pelo projeto educativo tem sua centralidade nos processos educativos. Indubitavelmente:

A presença marista no Brasil comporta realidades plurais, tanto em âmbito nacional, como no das próprias escolas maristas. Essa pluralidade exige a elaboração de políticas e diretrizes educacionais que estejam em conformidade com a missão marista e sejam flexíveis e abertas, de forma a valorizar seus sujeitos, as peculiaridades culturais e regionais e as novas demandas educativas.⁶⁶

A compreensão acerca do projeto educativo corrobora na construção do *locus* desta pesquisa. O projeto educativo em questão possui uma abordagem contextual

⁶⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição é parte de um aparato de instrumentos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa a fim de resguardar o rigor ético adequado da pesquisa.

⁶⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.p. 10.

⁶⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 10.

indispensável que valoriza a compreensão dos sujeitos envolvidos aos processos educativos. As pessoas da educação marista são partícipes na construção e na manutenção do sonho de Champagnat.⁶⁷

O projeto educativo é muito claro no que tange às suas finalidades, princípios, organização e dinâmica. Como finalidade:

- estabelecer e consolidar a Rede Marista de Educação Básica, garantindo a unidade e a identidade das políticas institucionais maristas nas Mantenedoras e suas mantidas;
- balizar a ação de pertença de cada escola e dos sujeitos ao Projeto;
- colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade;
- enfatizar a educação evangelizadora comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à consciência planetária;
- subsidiar a avaliação da fecundidade evangélica e do compromisso da Rede Marista de Educação Básica com a construção da “civilização do amor”;
- orientar o processo decisório na gestão institucional da missão educativa marista;
- explicitar o compromisso marista com as infâncias, adolescência e juventudes;
- dar a conhecer à comunidade interna e à comunidade externa a identidade institucional marista;
- subsidiar a construção dos projetos educativos das Províncias Maristas do Brasil, do Distrito Marista da Amazônia e de suas escolas, servindo-lhes de referencial;
- investigar, incentivar e desafiar para o necessário, o novo, apontando para o **inédito viável** no processo educativo.⁶⁸

Marcado pela pluralidade e pela contextualização, mas sem perder suas marcas do carisma institucional, o projeto orienta-se pelos seguintes princípios:

1. Educação de qualidade como direito fundamental.
2. Ética cristã e busca do sentido da vida.
3. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
4. Educação integral e a construção de subjetividades.
5. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
6. Multiculturalidade e processo de significação.
7. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
8. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
9. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento.⁶⁹

⁶⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 35.

⁶⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 15-16.

⁶⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 16-17.

Enquanto Projeto Educativo, podemos compreender a maneira pela qual a educação básica é concebida, suas finalidades, princípios, organização e dinâmica. No entanto, o projeto educativo não se limita apenas àquilo que concebe. “A concretização da proposta curricular delineada no projeto educativo é atribuída, em partes, às Matrizes Curriculares Maristas”⁷⁰.

As matrizes curriculares colocam em movimento, em prática, o que fora preconizado no projeto educativo. “[...] são um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista”⁷¹. No que tange à sua organização:

As matrizes são desenvolvidas por área do conhecimento. Sendo assim, cada uma das quatro⁷² áreas (a citar: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias) possui um documento de estruturação da área do conhecimento. Cada um desses escritos inicia com um segmento comum, no qual estão apresentadas as finalidades, concepções, elementos constituintes e diagrama-síntese das matrizes curriculares como um todo.⁷³

O Projeto Educativo e as Matrizes Curriculares instrumentalizam e orientam o fazer educativo de todo o Brasil Marista. Longe de serem apenas instrumentos teóricos, tornam-se alicerces de todo o fazer pedagógico que, inspirado nos ideais de São Marcelino Champagnat, prezam por uma formação integral de excelência.

3.3 O Ensino Religioso no contexto emergente da pesquisa

O Projeto Educativo do Brasil Marista, em sua abordagem e posicionamento sobre a forma pela qual concebe a educação, abre pistas de compreensão acerca do Ensino Religioso. Concretamente a compreensão deste componente e

⁷⁰ LAMB, Diego Ismael. **A apropriação das competências estabelecidas nas matrizes curriculares do Brasil Marista para o componente curricular de ensino religioso por estudantes da educação básica**. São Leopoldo, RS, 2018. 173 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018. p. 106. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/859/1/lamb_di_tm339.pdf. Acesso em 12 out. 2019.

⁷¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**. 2. ed. Curitiba, PR: PUCPress, 2016. p. 9.

⁷² Com a nova BNCC o Ensino Religioso passa a ser a 5ª área do conhecimento. Contudo, nos documentos da Rede Marista, ele é parte integrante da área de ciências humanas e suas tecnologias.

⁷³ LAMB, 2018, p. 105.

posicionamento sobre ele se dá através da Matriz Curricular de Ciências Humanas. O Ensino Religioso é um dos componentes que compõe a área de ciências humanas, conjuntamente com história, filosofia, sociologia e geografia. Está inserido numa perspectiva multidisciplinar.

O Ensino Religioso foi pensado e elaborado com as mesmas prerrogativas que os demais componentes curriculares, dado a importância que possui não somente como uma área específica do saber, mas como possibilidade de garantir uma formação integral aos estudantes.

A Rede Marista, assim como as demais instituições confessionais, conforme estabelecido no artigo 20 da LDB, tem por direito estabelecer o Ensino Religioso a partir de seus pressupostos confessionais⁷⁴. E a Rede assim o faz. Contudo posiciona-se e afirmando que:

[...] há valores que devem perpassar os projetos educacionais e as aprendizagens a serem construídas: solidariedade, paz, direitos humanos, alteridade, respeito, fraternidade, cooperação, justiça, sensibilidade comunitária, espírito de família, amor ao trabalho, presença significativa, simplicidade, humildade e modéstia.⁷⁵

Embora a instituição seja confessional, a dimensão pedagógica do Ensino Religioso “tem a função de garantir que todos os estudantes encontrem maneiras de estabelecer diálogos e construir explicações e referenciais científicos que transcendam o uso doutrinal e catequético das comunidades religiosas”⁷⁶. Assim sendo:

O objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso e a religiosidade. A opção por esse objeto visa garantir o tratamento do fato religioso que advém das experiências humanas, historicamente fundadas, em sua relação com o transcendente e religiosidade como dimensão inerente ao ser humano.⁷⁷

Para uma maior compreensão do objeto de estudo no Ensino Religioso, este está organizado em três dimensões: Fundamentos (um olhar sobre os aspectos teóricos e práticos do fenômeno religioso), Linguagens Religiosas (expressão das religiosidades/religiões) e Relações e experiências religiosas (reconhecimento,

⁷⁴ JUNQUEIRA, 2013, p. 409.

⁷⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 47.

⁷⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 47.

⁷⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 43.

interação, diálogo, respeito e alteridade).⁷⁸ A cada segmento (nível de ensino) estão estabelecidos conteúdos e competências a serem desenvolvidas junto aos estudantes.

As competências propostas para o Ensino Religioso confluem com o seu objeto de estudo. Elas procuram aplicar à prática e à realidade aquilo que se estabelece, em um primeiro momento, em âmbito teórico. “O currículo desenvolvido sob a perspectiva de competências pretende ser abordado sob a intencionalidade de ser significativo aos educandos e educandas”.⁷⁹ As competências estabelecidas para o Ensino Religioso são:

Competências Acadêmicas: Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos; sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade; Rer o fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre fundamentos, linguagens e relações e experiências religiosas.

Competências Ético-estéticas: Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões da religiosidade; compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.

Competências Políticas: Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural; Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e as práticas dos diferentes grupos para o posicionamento da sociedade.

Competências Tecnológicas: Dominar as linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso; Dominar as múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.⁸⁰

As competências aqui estabelecidas para o Ensino Religioso caminham no mesmo sentido proposto por Perrenoud⁸¹, no qual o aparato cognitivo, juntamente com o afetivo, oportuniza uma inserção real e concreta dos conhecimentos adquiridos.

Nesta perspectiva, a aprendizagem no Ensino Religioso preza pela consolidação de um princípio de compreensão e respeito para com todas as crenças

⁷⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 43-44.

⁷⁹ LAMB, 2018, p. 25.

⁸⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 45.

⁸¹ PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza:** saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 21.

e não crenças religiosas. O diálogo, então, torna-se uma premissa. A aprendizagem estabelece-se tanto na compreensão objetiva, quanto subjetiva do fenômeno religioso e, ao mesmo tempo, na valorização e no respeito às consciências e experiências religiosas das pessoas aprendentes.⁸²

Considerando a articulação das dimensões objetivas e subjetivas, das tradições religiosas multiculturais e da experiência subjetiva e particular de cada indivíduo, a aprendizagem em Ensino Religioso deve favorecer tanto o acesso ao conhecimento dos elementos que integram as diferentes tradições religiosas quanto a consciência e a explicitação da própria experiência religiosa, em um ambiente educativo que reconheça e promova o princípio da alteridade [...] Dessa forma, o processo educacional passa pelo aprender a valorar e a reconhecer valores objetivos e intersubjetivos necessários para a construção de uma cultura de solidariedade de paz, na qual diferentes sentidos podem conviver e convergir para a construção de um estado democrático de direito. Essa multiplicidade de perspectivas leva-nos a reconhecer que a ética é plural, uma vez que os princípios norteadores da ação individual ou grupal são múltiplos. Por isso, o Ensino Religioso deve colaborar para a autonomia intelectual e ética dos estudantes, inseridos em uma tradição cultural, ético-moral.⁸³

A proposição da aprendizagem no Ensino Religioso é pautada pela valorização cultural e ética, buscando o princípio da alteridade. Corroborando com esta perspectiva, “pode-se arriscar a dizer que o estatuto epistemológico do ER não se faz sem naturalização da cultura (ou, pelo menos, sem a consideração da cultura e do pertencimento do religioso a essa cultura) e seu reencantamento”.⁸⁴ A questão do pertencimento e da identidade religiosa de cada pessoa dentro do processo de aprendizagem é indispensável. “Educar ou instruir é permitir que o aprendiz mude sem perder sua identidade, é conciliar a invariância e a mudança”.⁸⁵

Isso implica, inclusive o sereno e lúcido diálogo com aqueles que optaram pelo ateísmo ou pelo ceticismo, pela negação de uma religião ou pela suspensão do juízo relacionado ao universo religioso. Com isso o Ensino Religioso contribui para a formação da autonomia e da autenticidade da vida humana. Cultiva-se um espírito de abertura para o reconhecimento e pertencimento⁸⁶

⁸² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p.46

⁸³ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 46.

⁸⁴ BRANDENBURG, Laude Erandi. As concepções epistemológicas do Ensino Religioso: espaços de resistência ou de inovação?. **Revista Pistis Praxis**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 521-536, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/8171>. Acesso em: 07 dez. 2019. p. 526.

⁸⁵ PERRENOUD, 2001, p. 33.

⁸⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 46.

A interdisciplinaridade é uma marca metodológica presente na consolidação das aprendizagens no Ensino Religioso. Por estar inserido na área de ciências humanas, a análise do fenômeno religioso é multirreferencial, possibilitando uma leitura e compreensão do universo religioso através de outras lentes como a história, a filosofia, a sociologia, a antropologia, dentre outras.⁸⁷

Compreendendo o Ensino Religioso como um componente curricular e como uma área de conhecimento que dialoga com as demais áreas do saber e que busca o desenvolvimento de distintas e complexas competências, a avaliação estrutura-se como um processo diversificado. Sua diversidade busca contemplar aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos da aprendizagem, tendo como objetivo a “construção de um conhecimento voltado para o exercício da cidadania”⁸⁸.

3.4 A pessoa docente na Rede Marista: sujeitos da pesquisa

O uso pela expressão pessoa docente é intencional. Muitas outras expressões poderiam ter sido cunhadas: professorado, professores e professoras, educadores e educadoras etc. No entanto, opta-se pelo conceito de *pessoa* justamente pela capacidade de transmitir a subjetividade que está por trás de todo aquele e aquela que é educador, educadora e nesta pesquisa possui um valor de destaque. Antes mesmo de se tornar educador ou educadora, cada qual é pessoa, arcabouço de identidade e subjetividade.

Segundo o dicionário Houaiss, pessoa é sinônimo de “ser humano”⁸⁹. Como ser humano, não se difere em gênero. Tanto o homem quanto a mulher são seres humanos. Nesta perspectiva a utilização do termo *pessoa docente* transcende o uso de uma linguagem inclusiva, ou seja, está para além do masculino e do feminino. Quer, sim, ser sinônimo de humano, de *ser humano*, de alguém que através do exercício da docência busca o encontro com outros.

O ser humano é sempre um ser que coexiste. Isolado, ele não se humaniza. Minha humanidade implica a humanidade do outro. Não existe possibilidade de liberdade plena no reino humano, pois o outro é sempre um espelho para mim. Nele eu me reconheço e sou reconhecido. A pessoa humana, portanto,

⁸⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 49.

⁸⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 52.

⁸⁹ HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 597

é solidária e não solitária. O ser humano é, conseqüentemente, o ser do encontro.⁹⁰

Contudo, o conceito de pessoa, embora nos pareça de uma maneira dada, inata à história da humanidade, nem sempre foi compreendida como hoje compreendemos. O termo pessoa percorreu “diversos territórios semânticos”⁹¹ desde a antiguidade até a compreensão que hoje temos.

Até então, na perspectiva clássica e medieval, a pessoa humana, embora reconhecida na sua singularidade e dignidade ontológica, não chegou a ser o centro das preocupações: se a influência cristã colocou-a na qualidade de sujeito dotado de valores intrínsecos a sua própria humanidade, o fez por ser ela imagem e semelhança de Deus.⁹²

Tanto a perspectiva clássica quanto a medieval não estabeleceram a pessoa humana como centralidade que o é. Ainda que reconhecida em uma dimensão ontológica, a ideia de pessoa não estava posta em uma centralidade.

A partir do século XVI, na natureza e na história, Deus vai perdendo a transparência que tinha para os antigos. O eixo e o centro da humanidade deixam de ser o contexto religioso; as relações entre os homens apresentam-se menos hierarquizadas; não há mais uma orientação central (política, religiosa ou cultural) e novas produções subjetivas são criadas a partir da Renascença, na qual as realidades passam a ser referidas ao ser humano, a começar pelo mundo da natureza. Na qualidade de sujeito, o ser humano destaca-se da natureza e a transcende; inverte-se a relação homem-natureza. [...] Nesta época descobre-se a subjetividade. A antropologia da subjetividade nasce, pois, no contexto da filosofia moderna, marcada, essencialmente, pela atitude da dúvida filosófica.⁹³

A construção do conceito de pessoa vai ganhando sua compreensão que hoje temos a partir dos séculos XIX e XX, quando a percepção da subjetividade e da identidade passam a ser relacionadas diretamente à ideia de pessoa, tanto pelos aspectos filosóficos do personalismo em Emmanuel Mounier⁹⁴ e, mais tarde, em Paul

⁹⁰ CARIAS, Celso Pinto. Fé cristã: resposta humana à iniciativa amorosa de Deus. In.: GARCÍA RUBIO, Alfonso. **O humano integrado**: abordagens de antropologia teológica. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 75

⁹¹ ALMEIDA, Rogério Tabet de. Evolução histórica do conceito de pessoa – enquanto categoria ontológica. **Revista Interdisciplinar de Direito**, [S.l.], v. 10, n. 1, out. 2017. Disponível em: <http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/202>. Acesso em: 02 nov. 2019. p. 223.

⁹² ALMEIDA, 2017, p. 229.

⁹³ ALMEIDA, 2017, p. 229.

⁹⁴ “O personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950) surgiu diante de uma condição histórica permeada por grandes desordens. Dentro do contexto de humanidade em crise, Mounier promoveu sempre a pessoa. Defendeu uma retomada dos inalienáveis direitos humanos, abriu vias para o universo ético da pessoa em seu tempo e lugar. Propôs um despertar, um desabrochar de existência verdadeiramente humana feita de imanência e transcendência. Assim desperta, a pessoa, ser-no-mundo e com-o-mundo, assume a humanidade, recusa a passividade e o conformismo diante das

Ricoeur, quanto pelo reconhecimento de dignidade da pessoa humana, preconizada em muitos documentos normativos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Contudo, é importante ressaltar que o conceito de pessoa aqui estabelecido se consagra pela potência do desdobramento de subjetividade e identidade. Por sua vez, tal conceito “permite a construção da identidade narrativa⁹⁵ do sujeito, uma vez que, ao narrar a história de vida, narra-se a si mesmo”⁹⁶. A ênfase aos processos históricos e narrativos são indispensáveis para esta pesquisa.

3.5 A Pessoa Docente na Rede Marista e no Ensino Religioso

Nos documentos que concebem, normatizam e operacionalizam a educação básica, encontramos o conceito de ofício. O ofício, neste sentido, remonta às especificidades próprias de um saber fazer, muito semelhante à concepção de Miguel Arroyo⁹⁷, que também a utiliza justamente pela historicidade e significado que a compõem.

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seu segredo, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente.⁹⁸

Na Rede Marista cada pessoa no *espaçotempo* educativo possui um ofício que lhe é próprio, assumindo sobre ele as atribuições e responsabilidades específicas.

ameaças alienantes de qualquer natureza. Elegendo-se, compromete-se numa luta permanente para humanizar a humanidade.” SILVEIRA, Carlos Roberto da. **O humanismo personalista de Emmanuel Mounier e a repercussão no Brasil**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 8. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11832#preview-link0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

⁹⁵ “Para Paul Ricoeur a questão da identidade do indivíduo está em indicar quem é o sujeito agente, aquele que faz a ação, mas a resposta a esse quem? traz o desafio de contar uma história de vida, de narrar acerca desse autor da ação, no desenrolar de uma história narrativa encontramos o quem autor da ação. O que leva a crer que a identidade narrativa nos leva à história de uma vida narrada.” FONTENELE, Jáder Moura. Concepções de identidade narrativa em Mancintyre e Paul Ricoeur. **Revista Húmus**. v. 9, n. 25 (2019). Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/10070>. Acesso em: 04 jan. 2020.

⁹⁶ CORÁ, Elsió José. PAUL RICOEUR: DO PERSONALISMO À PESSOA. **Guairacá-Revista de Filosofia**, v. 29, n. 1, p. 11-24, 2013. p. 14.

⁹⁷ ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010

⁹⁸ ARROYO, 2010. p. 18.

Dentre os diferentes ofícios estabelecidos na Rede Marista, destacamos o do professor e da professora. Embora os documentos institucionais usem como nomenclatura o professor, a professora, o docente, optamos, nesse processo investigativo, pela nomenclatura de “pessoa docente”.

A Rede Marista compreende que no ambiente escolar “tudo e todos que nela atuam, educam”⁹⁹. Contudo, deixa claro que à pessoa docente cabem especificidades que estão diretamente ligadas ao exercício da profissão docente. Da pessoa docente espera-se “um domínio de conhecimentos que constitua uma sabedoria e uma prática reflexiva próprias do seu ministério pessoal, profissional e institucional”.¹⁰⁰ Portanto, na

[...] efetivação de uma prática educativa de qualidade, os professores da Rede Marista articulam conhecimentos e experiências construídos em sua formação inicial, em sua formação continuada e no exercício da docência.¹⁰¹

Essa articulação dos conhecimentos e experiências que partem da formação inicial à continuada não é uma especificidade da pessoa docente que atua no ensino religioso. É, pois, um movimento esperado de toda a pessoa docente, em qualquer componente curricular, em qualquer área do conhecimento. Assim sendo, a pessoa docente marista está em um contínuo processo de formação, de ressignificação e aprimoramento”.¹⁰²

A pessoa docente não é apenas uma transmissora de conhecimento. Ela estabelece o processo de aprendizagem na interação com seus educandos e educandas. Em uma perspectiva da pedagogia da presença, o afeto é um atributo indispensável para a pessoa docente marista.¹⁰³ Se, como intenção educacional, a formação integral é almejada, nada mais coerente que as relações humanas e afetivas estejam preconizadas.

A partir do objeto de estudo do Ensino Religioso e das competências previstas para o componente curricular, a pessoa docente encontra um horizonte pelo qual se norteará. Contudo, não se trata de um trajeto solitário, pois os educandos e as

⁹⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 72.

¹⁰⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 72.

¹⁰¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 75.

¹⁰² RODRIGUES, Nadir Bonini. **Educador Marista**: um jeito de ser. Porto Alegre: CMC Editora, 2002. p. 76.

¹⁰³ PUJOL, Josep M^a. Escorihuela; BARRIO, Juan J. Moral; SERRA LLANSANA, Lluís. **O Educador Marista**: sua identidade, seu estilo educativo. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 91.

educandas são protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Tendo como faróis o projeto educativo e as matrizes curriculares, a pessoa docente sabe não somente aquilo que se espera dela, mas como fazer aquilo que se espera dela.

Aqui não delimitaremos quem é ou quem são as pessoas docentes da Rede Marista que atuam no Ensino Religioso, pois elas mesmas, ao longo da pesquisa, se revelarão. Terão voz e oportunidade para dizer quem são e o que fazem enquanto docentes neste componente curricular. No entanto, cabe agora enfatizar que antes de docentes são *pessoas* e tanto suas identidades como subjetividades tornam-se aqui relevantes. Por isso, o conceito de subjetividade e identidade serão teorizados, a fim de subsidiar a compreensão da pesquisa como um todo.

3.5.1 Subjetividade da pessoa docente

A polissemia que abrange tanto o conceito de subjetividade quanto de identidade se dá, justamente, pelas diferentes áreas que procuram de uma maneira ou de outra conceituar essas palavras. Contudo, ambas se encontram em um processo de compreensão da pessoa: identidade como marca, registro, características, e subjetividade como “processos permanentes de significação e sentidos”¹⁰⁴.

Para melhor esclarecer o conceito de subjetividade que aqui importa, é necessária uma correlação entre a psicologia histórico-cultural e a educação.

Na psicologia histórico-cultural (para alguns a psicologia sócio-histórica), que tem em seus fundamentos teórico-metodológicos as produções de Vigotski, Leontiev, Luria e outros autores soviéticos, o objeto de estudo é a consciência, mas, para compreendê-la, é necessário considerar os processos que a constituem e fazem com que seja constituída. Entre estes estão a subjetividade, a individualidade, a personalidade e a identidade.¹⁰⁵

Corroborando com essa correlação, menciona Fernando Luiz Gonzáles Rey que:

¹⁰⁴ GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.** São Paulo n. 13, p. 9-15 2º sem. 2001. p. 9. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 19 nov. 2019.

¹⁰⁵ SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. p. 169. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000100010&lng=pt&nr m=iso. Acesso em 08 nov. 2019.

O trânsito entre a educação e outras formas de conhecimento social só é possível se compreendemos uma ontologia da psique humana que nos permita explicar o trânsito permanente de diferentes sentidos sociais nos momentos atuais dos sujeitos e dos cenários educativos.¹⁰⁶

Portanto, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a educação confluem para a pessoa, neste caso, para a pessoa humana e docente. Esse olhar ontológico mais atento e humano para a subjetividade e a identidade da pessoa docente tem se estabelecido em pesquisas na área da educação e visa valorizar aquilo que está para além do simples fato de se tornar uma pessoa docente e de ensinar. Olhar para o professor e a professora como uma pessoa portadora de identidade e subjetividade é fundamental.

Esse tema vem sendo discutido com muita ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu que diversas situações humanas (no trabalho, na escola, na família, nos diferentes contextos sociais) vividas pela sociedade contemporânea podem ser compreendidas quando analisadas a partir da subjetividade e identidade. Estas permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso dos professores, suas perspectivas em relação à sua formação e a suas formas de atuação profissional.¹⁰⁷

A educação como responsável pelos processos educativos e humanos não pode deixar de olhar para aqueles que cuidam da educação. A pessoa docente antes de ser docente, adjetivação atribuída à sua prática profissional, é um ser de subjetividade. Em sua subjetividade perpassam sentimentos, visões de mundo, utopias, valores, expressividades e manifestações condizentes a toda pessoa humana. Portanto, um olhar para a dimensão mais subjetiva da pessoa docente resguarda valorização daquilo que é singular, pessoal e único em cada pessoa. Se a educação tem por base um olhar humano, não pode em momento algum disso se esquecer.

3.5.2 Identidade da pessoa docente

Embora as palavras identidade e subjetividade pareçam sinônimos, uma distinção entre elas faz-se necessário. “Por subjetividade entende-se o processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular. É o

¹⁰⁶ GONZÁLEZ REY, 2001, p. 10.

¹⁰⁷ SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 26.

processo básico que possibilita a construção do psiquismo.”¹⁰⁸ Ao falarmos de identidade, estamos abrindo um campo de reflexão que perpassa diferentes áreas do saber como a psicologia, a sociologia e a antropologia, bem como uma compreensão da formação da pessoa humana que transcende os aspectos biológicos e se insere em uma realidade histórica e social.¹⁰⁹

Segundo Martinazzo, “A identidade humana é um traço característico de cada ser que permite distinguir um indivíduo de outro, um grupo de outros grupos ou ainda uma civilização de outra”¹¹⁰. Edwald pondera que: “Em outras palavras, na formação da singularidade, o si mesmo [...]”.¹¹¹

A identidade é algo que marca a cada um de nós, individualmente, e ao mesmo tempo nos diferencia enquanto espécie humana de outras espécies. É um produto de nossa evolução cosmobioantropológica e cultural e se constrói gradativamente por meio das interações sociais.¹¹²

Contudo, conforme sinaliza Martinazzo, ao mesmo tempo em que a formação da identidade parte de um processo pessoal e intrasferível de cada pessoa, é fruto de diferentes contextos de interações. Ou seja, está condicionada também ao meio circundante, à esfera das diferentes relações que se estabelece.

Nesta mesma perspectiva, Antônio da Costa Ciampa, pesquisador na área da psicologia social e dos desdobramentos conceituais acerca da identidade, considera a história e a estrutura social como parâmetros às reflexões que abordem tal temática. Segundo Ciampa, “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando”.¹¹³

Neste sentido, a compreensão da identidade da pessoa docente também se caracteriza por um processo que necessita ser analisado dentro de um *espaçotempo*

¹⁰⁸ SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2020.

¹⁰⁹ EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. Identidade e subjetividade numa era de incerteza. **Estud. psicol.** Natal, v. 12, n. 1, p. 23-30, Abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019. p. 23-24.

¹¹⁰ MARTINAZZO, Celso José. Identidade Humana: Unidade e Diversidade Enquanto Desafios para uma Educação Planetária. **Revista Contexto & Educação**, v. 25, n. 84, p. 31-50, 13 mai. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/460>. Acesso em: 11 out. 2019. p. 33.

¹¹¹ EDWALD, 2007, p. 24.

¹¹² MARTINAZZO, 2013, p. 33.

¹¹³ CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia social: O homem em movimento**. 10.ed. São Paulo, Brasiliense, 1992. p. 62.

que leve em consideração a historicidade e a estrutura social dos docentes e da educação.

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereciam ser examinadas e levadas em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor.¹¹⁴

A identidade da pessoa docente, de certa forma, está ligada com o trabalho que realiza, com aquilo que fazem para se constituírem como tal. “[...] é pelo agir, pelo fazer que alguém se torna algo [...]”.¹¹⁵ Assim sendo, “[...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática [...]”.¹¹⁶ Desta forma, ficaria evidente compreender que uma das possibilidades para se refletir e compreender a identidade da pessoa docente é possibilitar que as pessoas possam compartilhar de suas histórias, trajetórias e práticas.

Não é em vão que se faz o uso da expressão *pessoa docente*. A intencionalidade está justamente em refletir a complexidade que está para além de uma identidade.

¹¹⁴ GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e sua identidade: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, ago de 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>. Acesso em: 10 out 2019.

¹¹⁵ CIAMPA, 1992, p. 64.

¹¹⁶ CIAMPA, 1992, p. 64.N

4 COMO OUVIR AS VOZES: OPÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO

Algo nos foi dito, nos foi revelado. A proposta desta investigação perpassa diferentes narrativas, histórias de vida, que procuram desvelar os diferentes processos autoformativos das pessoas docentes no Ensino Religioso. Assim sendo, a transparência do percurso metodológico torna-se indispensável para a compreensão daquilo que foi revelado no transcorrer da pesquisa.

Uwe Flick, no processo de estabelecer reflexões sobre a qualidade e as possibilidades na pesquisa qualitativa, revela que a podemos compreender nos diferentes fenômenos sociais:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.

- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.

- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações.¹¹⁷

Consoante ao que foi exposto por Flick, Minayo amplia a dimensão metodológica da pesquisa para uma perspectiva que evidencia e condiciona o próprio pesquisador, já que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.”¹¹⁸

Assim, podemos dizer que a pesquisa aqui realizada é de natureza qualitativa, fazendo uso do método autobiográfico, tendo nas narrativas, nas histórias de vida das pessoas docentes, o *locus* da pesquisa.

¹¹⁷ FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 8.

¹¹⁸ MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 16.

4.1 O método autobiográfico

A escolha do método autobiográfico como caminho investigativo justifica-se pela sua capacidade em “atribuir à subjetividade um valor de conhecimento.”¹¹⁹ A autobiografia possibilita a partilha singular de diferentes experiências e, ao mesmo tempo, uma busca de sentido sobre essas experiências. Não é simplesmente a experiência pela experiência, mas também aquilo que ela pode representar, significar, atribuir sentido.¹²⁰

O método autobiográfico busca uma nova forma de compreender o mundo e os sujeitos, rompendo com uma epistemologia científica que há muito tempo foi dominante e, no entanto, não é única.¹²¹ A produção humana oriunda da reflexão histórica dos sujeitos adquire um status investigativo.

As fontes (auto)biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiográficas, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, configuram-se como objeto de investigação transversal nas Ciências Humanas. Em educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, suas relações com os territórios e tempos de aprendizagens e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.¹²²

A transversalidade identificada neste método surge pela necessidade de pensar novas possibilidades de investigação no mundo da educação. A educação, enquanto construção humana e mobilizada por diferentes pessoas que a compreendem e a ressignificam, necessitava ouvir aqueles e aquelas que são protagonistas, sobretudo, dos seus processos formativos.

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método autobiográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que

¹¹⁹ FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal, RN: EDUFRN, 2014a. p. 102.

¹²⁰ SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2012. p. 33.

¹²¹ FERRAROTTI, 2014a, p. 47.

¹²² FERRAROTTI, 2014b, p. 4.

cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.¹²³

Tendo como premissa que a pesquisa aqui desenvolvida almeja a investigação de processos autoformativos e se utiliza da própria voz dos interlocutores da pesquisa pra tal, a utilização do método autobiográfico torna-se a uma decisão assertiva, visto que o objeto de estudo da pesquisa autobiográfica está em fazer transparecer as experiências humanas inseridas em diferentes situações, contextos históricos, e significação.¹²⁴

Outros métodos poderiam ter sido utilizados neste percurso investigativo. Contudo, restava a dúvida: de que maneira o percurso pessoal, subjetivo e, de certa forma, autogestado, das pessoas docentes seriam valorizados? Quando, em uma pesquisa sobre educação, a pessoa docente tem a oportunidade de falar sobre sua história de formação, das dificuldades e dos benefícios de fazer o que se faz? A escolha desse método transversal em pesquisa na educação é a resposta, ao menos, para esses questionamentos aqui elencados.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa pressupõe um processo de coleta e análise dos dados a fim de garantir os objetivos elencados na pesquisa. “Diferentes tipos de pesquisas em ciências sociais favorecem diferentes tipos de procedimentos de coletas de dados, e a coleta de dados para a pesquisa qualitativa tem, da mesma forma, características e desafios distintos.”¹²⁵ Tendo focalizado o problema e os objetivos propostos para esta pesquisa, optou-se por dois instrumentos: memorial de formação e questionário, que adiante serão especificados.

Todos os instrumentos de coleta de dados foram validados pelo Conselho de Ética em Pesquisa das Faculdades EST. As pessoas docentes participantes foram convidadas, formalmente, através de um e-mail que apresentava e elucidava os objetivos da presente pesquisa. Às pessoas docentes que manifestaram o interesse

¹²³ NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **Introdução**. In: NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 22.

¹²⁴ DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa autobiográfica**. São Paulo, SP: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. p. 10-11.

¹²⁵ YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

em participar da pesquisa foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assinado por elas, possibilitou o início da pesquisa através da coleta de dados.

4.2.1 Memorial de Formação

“Etimologicamente, o termo *memorial* (séc. XIV), do latim *tardio memoriale*, is, designa “aquilo que faz lembrar”. Nesse sentido, ele é utilizado em diferentes áreas do conhecimento.”¹²⁶ No que fora posto anteriormente, o método autobiográfico utiliza-se de diferentes fontes que podem servir de análise no percurso investigativo. A fonte aqui escolhida é o memorial de formação, uma forma de narrativa de histórias de vida e de formação. “Elaborada de forma descritiva, a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação”.¹²⁷ Aqui nomeado como memorial de formação justamente por possibilitar às pessoas interlocutoras da pesquisa uma retomada histórica, através de narrativas, de seus próprios processos autoformativos enquanto docentes no Ensino Religioso.

Marie-Cristine Josso¹²⁸, em sua tese de doutorado intitulada *Caminhar para si*¹²⁹, aborda a narrativa de vida como uma das possibilidades de reflexão e socialização do processo de formação dos sujeitos.

Um dos interesses de conhecimento que preside a essa centração sobre o processo de formação do ponto de vista do sujeito é a elaboração progressiva de uma teoria da formação que seja própria a uma ciência da educação, com a integração simultânea das contribuições específicas das diferentes disciplinas das ciências humanas que participam na análise dos fatos educativos. Com efeito, trata-se de nos demarcarmos dos trabalhos da antropologia, da sociologia e da psicologia, que propõem, cada um a sua maneira, uma explicação da formação, que, tomada isoladamente, nos parece satisfatória, para tentarmos compreender o que se passa do ponto de vista do sujeito.¹³⁰

¹²⁶ LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. O memorial: lugar de reinvenção da trajetória de educadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008. p. 33.

¹²⁷ CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 123.

¹²⁸ Socióloga, antropóloga, doutora em Ciências da Educação, pesquisadora, precursora da aplicação da história de vida à problemática da formação continuada de adultos, utilizando as narrativas de vida centradas na formação, abordagem biográfica, como instrumento da metodologia pesquisa-formação. VARELLA, Clarita Eveline Moraes. CAMINHAR PARA SI PALAVRA CHAVE NA VIDA ESPIRITUAL, EXISTENCIAL E INTELLECTUAL DA AUTORA MARIE-CHRISTINE JOSSO. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), 199-204. p. 199. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14079>. Acesso em: 20 ago 2019.

¹²⁹ JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

¹³⁰ JOSSO, Marie-Cristine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 58.

Na perspectiva de compreender o processo de formação da pessoa, o memorial de formação se constitui em forma de um convite, tendo como objetivo evocar nas pessoas docentes, interlocutoras da pesquisa, uma reflexão sobre os processos autoformativos, os quais transcendem a formação inicial obtida na graduação, e recaem sobre o protagonismo e autonomia de cada sujeito em continuar buscando cada vez mais alternativas formativas a fim de constituir-se docente e qualificar sua atuação pedagógica.

O memorial de formação deixava evidente que cada pessoa docente estava livre para narrar de forma crítico-reflexiva aquilo que julgava ser relevante partilhar sobre o seu processo autoformativo como docente no Ensino Religioso, evidenciando o que se caracterizaria como processo autoformativo. O memorial expunha alguns questionamentos que poderiam ajudar a nortear o processo reflexivo das pessoas docentes, no entanto, deixava claro que esses questionamentos não deveriam condicionar o processo narrativo. A saber sobre os questionamentos: como me tornei professor de Ensino Religioso? Quais os desafios que encontrei em ser professor de ensino religioso? Quais as oportunidades formativas que busco/busquei para me constituir professor de Ensino Religioso? O que considero como processo autoformativo na minha trajetória profissional? Quais os desafios em atuar como docente no Ensino Religioso? Como percebo as oportunidades formativas para o Ensino Religioso no Brasil?

4.2.2 Questionário

Segundo Gil “um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bens reduzidos”¹³¹. No entanto, no desenvolvimento desta pesquisa optou-se, também, pela aplicação de um questionário junto aos interlocutores da pesquisa não como fonte primeira da pesquisa e, sim, como complementar. O questionário tinha por objetivo a investigação de elementos mais pontuais para pesquisa que poderiam agregar ao processo de análise textual discursiva. Suas questões estavam diretamente restritas à carga horária, tempo de atuação na Rede Marista e formação inicial dos interlocutores da pesquisa.

¹³¹ GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. p. 116.

Pessoa docente	Faixa Etária	Formação inicial	Tempo de atuação no Ensino Religioso na Rede Marista	Carga Horária no Ensino Religioso	Segmento de atuação
1	De 41 a 50 anos	Filosofia	De 06 a 10 anos	Mais de 20 horas	Fundamental e Médio
2	De 41 a 50 anos	Pedagogia	De 6 a 10 anos	Mais de 20 horas	Ensino Fundamental
3	De 18 a 30 anos	História	Até 5 anos	Mais de 20 horas	Ensino Fundamental e Médio
4	De 31 a 40 anos	Filosofia	Até 5 anos	De 10 a 20 horas	Ensino Fundamental e Médio
5	De 31 a 40 anos	Filosofia	Até 05 anos	Até 10 horas	Ensino Médio
6	de 41 a 50 anos	Filosofia	De 6 a 10 anos	Mais de 20 horas	Ensino Fundamental e Médio
7	De 31 a 40 anos	História	Até 5 anos	Mais de 20 horas	Ensino Fundamental

4.3 Análise dos dados: Análise Textual Discursiva

O instrumento de coleta de dados com maior prestígio e importância nesta pesquisa, com toda certeza, é o memorial de formação. Nele estão contidas as vozes das pessoas docentes que dão sentido à pesquisa aqui realizada e que aqui compõem o *corpus* da pesquisa. A metodologia utilizada no processo de compreensão e interpretação dos memoriais precisa, de uma forma ou outra, valorizar o que está sendo revelado. Por este motivo optou-se pela análise textual discursiva, a qual corresponde a uma metodologia que valoriza a compreensão sobre fenômenos e discursos e transcende a dimensão pura de uma análise de conteúdo¹³².

Enquanto proposta metodológica a análise textual discursiva, está organizada em três distintos e complementares momentos: unitarização, categorização e construção do metatexto. Podemos afirmar que “essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões

¹³² MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. p. 7.

em relação aos fenômenos que se examina.”¹³³ Contudo, os processos aqui estabelecidos exigem do pesquisador e da pesquisadora, que leituras aprofundadas sobre os materiais em análises sejam realizadas quantas vezes forem necessárias para um maior aprofundamento em contextos e significados.

O processo de unitarização é “o primeiro elemento do círculo de análise.”¹³⁴ Está diretamente relacionado a um processo de desmembrar os textos em análises, a fim de que possam ser produzidas diferentes unidades de análises.

A unitarização do “corpus” da pesquisa, um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir de uma diversidade de metodologias de coleta, pode dar-se de diversas formas e a partir de diferentes focos linguísticos, resultando daí múltiplas unidades de análises. Estas podem ter amplitudes variadas, de acordo com os objetivos da pesquisa e segundo a natureza dos materiais analisados.¹³⁵

Embora o fenômeno da unitarização demonstre um afastamento dos textos originais, ela “sempre necessita ter como referência o todo.”¹³⁶ Por isso a leitura e o domínio sobre o *corpus* da pesquisa é indispensável. O processo de unitarização tem por objetivo revelar o que é de mais importante e fundamental para a pesquisa. Seu ciclo se inicia em um processo de desmembramento, mas não se limita a ele, visto que toda a fragmentação precisa ser organizada e interpretada, a fim de produzir reais significados.

O processo de categorização é segundo passo no processo de análise textual discursiva. Depois de realizado o processo de unitarização, o processo de categorização utiliza-se das diferentes unidades estabelecidas em um momento anterior com o intuito de verificar possíveis aproximações e sentido entre elas. O processo de categorização pode ser estabelecido por um refinamento que perpassa por categorias iniciais, intermediárias até às categorias finais.

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.¹³⁷

¹³³ MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45-46.

¹³⁴ MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 13.

¹³⁵ MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 47- 48.

¹³⁶ MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 49.

¹³⁷ MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23.

Após o processo de unitarização e categorização, a pessoa pesquisadora é convidada à construção dos metatextos.

A produção de um metatexto, combinando descrição e interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o “corpus” da análise. É, portanto, um esforço construtivo no intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos.¹³⁸

Tal construção só será possível se os dois movimentos anteriores da análise textual discursiva – unitarização e categorização - forem exercidos com afinco. Na construção do metatexto, pesquisadores são convidados e convidadas a explicitarem as novas compreensões e novas aprendizagens que emergem dos processos anteriores a este.

O *corpus* desta pesquisa, o qual foi submetido à análise textual discursiva, surge dos sete memoriais de formação redigidos pelas pessoas interlocutoras da pesquisa. O memorial estabelecia um convite às pessoas docentes interlocutoras da pesquisa para que narrassem o seu processo de constituição docente no Ensino Religioso, levando em consideração o protagonismo e autonomia de cada uma no seu próprio processo formativo.

A partir do processo de unitarização e categorização obteve-se os dados, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese dos dados obtidos através da análise textual discursiva

Unidades de sentidos	Pré pré-categorias	Pré-categorias	Categorias finais
129	7	5	3

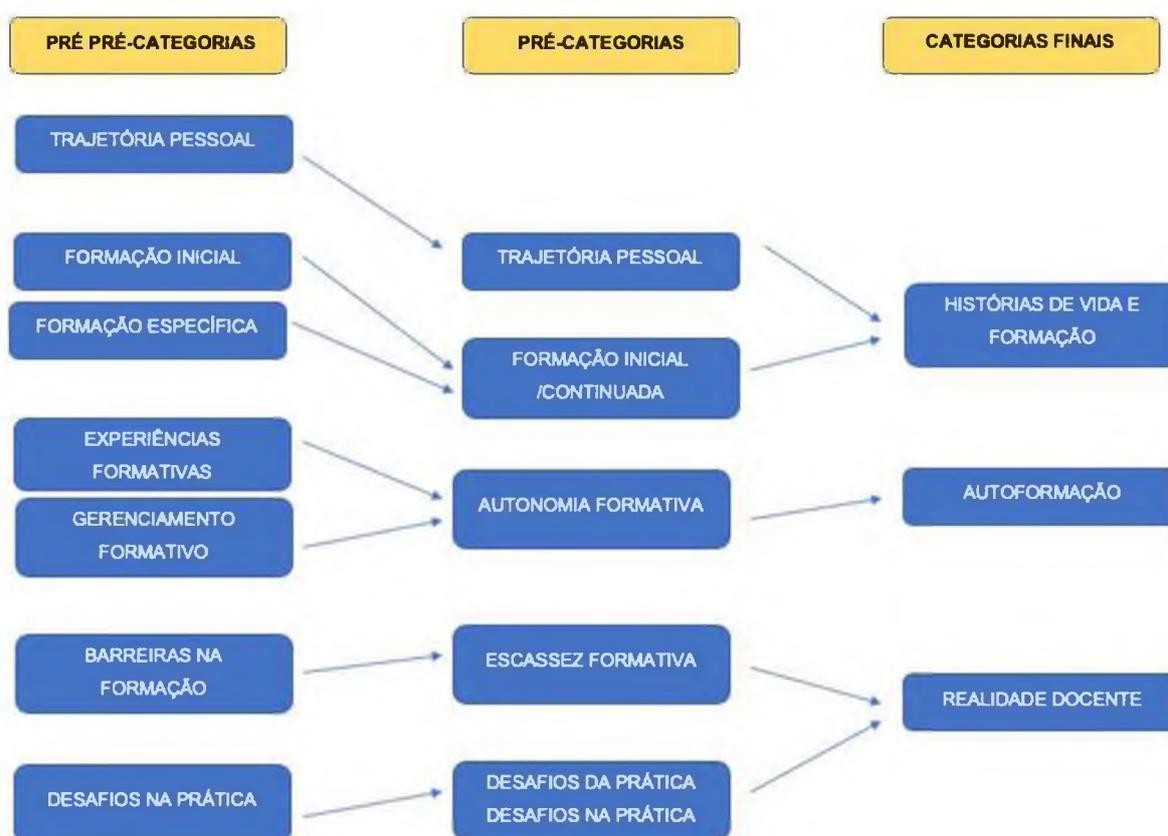
Fonte: elaborado pelo autor

O quadro acima retrata o processo geral de organização dos dados obtidos através da leitura dos memoriais de formação de cada uma das pessoas docentes interlocutoras da pesquisa. Após diversas leituras iniciou-se então o processo de análise textual discursiva.

¹³⁸ MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 37.

O processo de análise textual discursiva possibilitou a compreensão de diferentes categorias que, dentro do próprio processo de análise, resultaram em 129 unidades de sentido. As unidades de sentido foram categorizadas de acordo com a similaridade de sentido, resultando assim, nas pré-pré-categorias, depois nas pré-categorias e, por fim, nas categorias finais, como vislumbramos na Figura 2:

Figura 2 – Processo de categorização



Fonte: elaborado pelo autor

Cada uma das categorias finais comporá o capítulo seguinte que tem por objetivo elucidar “o que dizem as vozes” das pessoas docentes que são interlocutoras da pesquisa. Trata-se de uma tarefa desafiadora que articulará as narrativas pessoais de educadores e educadoras que atuam no Ensino Religioso, com teorias e conceitos que se tornam indispensáveis para o propósito desta pesquisa. Cabe salientar, antes de tudo, que a metodologia adotada, tem por princípio deixar-se tomar por aquilo que é dado através do método da análise textual discursiva.

5 O QUE DIZEM AS VOZES?

O percurso investigativo realizado buscou subsidiar e ancorar essa parte tão importante da pesquisa que se concentra na elucidação daquilo que foi revelado pelos interlocutores da pesquisa. Por meio do memorial de formação, as pessoas docentes, atuantes no Ensino Religioso, puderam revelar os elementos que em seus percursos formativos os ajudaram na constituição do que hoje são: docentes no Ensino Religioso. O memorial de formação é a história de vida revelada por cada pessoa docente sobre seu trajeto formativo.

O processo de interpretação e significação do que foi revelado pelas pessoas docentes se concretizou através da análise textual discursiva, tendo como objeto de análise os diferentes memoriais de formação que, primeiramente submetidos ao processo de unitarização e posteriormente ao processo de categorização, resultaram em três categorias finais: **(I) Histórias de vida e formação, (II) autoformação e (III) Realidade docente**. Essas categorias fundamentam a construção do metatexto, objetivando revelar o que dizem as vozes dos interlocutores da pesquisa.

5.1 Histórias de vida e formação

A categoria “história de vida e formação” é composta pelas diferentes narrativas que ajudam na compreensão dos múltiplos processos da constituição docente no componente curricular de Ensino Religioso. Essas narrativas que partem da história de vida pessoal e formativa de cada pessoa docente encontram-se concatenadas com o que foi exposto sobre a formação docente no Ensino Religioso, no que concerne aos movimentos que mobilizaram a presente pesquisa:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.¹³⁹

¹³⁹ HOOLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 116-117.

As narrativas das sete pessoas docentes distanciam-se na subjetividade e peculiaridades que são próprias de cada pessoa, mas encontram-se ao relatarem as especificidades que concernem ao Ensino Religioso. De início fica evidente que nenhuma das pessoas docentes buscou o Ensino Religioso como uma oportunidade direta de atuar na educação ou de profissionalização, mas os trajetos pessoais e as oportunidades singulares os conduziram à docência neste componente curricular.

Poderíamos dizer que neste compilado de narrativas há trajetórias que são dissonantes e outras que são consonantes, quando comparadas umas às outras. Há de consonante, sobretudo, o fato que nenhuma das pessoas docentes relata a profissionalização direta no Ensino Religioso, ou seja, desejou, assim como um projeto profissional, atuar como docente no Ensino Religioso. Os decursos da vida o conduziram a tal. Tal ideia é expressa pela pessoa docente 4:

“Me tornar professora de Ensino Religioso não foi planejado.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 4).

Através do excerto acima, uma pergunta se torna latente: que pessoas atuantes no Ensino Religioso planejaram objetivamente esse intento? Será que no início de suas escolhas profissionais a formação específica para atuar no Ensino Religioso possuía a visibilidade e oferta que ainda procura estabelecer? Destarte essas indagações, corroboram com a ideia de que o componente curricular existe há muito tempo, mas deixa evidente a sua escassez quanto à formação inicial.

Neste mesmo percurso de causalidade, outras narrativas expuseram as diferentes maneiras com que as pessoas docentes acabaram encontrando-se com o Ensino Religioso:

“Enfim, olhando para minha trajetória, cheia de mudanças, possibilidades, percebo que me tornei professor de Ensino Religioso por muitos acasos, porém no momento estou bastante dedicado e interessado a este componente curricular.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO - PESSOA DOCENTE 7).

“Sou formada em filosofia e devido à minha história pessoal e formação inicial (fui religiosa por 11 anos e nesse tempo trabalhei com formação de jovens) o que

acabou direcionando meu interesse, mesmo dentro da filosofia, para a temática da religião e religiosidades.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 6).

“Para uma estudante de História, recém graduada, criada em uma família católica, mas, sempre com enorme curiosidade sobre os meios de conexão com o Transcendente, tornar-se professora de Ensino Religioso foi um desafio recebido com bom grado.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

Como elucidado através da interpretação das narrativas, as histórias de vidas são dinâmicas. Cada uma dentro de seus contextos retrata a imprevisibilidade, que é própria do acaso. Retratam, também, um direcionamento de interesse, que é dado pela familiaridade, pelo gosto, por um processo de predileção e identificação. E não menos importante, pela ocasião da oportunidade, de um momento primeiro que necessita ser desfrutado. Em suma, em nenhuma das narrativas há a manifestação direta em ser docente no Ensino Religioso, tampouco na formação inicial que habilite para tal.

Contudo, essas narrativas revelam o processo de constituição docente daqueles e daquelas que atuam no Ensino Religioso e que buscam constituírem-se como docentes no Ensino Religioso. Não se quer aqui transparecer que para atuar no Ensino Religioso basta apenas a vontade, negando a necessidade da formação específica, quer, no entanto, retratar uma realidade que, talvez, seja de muitas outras pessoas docentes que atuam no Ensino Religioso.

Como aqui tratamos de narrativas de docentes que atuam na Rede Marista de Educação, observa-se através destes relatos, a autonomia das instituições de Ensino no que concerne à organização do componente curricular e à admissão das pessoas docentes, dada a inexistência de instruções gerais para tal, salvaguardando o que está previsto no artigo 33¹⁴⁰ da LDB.¹⁴¹ Muitos dos processos de seleção de docentes estão condicionados à ausência de profissionais com a formação específica.

¹⁴⁰ Aqui prevalece, sobretudo, o que consta no inciso 1º do artigo 33 da LDB: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.” BRASIL. **LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em 04 Abr 2020.

¹⁴¹ BRANDENBURG. Admissão e Habilitação de Professor e Professora. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST; Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 287.

Embora a oferta de formação específica no Ensino Religioso tenha aumentado nos últimos anos, ainda não pode ser comparada à oferta e disponibilidade de profissionais como em outras áreas e licenciaturas.

Esta situação indefinida de que temos no país de uma ausência de uma regulamentação para orientar a formação do professor de Ensino Religioso é percebida nos concursos para as secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Pois, mesmo que em sua grande maioria haja solicitação de formação prioritariamente de profissionais na área de Ciência da Religião, o número de cursos é significativamente reduzido pela insegurança das instituições de Ensino Superior, em decorrência da ausência de normativa.¹⁴²

Contudo, o fim da ausência de normativas ocorre em dezembro de 2018 com a resolução nº 5 do Ministério da Educação¹⁴³ que aprovou as diretrizes nacionais para o curso de Ciências da Religião. Até então, embora houvesse a oferta de cursos, não havia diretrizes nacionais que pudessem orientar a operacionalização desses cursos:

A formação docente, curso de licenciaturas, graduação plena tem sido uma luta constante em todas as áreas de conhecimento pelos sistemas de ensino de todos os estados da federação. A carência de professores para atuarem conforme sua formação acadêmica nos sistemas de ensino tem sido uma das maiores dificuldades enfrentadas na educação brasileira [sic]. A realidade apresenta um índice elevado de professores atuando em áreas que não são de sua especificidade, e, com isso assumem a docência para suprir a carência nos diferentes componentes curriculares. Essa é uma prática de norte ao sul do país. [...] E, em relação ao ER essa situação é mais agravante porque não oferta-se licenciatura nessa área. Hoje há os Cursos de Ciência das Religiões exercendo esse papel formador e acadêmico para os que atuam nessa área.¹⁴⁴

¹⁴² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **PROVIMENTO DE PROFESSORES PARA O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO VISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 33 DA LEI 9394/96 REVISTO NA LEI 9475/97**. 2016, p.7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em 08 maio 2020.

¹⁴³ “Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino.
Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.” BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file#:~:text=1%C2%BA%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui,institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e>. Acesso em: 03 abr. 2020.

¹⁴⁴ CORRÊA, Rosa Lydiá Teixeira; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org). **Ensino religioso no Brasil**. Florianópolis, SC: Insular, 2015, p. 41.

É importante frisar que a pessoa docente de Ensino Religioso é aquela que estabelece sua trajetória formativa em uma licenciatura em Ciência das Religiões, ou em Ensino Religioso. A licenciatura específica para atuar no Ensino Religioso tem sua legitimidade e objetiva a “[...] a formação de professores e professoras para atuarem na educação (nos níveis básicos, fundamental ou médio), particularmente no magistério em sala de aula como professor de Ensino Religioso (ER)”¹⁴⁵. No entanto, será que a grande maioria de docentes que atuam no Ensino Religioso, no Brasil, possuem formação específica? Os dilemas da formação docente no Brasil levam a crer que possivelmente não, e a história da educação também comprova isso.

Nesta mesma seara, outro ponto importante oriundo das narrativas é que, em se tratando de formação inicial, todas as pessoas docentes possuem um curso de licenciatura plena. Partem da pedagogia, da filosofia e da história e depois acabam por atuar também, ou concomitante, no Ensino Religioso. E embora isso seja uma realidade Institucional confessional específica, representa de maneira significativa a realidade do Ensino Religioso no Brasil: a escassez de docentes com licenciatura em Ciências das Religião ou Ensino Religioso. Investigar quem são as pessoas docentes de Ensino Religioso no Brasil não seria possível sem as minúcias de cada história de vida e de formação.

Por isso que, quando falamos de história de vida e de formação de docentes no Ensino Religioso, estamos evocando os diferentes percursos e decisões de vida que levaram essas pessoas a ingressarem no ensino religioso e nele permanecerem. Podemos aferir que, para tal, vislumbra-se um movimento de intencionalidades pessoais, processos interiores - próprios de cada pessoa -, que acarretam vivências e experiências e, de uma maneira ou de outra, são fundamentais no processo de constituição docente. Tais elementos são perceptíveis nas narrativas dos interlocutores da pesquisa.

As intencionalidades pessoais refletem uma gama de processos pessoais, subjetivos que são próprios de cada pessoa. Neste caso, ao falarmos do processo de constituição docente, e partindo da interlocução com as pessoas da pesquisa, revela-se que para nenhuma das pessoas docentes o “tornar-se docente no ensino religioso”

¹⁴⁵ PIEPER, Frederico; Rodrigues, Elisa. Licenciatura em Ciências em Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 277.

foi algo planejado. No entanto, houve a clara adesão pela vontade de ser docente, de atuar na educação. Neste movimento ecoa o pensamento de Paulo Freire, sobre o “fazer-se” educador ou educadora, que acontece também na prática e sobre a reflexão que se faz dela pois, ninguém em um determinado dia desperta, do nada, para tal.¹⁴⁶

A intencionalidade é um processo dinâmico marcado pela inquietação e pela busca de sentidos, como demonstram em suas narrativas, as pessoas docentes interlocutoras da pesquisa. Há, antes da possibilidade de querer ser docente de Ensino Religioso uma adesão da educação como profissionalização.

“Penso que a Pastoral da Juventude foi fundamental neste despertar daquilo que eu poderia ser profissionalmente.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

O contexto em que se insere o excerto acima é quando a pessoa docente relata como se constituiu como docente no Ensino Religioso. Ela traz uma experiência pessoal que, ao seu ver, foi desencadeante na escolha profissional. Nem mesmo menciona o que poderia ser essa escolha. Apresenta uma motivação apenas profissional que, a priori, nem mesmo a direciona diretamente para educação. Após sua narrativa detalhada, explicitando seu processo pessoal, repleto de suas intencionalidades pessoais, é que a pessoa docente conclui, justificando-se:

“Eu conto toda esta trajetória pastoral, pois ela define diretamente minha relação com a educação.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

Neste caso em específico o trabalho com a pastoral da juventude foi uma experiência mobilizadora da escolha profissional. “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu [...]”¹⁴⁷

Outras experiências mobilizadoras que podemos vislumbrar dentre as diferentes histórias de vida estão diretamente ligadas à esfera religiosa. Quatro das

¹⁴⁶ FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 58.

¹⁴⁷ GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 71-72.

sete pessoas docentes relatam ter tido aspiração à vida religiosa, vinculando tal experiência com a atuação no Ensino Religioso.

“No ano de 2011, quando ainda pertencia a uma instituição religiosa, fui convidada a coordenar a Pastoral escolar em uma escola e a dar aulas de Ensino Religioso para quintas, sextas e sétimas séries.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 4).

“Como tinha sido seminarista católico e tinha feito cursos na área isso facilitou.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 1).

“[...] (fui religiosa por 11 anos e nesse tempo trabalhei com formação de jovens) [...].” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 6).

A experiência obtida na vida religiosa, certamente, possui uma confessionalidade. A vida religiosa possui sempre uma perspectiva teológica e “[...] não há Teologia aconfessional ou supraconfessional [...].”¹⁴⁸ No entanto, tal experiência foi evocada pelas pessoas docentes, quando interrogadas pelo processo de constituição docente no Ensino Religioso. E, no mais, uma experiência oriunda da vida religiosa também pode ser pauta pela diversidade e reconhecimento das diferentes expressões religiosas.

Além desta especificidade, o trabalho pastoral e com jovens e/ou grupos de jovens também foi relatado como uma experiência mobilizadora na atuação docente do Ensino Religioso. Neste caso o trabalho pastoral também pode ser considerado como um aspecto confessional, eclesial. No entanto, assim como a experiência da vida religiosa, também pode se valer do reconhecimento da diversidade religiosa.

“Talvez seja importante ressaltar que me tornei professor em virtude da minha experiência pastoral, então a Igreja tem papel decisivo para eu decidir por esta profissão.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

¹⁴⁸ CORRÊA, JUNQUEIRA, HOLANDA, 2015, p. 45.

“Em 2002, após me formar em Pedagogia, iniciei primeiramente trabalhando em outra unidade Marista como Assistente de Pastoral Escolar.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 2).

O trabalho pastoral é desenvolvido com diferentes públicos. No âmbito da pastoral escolar abarca toda a comunidade educativa; no âmbito eclesial, a todas as pessoas. Possui um caráter evangelizador que não diz respeito ao Ensino Religioso, mas à dimensão relacional e humana, que é parte integrante da educação. Tocante a isso, a Rede Marista tem um posicionamento sobre o Ensino Religioso. Mesmo sendo uma Instituição confessional, e gozando de suas prerrogativas quanto à formação docente e o estabelecimento de conteúdos e normativas para o Ensino Religioso, estabelece um ensino plural:

O Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso e a religiosidade, trazendo à tona a ideia de que a religião e as várias formas de compreensão do fenômeno religioso são construções culturais e históricas que fazem parte do ser e estar do homem no mundo [...] O estudo das religiões e fenômenos religiosos favorecerá a compreensão do estudante de que, diante da diversidade cultural e religiosa, a tolerância, o respeito, a alteridade, a solidariedade, o amor ao próximo, a preocupação com aquele que sofre, dentre outros aspectos, são princípios universais e humanos que precisam ser mantidos e cultivados, principalmente dentro de uma escola confessional e que se propõe a viver de acordo com o modo Marista de ser e educar.¹⁴⁹

Esse Modo Marista de ser e educar, e o próprio posicionamento a respeito do Ensino Religioso, tornam-se elementos indispensáveis na contratação das pessoas docentes, neste caso, que atuariam no Ensino Religioso. Para além de uma formação técnica, que dê conta dos pressupostos epistemológicos do Ensino Religioso, uma pessoa que compreenda a importância da diversidade cultural, do respeito, da alteridade, da solidariedade, dentre outros que são alicerces da formação humana. E, talvez, justamente por esses valores, muitas narrativas abordem suas experiências religiosas e pastorais como parte do processo de constituição docente no Ensino Religioso. Há nesses dois espaços - experiências religiosas e pastoral - uma valorização da vida humana e da formação integral que é indispensável.

Percebe-se, então, a valorização da pluralidade que é estabelecida neste componente curricular que está inserido dentro de uma instituição confessional. Optar

¹⁴⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 38.

por essa pluralidade não é abrir mão da confessionalidade, ou relativizá-la, mas sim compreender o Ensino Religioso enquanto uma área do conhecimento, bem como sua importância para a formação integral dos educandos e das educandas. E nessa mesma perspectiva proposta pela Rede Marista, a BNCC posiciona-se:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.¹⁵⁰

A pessoa docente que ingressa na área do Ensino Religioso, sendo na rede pública ou privada, confessional ou não, mesmo não possuindo a formação específica, deve apropriar-se das diferentes normativas que balizam a prática docente no componente curricular. Com a Base Nacional Comum Curricular sendo implementada, isso se torna mais evidente. Para quem atua na Rede Marista, o projeto educativo e a matriz curricular do Ensino Religioso já orientavam e fundamentavam a prática docente.

5.2 Autoformação

A categoria “autoformação” é constituída através dos elementos que mobilizam a compreensão da formação docente também como um processo de autonomia, gestado por um esforço pessoal de cada sujeito que, mesmo sabendo de suas limitações e incompletudes, busca, através de uma mobilização pessoal, oportunidades e maneiras de se constituir naquilo que deseja ser. Essa categoria está ancorada na concepção de autoformação já trabalhada na pesquisa. Aqui, então, trata-se de evidenciá-la através das vozes interlocutoras da pesquisa.

Na categoria anterior, histórias de vida e formação, trabalhamos com as histórias pessoais e de formação dos interlocutores da pesquisa, justamente porque “o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola; ele provém, também, de outros âmbitos.”¹⁵¹ Agora, junto às

¹⁵⁰ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. p. 437.

¹⁵¹ CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do bom professor**: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,

histórias de vida estão as ações efetivas que são consideradas pelas pessoas docentes interlocutoras da pesquisa como processo de autoformação, como ações concretas que lhes auxiliam a constituírem-se como docentes no Ensino Religioso. Nesta perspectiva o conceito de autoformação pode ser compreendido

[...] como uma produção de si próprio, coletiva e subjetiva. A docência, nessa perspectiva, para além de um título é um processo de autotransformação. Não se chega a ser docente sem vivenciar a docência, sem ser atravessado pelos inúmeros conflitos que cerceiam o cotidiano escolar e transformam as práticas e as percepções do espaço-escola.¹⁵²

Nesta discussão de mobilização pessoal, narrando sua primeira atitude a ingressar como docente de Ensino Religioso a pessoa docente 3 declara:

“prontamente, iniciei meus estudos buscando capacitação para não repetir as pouco fundamentadas aulas que tive na escola. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 3).

A pessoa docente 3 faz memória de suas aulas de Ensino Religioso, não como docente, e sim como discente, e busca no seu movimento de capacitação, de apropriação de conhecimentos específicos, não repetir, agora como docente, as aulas que tinha em sua escola. O “Eu que Ensina” é não só formativo, mas autoformativo, visto que implica processo de autoconhecimento, que por sua vez exige disponibilidade, persistência, coragem e ação.”¹⁵³ Esse resgate pessoal e histórico evidencia uma compreensão daquilo que se espera do Ensino Religioso enquanto Rede Marista. Há instruções, projeto educativo e matrizes que orientam a prática docente, como já evidenciado anteriormente, mas somente palavras e instruções não concretizam a realidade, a ação é necessária.

Campinas, SP. p. 39. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251104>. Acesso em: 07 abr. 2020.

¹⁵² FELTRIN, Tascieli; BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 2. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/563/489>. Acesso em: 04 jun. 2020.

¹⁵³ FEIJOR DE ANDRADE, Izabel Cristina.; PORTAL, Leda Lisia Franciosi; DE ARRUDA, Marina Patrício. Educação Para Inteiraça: Quem É O Eu Que Ensina? **Revista Terceiro Incluído**, v. 7, n. 1, p. 51-60, dez. 2017, p. 59. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/46526>. Acesso em 04 jun. 2020.

A pessoa docente 7, ao relatar sua experiência de ingresso dentro da Rede Marista, em consonância com o mesmo desafio mobilizador da pessoa docente 3, narra:

“Descobri as matrizes da Rede Marista, que me encantaram e realmente me instigaram a estudar mais a temática religiosa”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

De certa forma, o desafio se torna ainda maior, porque parte das pessoas docentes uma apropriação que é própria do objeto de Estudos do Ensino Religioso. Embora ele esteja sistematizado nas matrizes curriculares, a pessoa docente necessita fazer a transposição didática, organizando de tal modo o conhecimento que esteja ao alcance dos estudantes. Neste sentido é que se evidencia cada vez mais a necessidade de uma formação específica.

Nesse sentido, o estudo do fenômeno religioso num Estado laico, a partir de pressupostos científicos, visa a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial. É o pressuposto pedagógico que sustenta a proposta do Ensino Religioso na escola, com as diferentes crenças, grupos e tradições religiosas e/ou ausência deles. Esses são aspectos da realidade que não devem ser meramente classificados como negativos ou positivos, mas sim como dados antropológicos e socioculturais capazes de fundamentar e interpretar as ações humanas. Nessa perspectiva, a formação específica em nível superior, em cursos de Graduação em Ciências da Religião — Licenciatura em Ensino Religioso, integra os pressupostos das Ciências da Religião e da área da Educação, a fim de que o licenciado possa trabalhar pedagogicamente numa perspectiva plurirreligiosa enfocando o fenômeno religioso como construção sócio-histórico-cultural.¹⁵⁴

É mister o reconhecimento da graduação em Ciências da Religião, mas como já discutido anteriormente, há uma demanda muito grande de profissionais com essa formação específica, e há muitos profissionais da área de ciências humanas que assumem para si um processo pessoal de formação que os ajude a dar conta dos pressupostos epistemológicos preconizados pelo Ensino Religioso. A questão aqui não está pautada na formação inicial, mas sim no processo de constituir-se como docente no Ensino Religioso, para além da formação inicial, que exige um processo de consciência de incompletude e, também, de esforço contínuo, de protagonismo. É o que podemos observar com os relatos a seguir:

¹⁵⁴ JUNQUEIRA, 2016, p. 52.

Muito do meu aprendizado, tem sido adquirido pela busca pessoal e investimento meu no meu processo de formação. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 6).

A alternativa mais coerente com a própria proposta Marista de Ensino Religioso, visando abordar o componente por um viés fenomenológico, foi buscar informações de forma autônoma, em bibliografias, sites, vídeos e todo o material disponível na internet. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 3).

Considero como processo formativo tudo o que tenho buscado na área do ensino religioso e da educação que possam contribuir com o meu papel de educador. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 6).

Ainda, em uma das narrativas, o conceito de autoformação é utilizado após a pessoa docente descrever os movimentos pessoais que faz e tem feito no sentido de cada vez mais conseguir constituir-se como docente no Ensino Religioso.

O processo de formação está sendo em nível de autoformação. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 5).

“A tendência a considerar a autoformação como importante processo constituidor da prática docente é, todavia, bastante recente.”¹⁵⁵ No entanto, sua novidade não pode se confundir com a perspectiva do autodidatismo ou do notório saber, termos que com frequência têm sido utilizados como forma de não valorização da formação docente. É importante salientar que o contexto em que aqui utilizamos a autoformação “[...] engloba a escolha por uma postura profissional (ativa ou não) diante das situações escolares e, também, das políticas (públicas) educacionais.”¹⁵⁶ Sobretudo aquilo que valoriza a formação docente.

¹⁵⁵ FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2018, p. 3.

¹⁵⁶ FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2018, p. 4.

Ao narrar seus processos formativos, muitas pessoas evocaram as diversas experiências oriundas da área da educação, não somente enquanto docência, mas como outras possibilidades que dela são possíveis.

“Muito da minha profissão aprendi na experiência prática, pois tive a oportunidade de vivenciar muitas coisas diferentes ao longo da minha trajetória escolar, trabalhando com todos níveis de ensino (inclusive o Superior, pois dei alguns anos de aula em especializações em Educação), sendo na sala de aula, na gestão escolar e na assessoria de Secretaria de Educação, além de projetos culturais diversificados.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

A experiência de atuar na educação não está limitada àquilo que se vive hodiernamente na sala de aula. Ela transcende os diversos espaços onde a educação acontece. Embora a docência seja um lugar de grande reconhecimento, outros espaços também se tornam singulares. Há, de certa forma, esse reconhecimento, pois é lembrado também por outros educadores e educadoras.

“Confesso, sem querer romantizar o presente relato, que tive vontade de, em algum momento, experienciar a docência na área dentro da rede.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 5).

O relato acima, da pessoa docente 5, justamente expressa um olhar de alguém que acompanhava a proposta do Ensino Religioso, estava inserida num contexto educacional na Rede Marista, de educação formal e, no entanto, não atuava como docente. Ela traz o relato como uma forma de admiração que tinha apenas pela intencionalidade do componente curricular manifestada nos documentos institucionais, dos quais tinha conhecimento. De certa forma, essa narrativa corrobora com a ideia de que outras experiências vivenciadas dentro do mundo da educação também são imprescindíveis no processo de constituir-se como docente, mesmo que elas não estejam diretamente relacionadas com a realidade da sala de aula.

Ao mesmo tempo que as experiências são múltiplas e auxiliam no processo formativo das pessoas docentes, o sentimento de incompletude é uma constante. Experiencia-se muito, mas nunca se está pronto. Esse sentimento não está presente somente na especificidade de um componente curricular como o ensino religioso.

“acredito que a formação de um professor nunca está concluída em qualquer componente curricular”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 3).

Para essas pessoas docentes duas coisas são pontuais: a primeira delas é a necessidade de uma apropriação formativa na episteme que é própria do Ensino Religioso, e a outra é a consciência de incompletude, de inacabamento. Partindo dessas duas perspectivas, falar de processos autoformativos torna-se mais elucidativo.

É possível falar de um processo de identificação, que se dá muitas vezes por aqueles docentes que atuam na área de ciências humanas e sentem uma predileção específica pelas temáticas religiosas.

Todas as temáticas pertencentes ao campo religioso me interessam, o que faz com que eu busque sempre leituras dentro da área. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 5).

No excerto acima a pessoa docente fala de um processo de identificação que é seu e que, em certa medida, a auxilia na apropriação daquilo que concerne especificamente ao Ensino Religioso. Dando continuidade a essa narrativa, a pessoa docente 5 ainda acrescenta:

Atualmente, minha pesquisa tem como filósofo central um pensador que transita entre a religião e a filosofia, o que faz com que eu aprofunde muitos temas dentro desse universo que é o religioso. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 5).

Embora o discurso estabelecido não evidencie uma formação específica no Ensino Religioso, a pessoa docente utiliza o argumento como uma atitude mobilizadora que tem contribuído para sua atuação docente. Não é à toa que

pesquisas recentes “[...] apresentaram que o perfil do professor está sendo construído com a prática pedagógica, e não primariamente pela sua formação docente.”¹⁵⁷

Os meios de apropriação que corroboram com esse processo de autonomia também se aferem pela capacidade das pessoas docentes em buscar por organizações e materiais que já são consolidados e reconhecidos dentro da área do Ensino Religioso. Uma referência muito citada foi FONAPER, o qual detém um protagonismo histórico na área do Ensino Religioso:

“O FONAPER tem sido de grande ajuda na divulgação de trabalhos, cursos, seminários e encontros do Ensino Religioso.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 1).

“Decidi participar de alguns eventos da área, tendo ido ao promovido pelo FONAPER, que ocorreu em Vitória, ES. Além disso, minhas próprias leituras específicas – sou um leitor compulsivo, e livros da temática começaram a aparecer mais e mais na minha biblioteca particular e nas minhas leituras.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

O FONAPER certamente é uma referência utilizada por todas as pessoas que atuam no Ensino Religioso. Não há como falar de Ensino Religioso – como hoje concebemos – sem mencionar sua atuação. Para além de orientações em nível de políticas educacionais para o Ensino Religioso, ele oferece também subsídio teórico e didático.

O papel de protagonismo conquistado pelo FONAPER foi obtido através da realização de muitas ações, envolvendo desde o fomento à formação continuada, o estímulo à formação inicial dos educadores, perpassando a promoção de eventos científicos anuais de âmbito nacional, publicações, assessorias, representações junto a organismos oficiais, articulação e mobilização política em prol da defesa da perspectiva não confessional. Ademais, seu papel foi importante para garantir espaços de diálogos, reflexões, troca de ideias, experiências e aprendizagens entre docentes e pesquisadores da área de ER, fazendo com que estes, além de se

¹⁵⁷ SILVA, Maria Eliane Azevedo da; SOARES, Afonso Maria Ligorio. Formação docente e o Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. **Revista Pistis Praxis**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 361-381, set. 2010, p. 371. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/13154>. Acesso em: 07 jun. 2020.

apropriarem de novos conhecimentos e conceitos, avaliem e qualifiquem suas práticas pedagógicas.¹⁵⁸

O FONAPER é uma das possibilidades que ancora docentes de Ensino Religioso, sobretudo quanto à capacitação teórica e de troca de experiências. Nos seus 25 anos de atuação também tem fomentado a troca de experiências entre docentes que atuam no Ensino Religioso. Não diretamente relacionado a ele, as narrativas abaixo evidenciam essas possibilidades:

“A partir dos estudos iniciais, houve várias descobertas significativas, incluindo livros didáticos, artigos publicados e apoio de professores que, assim como eu, não tinham formação específica.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 3).

“A busca que fiz por cursos, leituras, material didático, sempre por conta própria, nunca através das instituições que lecionei e leciono.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 1).

Para além da proposta de cursos de graduação e pós-graduação, historicamente alguns grupos e instituições vem demonstrando tamanha atuação na promoção da formação docente para o Ensino Religioso e, ao mesmo tempo, contribuindo sobre sua epistemologia no cenário da educação brasileira. Estas outras possibilidades formativas não suprem a necessidade de uma formação específica para atuar no Ensino Religioso, mas complementam e subsidiam a prática daqueles que já atuam no componente curricular.

Dentre esses grupos, podemos nomear, novamente, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER) e o Instituto de Pesquisa e Formação de Educação e Religião (IPFER). É perceptível que há uma produção latente no que diz respeito ao Ensino Religioso em todo Brasil.¹⁵⁹

¹⁵⁸ MARIA, Mara Rosane Costa; PAZZA, Neusa Maria Vedana; CECCHETTI, Elcio. O Fonaper e o Ensino Religioso não confessional no Brasil. *In*: CECCHETTI, Elcio; SIMONI (Orgs). **Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 25.

¹⁵⁹ OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. Cursos de Formação de Professores. *In*: SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 93.

O FONAPER “[...] se constitui na organização privada de maior influência na definição do ER enquanto disciplina nas escolas públicas brasileiras, bem como na formação de quadros docentes”.¹⁶⁰ Ele “vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular.”¹⁶¹ Disponibiliza em seu espaço virtual recursos pedagógicos, eventos e atividades relacionadas ao Ensino Religioso, bem como discussões e informações relacionadas à legislação educacional.

O GPER “pesquisa o impacto da Religião no espaço da Educação com destaque para a história, concepções e estratégias do Ensino Religioso em instituições públicas e privadas.”¹⁶² Está diretamente envolvido com a pesquisa científica, buscando estabelecer aportes para a formação e prática docente “provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado.”¹⁶³

O IPFER “é uma instituição de pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos inovadores para melhorar a qualidade do Ensino Religioso e pastoral escolar em regiões diferenciadas.”¹⁶⁴ Oferece um espaço rico de subsídios, que contempla diferentes temáticas, materiais didáticos, filmes, vídeos e links que possam vir a contribuir com o cotidiano da sala de aula. Parte dos materiais são disponibilizados de forma gratuita.¹⁶⁵

O Ensino Religioso recebeu um aporte significativo de diferentes instituições e grupos de pesquisas, como fora mencionado anteriormente. “Vivemos tempos de avanços nas Tecnologias da Informação e do conhecimento. O acesso à biblioteca, arquivos e até museus foi modificado pela informática.”¹⁶⁶ Com a intervenção do

¹⁶⁰ ANDRADE JÚNIOR, Péricles Moraes de Andrade. Formação acadêmica do ensino religioso nas instituições de ensino superior: de representante religioso a licenciado. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis, RJ: Vozes. p. 301.

¹⁶¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Institucional**. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>. Acesso em: 5 jul. 2019.

¹⁶² GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. **Sobre o GPER**. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/sobre/>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

¹⁶³ GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. **Sobre o GPER**. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/sobre/>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

¹⁶⁴ INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. **Quem somos?**. Disponível em: <https://ipfer.com.br/sobre/>. Acesso em: 05 jul. 2019.

¹⁶⁵ INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. **Sala de aula**. Disponível em: <https://ipfer.com.br/saladeaula/>. Acesso em: 6 jul. 2019.

¹⁶⁶ RODRIGUES; JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015, p. 64.

mundo digital e um crescimento significativo do uso da internet, muitos subsídios de cunho formativo e até mesmo prático para o Ensino Religioso, são disponibilizados de maneira gratuita, através dessas instituições.

Uma outra possibilidade que também tem contribuído para a formação na área do Ensino Religioso tem sido as próprias redes sociais. Obviamente, segmentadas em um contexto de produção e partilha de conhecimentos.

Nesse contexto, as redes sociais se equivalem aos ambientes virtuais de aprendizagem, onde podem ocorrer cursos de educação a distância; lembrando que neste ambiente é possível que o usuário proprietário da página possa assumir status de professor-tutor e, desse modo, acompanhar as produções realizadas pelos usuários-cursistas; realizar as intervenções necessárias; e verificar a necessidade de retificações nas atividades realizadas. Dessa forma, as redes sociais podem ser utilizadas como ferramentas de interação e comunicação, aplicáveis pedagogicamente no processo da modalidade da educação a distância, visando a atender a demanda em relação à qualificação do professor de Ensino Religioso, além de favorecer a sua formação continuada.¹⁶⁷

Embora as instituições, organizações, sites e redes sociais propiciem um aporte formativo, para que de fato aconteça a formação há que existir uma força motor em se fazer uso desses recursos. Nos relatos das pessoas docentes, evidencia-se essa perspectiva de buscar, de procurar elementos que auxiliem na docência do Ensino Religioso. Ora, se a prática é fundamental para o processo de constituição docente, essas ações de qualificação sobre a prática, também são partes integrantes do “tornar-se docente”. Neste sentido, torna-se indispensável a vontade e a determinação que parte de cada pessoa docente. Assim sendo, reforça-se o conceito de autoformação que aqui é compreendido como um processo que está

centrado na inteireza do ser, em que a construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro, de exigências externas, mas de dentro para fora, do próprio educador, a partir de seus interesses, de suas necessidades, de seus valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se às suas próprias experiências.¹⁶⁸

Nesta perspectiva movida pela autonomia formativa, outras pessoas docentes, em seus processos que, antes de serem considerados formação

¹⁶⁷ LUNARDON, Eliane Aparecida Dias. **As redes sociais como recurso da educação a distância na formação do professor de Ensino Religioso**. 2013. 116 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. p. 108-109.

¹⁶⁸ ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011, p. 32.

continuada, são processos autoformativos, buscaram por formações específicas na área do Ensino Religioso. Na narrativa da pessoa docente 7, após informar sobre a sua conclusão na especialização de Ensino Religioso, deixa seus questionamentos que possibilitam compreender novos investimentos formativos.

“Terminei minha especialização, mas já estou buscando outras possibilidades. Uma graduação em Ciências da Religião? Um doutorado? Outras especializações e cursos de extensão específicos?” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

“O Ensino Religioso é meu assunto do momento, que espero que perdure muito. Tenho estudado a BNCC, tentado me colocar mais e mais nos debates sobre esta disciplina.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 7).

Há também aquelas pessoas docentes que relatam ainda não terem uma formação específica em *Lato* ou *stricto sensu*, no entanto, transparecem que essa opção está interligada a um projeto que ainda está por vir.

“Ainda não tive a oportunidade (tempo) para um curso(mestrado) mais voltado para a área das Ciências da Religião. Mas está em projeto!” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 6).

Ainda que as vozes que aqui tecem essa argumentação sobre os processos formativos sejam delimitadas por um contexto institucional e por uma concepção singular do Ensino Religioso, retratam bem a realidade docente de muitos que assumem o Ensino Religioso como profissão, como práxis docentes. As vozes representam um esforço, uma intencionalidade, um protagonismo que é assumido por muitos professores que aceitam o desafio de atuarem no Ensino Religioso. Dada a realidade da formação inicial no Ensino Religioso, que recentemente vem dando passos na história da educação brasileira, ele esteve e continua se fazendo presente na educação, também pela intencionalidade de educadores e educadoras que buscaram e buscam, através de suas trajetórias de vida, tornarem-se constantemente pessoas docentes qualificadas para tal. A intencionalidade é de extrema importância, mas o processo formativo é indispensável. Contudo, é importante compreender que a

intencionalidade e a formação estão inseridas em contextos e espaços de vidas e de histórias.

É na simbiose entre o que está sendo vivido no “espaço tempo” da formação, com aquilo que a própria pessoa apreende no decurso da sua vida, nas múltiplas relações, nas experiências que estão sendo gestadas no espaço institucional da escola e/ou universidade possibilitam sentidos diversos sobre a formação e profissionalização docente.¹⁶⁹

Destarte, é impossível falar de formação sem falar de histórias de vida. O processo de constituição docente também é resultado de uma aprendizagem que é experiencial e que por isso leva em conta todos os elementos que constituem a pessoa humana.¹⁷⁰ “Dessa forma, propõe-se como perspectiva de autoformação não necessariamente uma formação continuada, mas uma formação durante a vida, pela e na prática.”¹⁷¹ A compreensão sobre a autoformação está alicerçada em uma consciência de incompletude da docência, que através da autonomia e das histórias de vida dos sujeitos, além de um processo intelectual, é um processo genuinamente humano de crescimento profissional gestado pelo protagonismo, pela autonomia e pelas intencionalidades de cada pessoa docente sobre sua própria história, formação e prática.

5.3 Realidade docente

A categoria “realidade docente” tem por objetivo apresentar e discutir os elementos que fazem parte da realidade docente para quem atua no Ensino Religioso, neste caso, no contexto específico desta pesquisa. No entanto, acreditamos que essa especificidade possa também retratar a realidade de outras pessoas docentes que também atuam no componente curricular sobretudo no que tange a formação docente e a prática em sala de aula.

Na categoria anterior abordamos a especificidade da autoformação, dado o que se compreende por tal, a categoria de realidade docente aborda diretamente aquilo que mobiliza a pessoa docente: a realidade. Sobre a realidade a pessoa

¹⁶⁹ SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação** (Org). Porto Alegre: EDPUCRS, 2016. p. 435.

¹⁷⁰ SOUZA, Elizeu Clementino de. “Vim aqui ficar com os comigos “de mim”: estágio, narrativas e formação docente. *In*: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et All.; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 88.

¹⁷¹ FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2018, p. 3.

docente reflete, pensa e age. De certa forma, a própria realidade conduz pelos processos autoformativos que cada uma acaba trilhando. Desta forma, esta categoria abordará aspectos da realidade docente no que diz respeito à formação e à prática docente no Ensino Religioso, elementos esses que apareceram com maior incidência.

A questão da formação docente esteve presente nas duas categorias anteriormente analisadas - histórias de vida e formação e autoformação - e nesta categoria não foi diferente. As pessoas docentes, ao narrarem sobre os desafios e possibilidades no Ensino Religioso, tornam a levantar a problemática da escassez formativa.

“Desafio maior ainda é o de encontrar formação específica e abrangente na área específica do ensino religioso. Quase não se oferece cursos nas faculdades locais; as formações mais específicas foram oferecidas pela rede marista (voltadas para a proposta da matriz)”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 6).

Neste caso a pessoa docente refere-se às formações que são oferecidas aos educadores e às educadoras, a fim de que compreendam a proposta curricular para o Ensino Religioso, bem como para o projeto educativo que mobiliza toda a prática docente e o currículo escolar. Contudo, a formação específica, que esteja relacionada aos cursos de graduação e pós-graduação, são tidos como escassos ou limitados. No entanto, não deixam de ser almejados. É o que relata a pessoa docente 3.

“Apesar da vontade de ampliar meus conhecimentos, os cursos ofertados são limitados.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 3).

É da docência essa consciência da importância formativa. A pessoa docente sabe que o seu ofício exige e exigirá processos formativos para que também haja um reconhecimento por tal esforço.

O ofício dos profissionais da área de educação é um fazer qualificado de um coletivo de trabalhadores que é consciente de sua identidade e história própria, conquista preparo e formação específica, desenvolve um corpo de saberes e tem reconhecimento social.¹⁷²

¹⁷² RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015, p. 22.

Ainda nessa perspectiva da formação, alguns dos cursos disponíveis acabavam não despertando o interesse pela falta de clareza em sua proposta formativa. Muitos cursos de especialização estão focados nas questões legais, de legislação do Ensino Religioso, não ofertando recursos efetivos para a prática docente. É o que podemos compreender do excerto abaixo:

“Confesso que sinto falta de programas de formação mais específicos. Há especializações disponíveis, mas, lendo as ementas e as propostas, elas parecem não abordar diretamente o problema do ensino em ensino religioso.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 5).

Nesta perspectiva, também ficou evidente que há uma procura por uma formação que venha a contribuir com a prática no Ensino Religioso. No entanto, alguns problemas como a modalidade em que esses cursos são ofertados, o enfoque epistemológico e o próprio currículo formativo, acabam por não contemplarem a realidade dos docentes. Neste caso, como aqui é exposto pela pessoa docente 3, ao falar da oferta formativa na região em que vive:

“[...] os disponíveis tratam o Ensino Religioso por um viés teológico específico, excluindo diversas manifestações religiosas, ou, no caso do curso de Ciências da Religião, não são ofertados de forma presencial na região onde moro, sendo poucos na modalidade à distância e, ao meu ver, com currículos ainda sendo estruturados, pois até pouco tempo a definição do que é próprio da disciplina também era muito vago.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 3).

Também desta narrativa acima depreende-se uma compreensão da pessoa docente que demonstra o conhecimento de um Ensino Religioso que está pautado em uma perspectiva não confessional. Essa compreensão corrobora com o posicionamento da Rede Marista, que em consonância com a BNCC afirma:

[...] o Ensino Religioso tem, no espaçotempo de nossas escolas Maristas, os seguintes objetivos: desenvolvimento de estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, valores, linguagens, habilidades, entre outros, que promovam a compreensão, interpretação e ressignificação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações históricas e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas

sociedades. O Ensino Religioso, então, não tem por objetivo a adesão dos estudantes à determinada confissão religiosa; valoriza o direito à liberdade de consciência e crença, na perspectiva dos direitos humanos, contribuindo para a construção de sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (cf. BNCC, p. 434).¹⁷³

A pessoa docente que atua na Rede Marista tem um posicionamento a respeito do Ensino Religioso. Esse mesmo posicionamento direciona e desafia para uma prática que seja condizente.

Na atualidade, o Ensino Religioso é uma área do conhecimento e componente curricular de mesma denominação. Por este motivo, requer dos educadores um tratamento pedagógico adequado à sua especificidade, pois aborda o conhecimento religioso produzido e experimentado nas diversas culturas e tradições religiosas ao longo da história. Seus objetivos versam sobre a necessidade de compreender as diversas linguagens que expressam a dimensão religiosa do ser humano, a relação destes com as divindades, reconhecendo e valorizando o pluralismo religioso e a diversidade cultural, buscando construir uma cultura de paz, diálogo, reverência e solidariedade. Com isso, o Ensino Religioso contribui na busca de respostas norteadoras de sentido para a vida, visando superar a finitude humana, contribuindo assim para a construção de um projeto de vida.¹⁷⁴

Contudo, será que as famílias e os educandos e as educandas compreendem também essa proposta para o componente curricular? O que relata a pessoa docente a seguir leva à reflexão de que seja necessária uma maior visibilidade a respeito da intencionalidade do componente curricular, também para as pessoas discentes e suas famílias:

“Muitos entendem como sendo uma catequese e cobram do professor determinados temas.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 01).

De fato, a intencionalidade pensada e articulada para o componente curricular de Ensino Religioso também precisa estar clara para além da dimensão docente. A comunidade educativa precisa compreender sua finalidade. Diferentemente de outros componentes curriculares, o Ensino Religioso necessita desta transparência, sobretudo por estar em uma instituição confessional. Talvez a controvérsia esteja em

¹⁷³ Excerto extraído da última versão das matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista datada no ano de 2019. A referenciar como: UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista**: área de ciências humanas e suas tecnologias. 3. ed. Curitiba, PR: PUCPress, 2019. p. 44.

¹⁷⁴ PEREIRA, Joelma Kersbaumer. Saberes docentes e o Ensino Religioso não confessional: fazendo a diferença por meio de projetos. In: CECCHETTI, Elcio; SIMONI Josiane Crusaro. **Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2019. p.121.

uma instituição confessional não ter por objetivo, no Ensino Religioso, a adesão dos estudantes à determinada confissão religiosa. Fato que foi historicamente utilizado para estabelecer críticas ao Ensino Religioso ofertado em instituições confessionais.

Não à toa que a questão de legitimar o componente curricular surge, pela pessoa docente 5, como um desafio que ela encontra em sua realidade. A ideia de legitimar está relacionada, também com o que fora exposto, de conhecer realmente a proposta e a finalidade do componente curricular.

“Quanto aos desafios que encontro como docente, o primeiro e principal deles é o de legitimar o componente curricular perante estudantes e pais.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 05).

Os avanços obtidos no campo Ensino Religioso ainda não conseguiram desmistificar muitas coisas que antes estavam ligadas ao componente curricular. De maneira geral, a docência não é um exercício fácil. E no Ensino Religioso não é diferente, sobretudo, pelas especificidades que ele possui.

“Percebo que não é fácil atuar como docente em Ensino Religioso.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 02).

Os desafios surgem também pelos próprios avanços que o componente curricular conquistou. Aquilo que se espera do componente curricular exige do professor e da professora, além de uma formação docente, instrumentos e recursos que precisam estar alinhados com a prática docente. No entanto, pesa à docência um trabalho específico de criação, adaptação e instrumentalização didática. Nesta seara, um ponto de grande importância é a questão do material didático, que nesta realidade institucional também é pontual. É o que Silva pondera ao tratar das questões curriculares do Ensino Religioso:

Outro grande desafio para o ER é a falta de material didático. Este recurso pedagógico é ainda bastante limitado e, quando existe, seu conteúdo é reprodutor de determinada matriz religiosa ou determinada etnia, gênero e sexualidade. As instituições de ensino superior terão que desenvolver ações de incentivo na produção dos referidos materiais. O desafio é grande, uma vez que as universidades ainda convivem com uma tradição bacharelesca,

ou seja, muito mais focada na pesquisa do que na formação de professores com a produção de suporte pedagógico aos licenciados.¹⁷⁵

A prática docente exige bem mais do que conhecimento específico. Ela exige da pessoa docente recursos que o auxiliem neste empreendimento. E, de uma forma ou de outra, essa falta de recurso pedagógico exige ainda mais do professorado. Toma tempo, consome. É um outro desafio pertencente à realidade da pessoa docente que atua no Ensino Religioso:

“Buscar material adequado às diferentes faixas etárias, adaptar material existente à realidade dos estudantes...” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 01).

Dada a realidade que exige um posicionamento da pessoa docente, muitas ações são realizadas no sentido de dar conta do que essa realidade exige. Mais uma vez o protagonismo é indispensável para que a educação de fato aconteça. É o que percebemos na narrativa que segue:

“Busco então utilizar diversas ferramentas disponíveis com o recurso da tecnologia e do ambiente digital para suprir tal lacuna que o livro não supre.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 05).

E, mesmo quando há subsídios, quando há possibilidades de recursos, nem sempre eles são condizentes com as múltiplas realidades educacionais, fazendo com o que a pessoa docente novamente se mobilize para que sua atuação seja permeada por sentidos.

“A rede Marista de Ensino conseguiu produzir um material mais atual, mesmo assim ele também não é tão atrativo como gostaríamos que fosse para os alunos.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 02).

¹⁷⁵ SILVA, José Carlos da. BNCC e Ensino Religioso não confessional: perspectivas curriculares. In: CECCHETTI, Elcio; SIMONI Josiane Crusaro. **Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 38.

“Percebi também que parte do material que existia até então, não motivava os alunos. Tive que buscar atualizar o que era trabalhado com questões atuais que poderiam também serem inseridas na proposta do curso.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 02).

Um outro ponto que também faz parte da realidade docente é a articulação do Ensino Religioso com as outras áreas do conhecimento. Assim como os demais componentes curriculares, para além dos saberes docentes específicos, ele exige uma articulação entre os demais saberes, para um ensino que seja contextualizado, significativo. No tocante ao Ensino Religioso, os saberes docentes encontram-se interligados às demais áreas do conhecimento, passando por um processo de reconstrução.¹⁷⁶ Tal processo é exigente, sobretudo àqueles que iniciam no percurso da docência no Ensino Religioso.

“Os três primeiros anos foram realmente desafiadores: percebi que a sala de aula era um universo que iria me exigir mais”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 02).

“As demandas eram muitas (planejamentos, diários, provas, trabalhos...) tudo isso foi ganhando vida e consumindo vida.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 02).

O consumo e o investimento narrado pela pessoa docente não é uma peculiaridade do Ensino Religioso. Faz parte da vida real da docência. A vida docente não existe sem a perspectiva do planejamento - que inclui diários, provas, trabalhos - que consome da pessoa docente tanto tempo quanto a sala de aula.

[...] o planejamento docente é de suma importância, pois o educador passa a ter em mãos todos os passos que deverá seguir. Certamente é um planejamento trabalhoso, que necessita de muita pesquisa, leitura e organização, mas, com o seu desenvolvimento, se observarão maiores resultados, já que as aulas tornar-se-ão mais prazerosas, com educandos motivados para tal estudo.¹⁷⁷

¹⁷⁶ PEREIRA, 2019, p.120.

¹⁷⁷ PEREIRA, 2019, p. 121.

Poderíamos dizer que o planejamento é uma das características do arranjo educacional. As instituições de ensino, de uma maneira ou de outra, influenciam, determinam e definem as atividades docentes¹⁷⁸. “O processo formador no cenário brasileiro possui um movimento que acompanha a organização do processo de organização da escola.”¹⁷⁹ Assim sendo, interpreta-se o planejamento como parte inerente e indispensável da profissão. É, também, um processo contínuo, que exige invenção e assertividade.

As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais, as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica.¹⁸⁰

“[...] chegava um momento em que parecia que já havia trabalhado tudo que gostaria, e sempre tinha que inventar coisas novas e novas.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 07).

“Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício.”¹⁸¹ De certa forma essa competência também se faz pela superação dos desafios que são encontrados no dia a dia da prática docente. Muitos são os desafios e quem sabe neles encontremos, também, sentido para continuar fazendo o que fazemos.

“[...] sempre somos desafiados com novas dinâmicas educacionais e turmas cada vez mais diversificadas e é isso que torna nossa profissão mais significativa.” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO – PESSOA DOCENTE 03).

De certa forma, ao falarmos da realidade, estamos falando de pequenas visões que partem das experiências de cada pessoa docente. Obviamente retratam aquilo que vivem, aquilo que sentem. Muitos outros elementos poderiam ter sido abordados como parte da realidade docente. Contudo, é importante perceber que, de uma maneira ou de outra, quando falávamos de histórias de vida e de formação e,

¹⁷⁸ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p.55.

¹⁷⁹ RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015, p. 23

¹⁸⁰ ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 21.

¹⁸¹ ZABALA, 1998, p. 13.

também, de autoformação, também estávamos falando daquilo que é real, pertencente ao cotidiano e à vida de cada pessoa docente. O que tange a presente categoria é, sobretudo, relatos singulares de experiências.

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.¹⁸²

Larrosa aborda a experiência como uma singularidade que é própria de cada pessoa que, de modo intransferível, a faz por conta própria. Embora o acontecimento seja o mesmo, e a realidade seja a mesma, as experiências serão múltiplas e singulares. Essa reflexão aplica-se a toda a dissertação que até aqui foi tecida por relatos de experiências, por vozes, que embora estejam em um mesmo contexto, atuando em um mesmo componente curricular, fazem distintas experiências.

No que tange à realidade docente, a noção de experiência cunhada por Larrosa torna-se mais significativa, porque as vozes, os interlocutores da pesquisa puderam expressar não sobre aquilo que acontece no Ensino Religioso enquanto componente curricular e, sim, sobre aquilo que os toca - singularmente em cada um e cada uma - enquanto docentes que atuam neste componente curricular, na Rede Marista de Educação.

¹⁸² LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 32.

6 CONCLUSÃO

A questão sobre a formação docente no Ensino Religioso continua por despertar e aguçar cada vez mais intencionalidades de pesquisa nesta área. Muitos dos estudos que são realizados acerca da formação docente estão centrados na perspectiva da formação continuada, visto que é através dela que muitas pessoas acabam por atuar no Ensino Religioso. Fato disso é que a formação inicial específica no Ensino Religioso ainda caminha a passos lentos, tendo sido recentemente aprovadas as suas Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, no final de 2018.

Apesar das barreiras no campo formativo, o Ensino Religioso sempre fez parte da educação brasileira. Seja nas instituições privadas ou nas instituições públicas de ensino. No percurso do seu reconhecimento enquanto necessário para a formação integral na educação, cada vez mais o Ensino Religioso foi tendo reconhecido seu caráter educacional emancipatório, plural e não confessional.

Ao tratar da questão da confessionalidade é importante frisar que por ser ofertado em instituições confessionais não significa que o Ensino Religioso se constitua através desta confessionalidade e não valorize a pluralidade existente no campo dos fenômenos religiosos. A exemplo disso, a Rede Marista, contexto em que se estabeleceu a pesquisa, deixa evidente o que se objetiva com o Ensino Religioso enquanto parte da área das ciências humanas e integrante do currículo escolar: um ensino plural, fundamentado em princípios de diversidade e não confessional.

A formação das sete pessoas docentes, interlocutoras da pesquisa, partem da área de ciências humanas. Nenhuma delas possui licenciatura plena em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso. Contudo, como em grande parte da realidade daqueles e daquelas que atuam neste componente curricular, são oriundos da área das ciências humanas e das trajetórias pessoais de vida e de profissionalização, acabando por encontrar no Ensino Religioso um campo de atuação.

As diferentes histórias de vida que foram partilhadas pelos interlocutores da pesquisa evidenciam as singularidades existentes no mundo da educação e, neste caso, especificamente no Ensino Religioso. Diferentes foram os motivos que levaram cada uma das pessoas docentes a aceitarem o desafio de constituírem-se como docentes no Ensino Religioso.

O processo de constituição docente no Ensino Religioso, evidenciado pelas vozes dos interlocutores da pesquisa, corrobora a perspectiva de que se trata de um trabalho reflexivo e que necessita, também, de intencionalidades. Dada a inexistência da formação específica, o processo de constituição docente necessita, além da intencionalidade, um protagonismo de apropriação daquilo que é próprio deste componente curricular, a fim de que ele seja exercido com a seriedade que lhe cabe, valorizando a epistemologia que lhe é própria.

Neste caso, a compreensão da autoformação é vislumbrada, primeiramente, na reflexão de uma formação que é necessária e que se concretiza na mobilização das pessoas docentes de gestarem, através de suas intencionalidades, uma formação que dê conta do compromisso que assumiram enquanto professores e professoras de Ensino Religioso. A Rede Marista possui uma proposta para o Ensino Religioso que mobiliza para uma constante busca formativa, sobretudo porque está acompanhando os novos desdobramentos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular.

As diferentes experiências e contextos vividos por cada pessoa docente são utilizados nas narrativas como forma de fundamentarem seus processos autoformativos. As diferentes histórias de vida e de formação evidenciam isso. Cada pessoa docente, a sua maneira, procurou por uma mobilização que lhe ajudasse a dar do seu processo de constituição docente.

No que tange à autoformação, se evidenciaram as múltiplas ações realizadas pelos interlocutores: busca por programas formativos, subsídios teóricos que ajudassem em uma apropriação mais aprofundada dos conhecimentos próprios do Ensino Religioso, formações em nível de extensão e pós-graduação, além de inúmeros outros movimentos que servissem de aporte para uma prática docente efetiva. No entanto, não poderíamos falar que essas ações fazem parte de uma perspectiva de formação continuada? Sim! Pois a formação continuada também pode ser compreendida como um processo autoformativo, sobretudo quando parte da vontade do sujeito em refletir sobre a sua prática e, assim, a sua aprimoração e ressignificação.

Contudo, aqui opta-se pela perspectiva usual da autoformação, pois é por meio dela que melhor se vislumbra essa capacidade docente de reelaboração de saberes que se confronta com a prática em um processo contínuo de ressignificação. Assim sendo, a prática é o que tenciona e leva cada vez mais aos processos de

autoformação, uma vez que eles partem, também, da própria reflexão da prática docente.

Esses processos autoformativos não somente incidem sobre a prática, como também são mobilizados por elas. Fato que ficou evidente através das vozes das pessoas interlocutoras ao narrarem sobre o cotidiano de suas práticas, das suas reinvenções e adaptações.

Não é possível falar de um processo de constituição docente sem falar das histórias de vida que se entrelaçam a ele, tampouco sem evidenciar os diferentes trajetos, desafios e possibilidades que dele fazem parte. Enquanto esse processo de constituição, no Ensino Religioso, na Rede Marista de Educação, acentua-se que há, de certa forma, um domínio dos educadores e das educadoras acerca da proposta para o componente curricular e dos documentos que normatizam o Ensino Religioso e a prática docente. Espera-se que essa compreensão também seja realizada pelas famílias e estudantes, a fim de que reconheçam o propósito do componente curricular e o valorizem como tal.

Contata-se, também, a partir do eixo que aborda a realidade docente, que há uma carência de materiais didáticos que possam ajudar a instrumentalizar a prática docente, visto que esse problema do material didático não é algo específico da Rede Marista e, sim, do próprio Ensino Religioso que carece de subsídios didáticos.

Para além do mais, contata-se que somente a intencionalidade não basta quando se trata de formação docente no Ensino Religioso. É preciso protagonismo. Também é necessária uma mobilização que procure dar conta das discrepâncias históricas de um componente curricular tão antigo na história da educação brasileira e que recentemente vem dando passos mais alargados em direção de um reconhecimento digno enquanto área do conhecimento. Ademais, cabe a reflexão de que a falta de formação docente específica para tal componente curricular não é culpa dos e das profissionais que nele atuam. Há de se olhar para a história e perceber que as pessoas que hoje atuam como docentes no Ensino Religioso desbravaram desafios originados pela história da educação no Brasil, e não por suas formações. Há de se reconhecer a legitimidade daqueles e daquelas que hoje possuem formação específica para atuar no componente curricular e há, também, de se reconhecer aqueles e aquelas que fizeram com que o Ensino Religioso chegasse ao reconhecimento que hoje tem, seja com formação específica ou não, seja em instituições privadas ou públicas, confessionais ou não.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério Tabet de. Evolução histórica do conceito de pessoa – enquanto categoria ontológica. **Revista Interdisciplinar de Direito**, [S.l.], v. 10, n. 1, out. 2017. Disponível em: <<http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/202>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ANDRADE JÚNIOR, Péricles Morais de Andrade. Formação acadêmica do ensino religioso nas instituições de ensino superior: de representante religioso a licenciado. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis, RJ: Vozes.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser**: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BATISTA, Douglas Emiliano. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 256-276, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400256&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jun. 2019.

BRANDENBURG, Laude Erandi. As concepções epistemológicas do Ensino Religioso: espaços de resistência ou de inovação?. **Revista Pistis Praxis**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 521-536, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/8171>. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRANDENBURG. Admissão e Habilitação de Professor e Professora. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST; Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 03 mar 2020.

BRASIL. **LDB** – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em 04 abr. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005->

18/file#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20ins
titui,institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%
20e. Acesso em: 03 abr. 2020.

CARIAS, Celso Pinto. Fé cristã: resposta humana à iniciativa amorosa de Deus. *In*: GARCÍA RUBIO, Alfonso. **O humano integrado**: abordagens de antropologia teológica. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia social**: O homem em movimento. 10 ed. São Paulo, Brasiliense, 1992.

CORÁ, Elsie José. PAUL RICOEUR: DO PERSONALISMO À PESSOA. **Guairacá-Revista de Filosofia**, v. 29, n. 1, p. 11-24, 2013.

CORREIA, Rosa Lydia Teixeira; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso: aspectos legais. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org). Ensino religioso no Brasil. Florianópolis, SC: Insular, 2015.

DALCIN, Andreia. La Salle e a formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 447-467, jul. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p447>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa autobiográfica**. São Paulo, SP: Paulus, Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

DURAN, Marília Claret Geraes. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 22-36, mar. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/551>. Acesso em: 06 mar. 2020.

EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. Identidade e subjetividade numa era de incerteza. **Estud. psicol.** Natal, v. 12, n. 1, p. 23-30, Abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

FEIJOR DE ANDRADE, Izabel Cristina.; PORTAL, Leda Lisia Franciosi; DE ARRUDA, Marina Patrício. Educação Para Inteiraça: Quem É O Eu Que Ensina? **Revista**

Terceiro Incluído, v. 7, n. 1, p. 51-60, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/46526>. Acesso em 04 jun. 2020.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTENELE, Jáder Moura. Concepções de identidade narrativa em Mancintyre e Paul Ricouer. **Revisa Húmus**. v. 9, n. 25 (2019). Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/10070>. Acesso em: 04 jan. 2020.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Institucional**. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>. Acesso em: 5 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002, p. 93-121.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e sua identidade: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, ago. de 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>. Acesso em: 10 out 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. São Paulo n.13, p.9-15 2º sem. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 19 nov. 2019.

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. **Sobre o GPER**. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/sobre/>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. **Sala de aula**. Disponível em: <https://ipfer.com.br/saladeaula/>. Acesso em: 6 jul. 2019.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS; Comissão Internacional de Educação Marista. **Missão educativa marista: um projeto para o nosso tempo**. Belo Horizonte: Comissão Internacional de Educação Marista, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Cristine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **PROVIMENTO DE PROFESSORES PARA O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO VISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 33 DA LEI 9394/96 REVISTO NA LEI 9475/97**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em 08 maio 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FRACARO, Edilene Maria. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO BRASILEIRO. *In*: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n. 9, jan/2011. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em: 25 jun. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: O impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**, v. 6, n. 2, p. 587-609, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/8183>. Acesso em: 26 maio 2019.

JUNQUEIRA, Sergio. et al. **Socialização do saber e produção científica do Ensino Religioso**. Porto Alegre: Editora FI, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ Programa de Pós-graduação em Teologia. **GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO**. Mapa da produção científica do ensino religioso de 1995-a 2010. Curitiba: [s.n.], 2013.

LAMB, Diego Ismael. **A apropriação das competências estabelecidas nas matrizes curriculares do Brasil Marista para o componente curricular de ensino religioso por estudantes da educação básica**. São Leopoldo, RS, 2018. 173 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/859/1/lamb_di_tm339.pdf. Acesso em 12 out. 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. O memorial: lugar de reinvenção da trajetória de educadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo, SP: Paulus, Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

LUNARDON, Eliane Aparecida Dias. **As redes sociais como recurso da educação a distância na formação do professor de Ensino Religioso**. 2013. 116 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL/SP, 2003. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MARIA, Mara Rosane Costa; PAZZA, Neusa Maria Vedana; CECCHETTI, Elcio. O Fonaper e o Ensino Religioso não confessional no Brasil. *In*: CECCHETTI, Elcio; SIMONI (Orgs). **Ensino religioso não confessional**: múltiplos olhares [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2019.

MARTINAZZO, Celso José. Identidade Humana: Unidade e Diversidade Enquanto Desafios para uma Educação Planetária. **Revista Contexto & Educação**, v. 25, n. 84, p. 31-50, 13 mai. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/460>. Acesso em: 11 out. 2019.

MICHEL, Gabriel. **Nascido em 1789**: vida de São Marcelino Champagnat, v. 1, Tradutor Irineu Martin. Brasília, DF: UMBRASIL, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

NÓVOA, António. **Regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **Introdução**. *In*: NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. Cursos de Formação de Professores. *In*: SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. SABERES, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO OU “NOTÓRIO SABER”: O QUE É PRECISO PARA SER PROFESSOR?. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 78-84. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2158>. Acesso em: 06 mar. 2020.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. *In*: SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

PEREIRA, Joelma Kersbaumer. Saberes docentes e o Ensino Religioso não confessional: fazendo a diferença por meio de projetos. *In*: CECCHETTI, Elcio; SIMONI Josiane Crusaro. **Ensino religioso não confessional**: múltiplos olhares [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**: saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIEPER, Frederico; Rodrigues, Elisa. Licenciatura em Ciências em Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL. **Termos, expressões e valores institucionais**: diretrizes para comunicação da Província Marista Brasil Centro-Sul. São Paulo: FTD, 2010.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. **Plano estratégico da Rede Marista 2015-2022**. 2015.

PUJOL, Josep M^a. Escorihuela; BARRIO, Juan J. Moral; SERRA LLANSANA, Lluís. **O Educador Marista**: sua identidade, seu estilo educativo. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

REDE MARISTA. **Sobre**. Disponível em: <https://redemarista.org.br/sobre>. Acesso em: 21 out. 2019.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Formação continuada de professores e professoras de ensino religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso**: formação inicial para um profissional do Ensino Religioso. Florianópolis, SC: Insular, 2015.

RODRIGUES, Nadir Bonini. **Educador Marista: um jeito de ser**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

SANZ, Eugenio. **Champagnat: um coração sem fronteiras**. São Paulo: FTD educação, 2017.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 11-26, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 07 jun. 2019.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 nov. 2019.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2020.

SILVA, José Carlos da. BNCC e Ensino Religioso não confessional: perspectivas curriculares. *In*: CECCHETTI, Elcio; SIMONI Josiane Crusaro. **Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2019.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. **O humanismo personalista de Emmanuel Mounier e a repercussão no Brasil**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11832#preview-link0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**. 2. ed. Curitiba, PR: PUCPress, 2016.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**. 3 ed. Curitiba, PR: PUCPress, 2019.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

VARELLA, Clarita Eveline Moraes. CAMINHAR PARA SI PALAVRA CHAVE NA VIDA ESPIRITUAL, EXISTENCIAL E INTELLECTUAL DA AUTORA MARIE-CHRISTINE JOSSO. *Poíesis Pedagógica*, 8(2), 199-204. p. 199. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14079>. Acesso em: 20 ago. 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “CONSTITUIR-SE DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO: trajetórias, desafios e possibilidades nos processos autoformativos de professores da Rede Marista de Educação”

Nome do (a) Pesquisador: Renan da Costa Ferreira

Nome do (a) Orientador (a): Dra. Laude Erandi Brandenburg

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar os diferentes processos autoformativos gestados por professores de ensino religioso da Rede Marista de Educação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.*
2. **Participantes da pesquisa:** *as pessoas convidadas para pesquisa serão as pessoas docentes de Ensino Religioso da Rede Marista de Educação, que atuam nas diferentes instituições de ensino da educação básica. Em um levantamento realizado pela Gerência Educacional da Rede, no ano de 2018, 29 profissionais lecionavam no componente curricular de Ensino Religioso.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador utilize de dois instrumentos distintos, visando a construção de dados para o Corpus da pesquisa. O primeiro instrumento trata-se de um questionário a ser respondido via Google Formulário. O segundo instrumento refere-se à construção do memorial de formação, que consiste em uma narrativa escrita da trajetória autoformativa de cada pessoa docente que atua no ensino religioso. Tanto a aplicação do questionário, quanto a construção do memorial formação serão firmados dentro de um prazo de tempo que seja favorável à pesquisa e às demandas pessoais de cada interlocutor. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** *A pesquisa não fará uso de entrevistas. Utilizará somente do questionário e do memorial de formação.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais riscos ou desconforto, resguardando sempre a confidencialidade dos interlocutores.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para o desenvolvimento da presente pesquisa. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.* Por questões legais e de segurança os instrumentos utilizados na pesquisa e seus respectivos dados serão arquivados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador.
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes e relevantes sobre a formação da pessoa docente no Ensino Religioso, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa motivar e mobilizar cada vez mais a formação docente no Ensino Religioso. Sendo assim, o pesquisador se compromete a divulgar a cada participante os resultados da pesquisa, através da conclusão da dissertação de mestrado.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*
- Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com o/a pesquisador/a.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES

Pesquisador:

Orientadora:

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Nome da Instituição: Rede Marista de Educação - Província Brasil Sul-Amazônia

Nome do Gerente Educacional dos Colégios da Rede Marista: Luciano Centenaro.

Declaro ter ciência do projeto de pesquisa: “**CONSTITUIR-SE DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO: trajetórias, desafios e possibilidades nos processos autoformativos de professores da Rede Marista de Educação**”, da pesquisadora/do pesquisador: “**Renan da Costa Ferreira**”. e conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial os *Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos* conforme Resolução nº 466/2012. Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos e das participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados da pesquisa para instituição, participantes e mundo acadêmico.

Local e data:

Assinatura e carimbo do responsável institucional