

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO RELIGIOSO

THE INFLUENCE OF PUBLIC POLICIES ON THE FORMATION OF THE BRAZILIAN TEACHER AND ITS RELATIONSHIP WITH TEACHING RELIGION

LA INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR BRASILEÑO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN RELIGIOSA



Tania Alice de Oliveira
tania-alice@hotmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: OLIVEIRA, T. A. A influência das políticas públicas na formação do professor brasileiro e sua relação com o Ensino Religioso. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 66-86, mai./ago.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i44.4455>



RESUMO: Este texto tem a intenção de discutir questões relativas aos processos de implementação das políticas públicas voltadas para a formação do professor brasileiro enfatizando sua relação com os docentes de Ensino Religioso (ER). Ao longo dos anos 2015 e 2016, registrou-se ampla discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A trajetória do componente ER no que tange a BNCC foi marcada por oscilações de ideias e posicionamentos, desde as discussões nacionais preliminares até a sua definitiva inserção. Contudo, após rejeições, ajustes e adoções, o componente ER foi inserido de maneira definitiva junto às demais áreas de conhecimento. A apresentação oficial da Base, ocorrida em dezembro de 2017, gerou críticas tanto entre os que enxergam o ER como área de conhecimento, quanto daqueles já conhecidos como laicistas radicais que veem no ER certa herança catequética. O MEC, na figura de seu corpo técnico, ao alocar o referido componente de maneira separada da área de Humanas, descaracteriza uma área responsável por produzir conhecimentos sociais tão legítimos quanto as outras disciplinas que constituem a BNCC (como a Geografia e a História, no caso do Ensino Fundamental). A partir do panorama descrito, objetiva-se mostrar a relevância das políticas públicas para todos os campos de saberes, de maneira irrestrita, como forma de reivindicar o compromisso do poder público com a formação de uma sociedade plural e laica, portanto cidadã e de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN).

Palavras-chave: BNCC. Política pública. Formação de professores.

ABSTRACT: This text intends to discuss issues related to the implementation processes of public policies

aimed at the training of Brazilian teachers emphasizing their relationship with teachers of Religious Education. Throughout the years 2015 and 2016, there was ample discussion about the National Curricular Common Base (NCCB). The trajectory of the RE component with regard to the NCCB was marked by oscillations of ideas and positions from the preliminary national discussions until its definitive insertion. However, after rejections, adjustments and adoptions, the RE component was definitively inserted in the other areas of knowledge. The official presentation of the Base, which took place in December 2017, generated criticism both among those who see the RE as an area of knowledge and those already known as radical secularists who see in the RE a certain catechetical heritage. The MEC, in the figure of its technical staff, in allocating the said component separately from the Humanities area, demarcates an area responsible for producing social knowledge as legitimate as the other disciplines that make up the NCCB (such as Geography and History, in case of Elementary School). From the described scenario, it is aimed to show the relevance of public policies to all fields of knowledge, in an unrestricted way, as a way of claiming the commitment of the public power to the formation of a plural and secular society, therefore a citizen and according to which advocates the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDBEN).

Keywords: BNCC. Public policy. Teacher training.

RESUMEN: Este texto tiene la intención de discutir cuestiones relativas a los procesos de implementación de las políticas públicas dirigidas a la formación del profesor brasileño enfatizando su relación con los

docentes de Enseñanza Religiosa (ER). A lo largo de los años 2015 y 2016, se registró una amplia discusión acerca de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La trayectoria del componente ER en lo que se refiere a la BNCC fue marcada por oscilaciones de ideas y posicionamientos, desde las discusiones nacionales preliminares hasta su definitiva inserción. Sin embargo, después de rechazos, ajustes y adopciones, el componente ER fue insertado de manera definitiva junto a las demás áreas de conocimiento. La presentación oficial de la Base, ocurrida en diciembre de 2017, generó críticas tanto entre los que venen ER como área de conocimiento, como de aquellos ya conocidos como laicistas radicales que venen el ER certa herencia catequética. El MEC, em la figura de su cuerpo técnico, al assignar dicho componente de manera separada del área de Humanas, descaracteriza un área responsable de producir conocimientos sociales tan legítimos como de las otras disciplinas que constituyen la BNCC (como la Geografía y la Historia, en el caso de la Enseñanza Fundamental). A partir del panorama descrito, se pretende mostrar la relevancia de las políticas públicas para todos los campos de saber, de manera irrestricta, como forma de reivindicar el compromiso del poder público con la formación de una sociedad plural y laica, por lo tanto ciudadana y de acuerdo con lo que preconiza la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDBEN).

Palabras clave: BNCC. Política pública. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre política pública no período politicamente conturbado o qual nosso país atravessa, faz-se ato de resistência. Nossas políticas públicas sempre estiveram sujeitas as intempéries governamentais alternando-se em momentos de fomentação e contenção. Este quadro desmobilizador agrava-se quando o discurso oficial apresenta números para justificar o não investimento em programas essenciais respaldando-se em leis de responsabilidade fiscal que limitam os gastos com educação.

Partindo do pressuposto que compromissos básicos como a remuneração dos servidores está sob ameaça, como então reivindicar recursos para situações consideradas menos urgentes como a criação e permanência das políticas públicas vigentes? A tentativa de mostrar a complexidade dessa questão demonstra a intenção de encontrar saídas a partir de indagações e debates respeitosos rumo ao avanço na discussão.

Neste sentido, o presente texto intenciona problematizar a ação do governo federal que desafina no cenário das políticas públicas educacionais quando desconsidera a equivalência entre BNCC e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Residência Pedagógica. Com isto, os profissionais de ER respondem por um componente curricular que além de ser alocado como parte acessória na BNCC, permanecem excluídos dos principais programas de formação inicial.

Destaca-se que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em 2018, na qualidade de gestora das políticas públicas educacionais, no mais recente edital para o PIBID, assumiu uma postura excludente regulamentando a supressão do ER de seu rol de subprojetos. A despeito desses caminhos e descaminhos, é preciso reforçar que o ER encontra-se amparado legalmente fazendo jus a todo investimento intelectual que o embasa

epistemologicamente, em especial pela Ciência da Religião (CR).

Projetos como o PIBID auxiliam/contribuem para que conhecimentos e *insights*, jamais pensados, ocorram no interior da escola. No exemplo de Juiz de Fora (MG), os estudantes participantes do projeto tiveram acesso a um tipo de abordagem significativa sobre o ER por ocasião do PIBID tornando plausível o ato de conhecer o mundo via tradições religiosas, afastando qualquer possibilidade de ensino propedêutico.

O período que se deu após o PIBID foi marcado pela reivindicação de continuidade do projeto e aqueles que o vivenciaram não mais apresentavam sentimento de estranheza ante à temática religiosa, segundo relatos de seus atuais professores. Em turmas que não participaram do PIBID os conflitos se mostravam mais frequentes devido à dificuldade em agir empaticamente.

Por entender que o professor de ER necessita de equiparação com os professores de outros conteúdos no sentido de formação que discuta planejamento, avaliação e metodologias existentes é que este texto se ocupa. Logo, não instrumentalizar professores, impedindo que alunos e alunas tenham acesso a fontes variadas de conhecimento que expliquem a realidade, significa negligenciar o estudante. Assim sendo, será apresentado ao leitor/a as principais políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, tendo em vista sua relevância e abrangência, para que ao final, o leitor/a possa compreender que política pública & BNCC, formação de professores & Currículo são pares indissociáveis e para tanto, todas as disciplinas demandam ser assistidas.

2 POLÍTICAS DOCENTES NO BRASIL - DA TRANSITORIEDADE À PERMANÊNCIA

Para introduzir a temática de ER na América latina há de se tocar primeiramente o perfil do professor sul-americano perante os demais profissionais de outros continentes e confrontá-los sob a intenção de trazer à tona algumas peculiaridades. Tal consideração é de suma importância para que entendamos a relevância de determinadas políticas no Brasil e suas relações com o ER.

O professor brasileiro estuda quatro anos a menos que o dos Estados Unidos e do Japão, tem acesso a um menor capital cultural que os demais profissionais em seu próprio país e seu salário normalmente contribui com quase metade do orçamento familiar, segundo os indicadores apresentados no Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) *Education at a Glance*¹ (2017).

Uma ideia amplamente difundida e assimilada acriticamente pela grande maioria da população diz respeito ao entendimento de que a educação é a base de todas as outras profissões e por este motivo deveria ser a mais valorizada

¹ *Education at a glance* significa é o nome de um relatório anual que apresenta dados indicadores sobre educação coletados a partir de informações do INEP através do Censo escolar, tal expressão significa 'Educação em resumo' conforme livre tradução. Como um programa de indicadores dos sistemas educacionais objetiva a comparação com dados internacionais no que tangem os impactos da aprendizagem, investimento financeiro e acesso à educação auxiliando gestores na análise e reflexões das políticas educacionais empreendidas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance> Acesso em: 07 jun de 2018.

socialmente. Percebe-se nesta ideia sacramentada em conversas informais que são reforçadas por publicidades governamentais, um grande paradoxo, pois: como a profissão que se faz a base para todas as outras pode ser na realidade a mais desvalorizada?

Existem no Brasil professores cujos salários perfazem 100% da renda familiar. Isto não seria um problema se tivéssemos um salário compatível com todas as exigências do mercado e o devido prestígio social que outras profissões possuem. No entanto, o que se observa é que muitos ainda tendem a complementar sua renda com atividades que não têm qualquer relação com a prática docente.

A partir do lastro de sucessivas dissonâncias instalado na educação que inclui desde a formação inicial do professor até o efetivo exercício da profissão passando pela formação continuada e um complexo conjunto de fatores que envolvem o ofício de ser professor, é urgente que se considere tal quadro a fim de problematizarmos certas condutas e iniciativas governamentais. Contudo, sabe-se preliminarmente que a questão da valorização do magistério é uma tarefa desafiadora dada as diferenças regionais e o contingente profissional.

A área da educação conta com milhares de profissionais que não desfrutam de uma boa formação, seja ela inicial ou continuada e esta realidade atinge seu estado agudo se confrontarmos os estados como região norte e sul, centro-oeste e sudeste, ou nordeste em relação às demais áreas geográficas. Essa análise aponta para as origens históricas às quais estamos submetidos até os dias atuais. Pode-se inferir que um processo de colonização orientado pela busca de riquezas e sobreposição de cultura, sem qualquer intenção de povoamento ou diálogo (HOLANDA, 1936, p. 43) acarretaria em problemas sociais profundos.

O fato é que, resgatando o quadro histórico brasileiro, verifica-se uma reduzida vontade política de reverter tal panorama de maneira definitiva. Portanto, o que observa-se é uma resposta do governo às pressões nacionais e internacionais para que reestruture e melhore os índices que medem o nível de qualidade da educação no país, com vistas a elevar sua credibilidade no exterior, fazendo jus aos empréstimos oportunizados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Neste sentido, o governo federal criou algumas políticas de incentivo ao magistério. Políticas estas denominadas por alguns como 'transitórias' mas que se tornaram vitais por levarem à 'velha escola' propostas mais arejadas fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem mesmo com toda a distorção histórica presente em nossa realidade.

É fato que nossa educação precisa de mudanças estruturais e não paliativas, mas as primeiras derivam-se das segundas. As políticas estruturais não nasceram prontas, elas passaram por recriação e avaliação sendo repensadas e adaptadas num movimento dialético. Ou seja, em algum momento as políticas que hoje são estruturais, no passado,

foram paliativas ou transitórias. Portanto, pode-se dizer que é através de experiências menores que amadurecemos iniciativas mais ousadas.

Gatti (2011), estudiosa de políticas educacionais no Brasil, reconhecida internacionalmente por seu estudo minucioso na área educacional, constata em seu trabalho que resultou de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Organização das Nações Unidas (ONU) que “cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir na escola” (GATTI, 2011, p. 25). Esta declaração sublinha o quão angustiante pode ser o ofício de professor para aqueles recém-formados que se inserem nas escolas sem ter desfrutado de programas de formação para o magistério que minimamente se aproximem da realidade docente em todas as áreas, inclusive o ER.

As autoridades educacionais perceberam que o ensino exclusivamente propedêutico, ou seja, dissociado de experiências adquiridas, seria inócuo. Com isto, pode-se dizer que vem ocorrendo há algumas décadas, reformas curriculares orientadas pela noção de competência em que pretere-se a mera reprodução de saberes letrados em favor de um aluno que seja capaz de mobilizar conhecimentos e habilidades que respondam a uma dada situação, de modo satisfatório.

Tais reformas visam que os alunos de licenciatura relacionem o conhecimento acadêmico com o profissional a partir de espaços flexíveis permitindo-os transitar pelos conteúdos, tornando o potencial crítico de seus alunos pré-requisito para uma sociedade mais reflexiva.

De acordo com Gatti, até bem pouco tempo atrás, enxergava-se a formação do professor de maneira linear “o que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos, onde no primeiro ocorre a formação inicial e somente depois ocorre a formação continuada com base nas experiências do trabalho” (GATTI, 2011, p. 91). Nesta assertiva a autora mostra que as experiências e vivências extrapolam os períodos estipulados por nós, seres humanos, elas são atemporais e subjetivas, e por estarem ligadas como numa teia é que não nos ajuda a ideia de fragmentação. E para além, “O magistério é uma profissão de interações humanas, o que clama por uma formação específica que a configure com características profissionais distintivas” (GATTI, 2011, p. 94). Essa formação distintiva consiste em integrar as experiências docentes à formação inicial passando necessariamente pela superação de problemas cristalizados que comprometem a profissão.

Assim, programas governamentais de iniciação à docência que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso das tarefas atribuídas ao professor na escola, como por exemplo: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto

escolar, planejar adequadamente as atividades de ensino, desenvolvendo um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores e fazer com que os iniciantes se convençam da importância de aderir a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Um dos motivos que contribuiu para tornar a formação docente um grande desafio para as políticas educacionais está relacionado ao enorme contingente de profissionais, que em 2012, segundo a *Folha Vitória* (2017) estava na ordem dos 2,3 milhões na educação, sendo maior que o quantitativo dos médicos, por exemplo. Estas são premissas mínimas que devem ser consideradas ao desfazer certas assimetrias.

No Brasil, o docente só consegue melhoria salarial afastando-se da sala de aula e isto pode ocorrer através do acesso a um cargo de diretor ou através de licença para aprimoramento profissional² estando condicionado ao plano de carreira do município ou unidade federativa a qual o professor está inserido.

Assim, alçando planos como educação de nível superior e concursos que lhes garantam salários mais condizentes, com maior qualidade de vida, o professor que deseja ‘crescer’ na profissão é levado a desistir da educação básica quando alcança qualificação. Sabe-se, entretanto, que há certa parcela de professores atuantes na educação básica que embora qualificados, permanecem neste segmento mesmo com todos os entraves. E deste quadro de sobreviventes da educação derivam-se ainda profissionais que contribuem na formação de estagiários e licenciandos que chegam em suas escolas, vistas como laboratórios. Isto mostra que mesmo perante tantas mazelas ainda é possível vislumbrar propostas sofisticadas para a educação básica brasileira como a aliança entre pesquisa e docência.

3 O PROJETO DE LEI QUE TRATA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PERMANENTE

Debatido pela Comissão de Educação, em nível de audiência pública, o projeto de Lei PL-7552/14 cujo autor é o senador Blairo Maggi institui a Residência Pedagógica para todos os professores de educação básica do Brasil. O projeto na íntegra carece de ajustes e discussões como por exemplo, o fato desta residência ser opcional.

A tônica deste projeto está na inserção do aspirante a professor na escola básica a partir das mesmas premissas do PIBID, demonstrando que as experiências transitórias tem algo a nos ensinar pois, à medida em que inspira novos projetos, ganha reconhecimento. Isto pode ser confirmado ao acessar o site de notícias³ da câmara federal onde encontram-se vários pontos de intersecção com outras políticas educacionais.

Enquanto há controvérsias sobre o projeto de lei devido a sua viabilidade, o governo do estado de São Paulo,

2 Tal progressão salarial está condicionada ao sistema no qual o professor está inserido podendo ser de âmbito municipal ou estadual cujas estruturas oferecem planos de carreira diferentes, que visam incentivar a qualificação com vistas a cursar mestrado ou doutorado.

3 Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/495016-COMISSAO-DEBATE-RESIDENCIA-PEDAGOGICA-PARA-OS-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>. Acesso em 12 mar. 2016.



há dois anos, está oferecendo um Programa de Iniciação à docência que também se aproxima do PIBID. Isto se deve ao envolvimento do licenciando em planejamentos com o professor que o recebe na escola, além do suporte efetivo do docente na universidade. Tal processo torna o aluno-licenciando protagonista em seu processo de formação docente ao mesmo tempo em que o ampara num diálogo franco entre escola e universidade.

Este projeto no estado de São Paulo, cujo nome é Residência Educacional, atinge 1.392 escolas de todo o estado, as quais apresentaram baixos índices no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP). Está prevista nele uma jornada semanal de 15 horas, em que, inicialmente, o contrato é de um ano e meio podendo ser prorrogado por mais um. Ressalta-se que o licenciando recebe uma bolsa para realizar esta residência e que a intenção do projeto é inserir 10.396 estudantes de licenciatura nas escolas públicas, recebendo uma bolsa de 600 reais, incluindo o auxílio para transporte.

Como o próprio nome sugere, a Residência Pedagógica foi inspirada no modelo de formação dos médicos que prevê uma residência de dois anos em hospitais para que na conclusão do curso de medicina, ele/ela torne-se especialista em alguma área. Adaptado para a educação, esta modalidade não pretende ser confundida com o já conhecido estágio curricular, já prescrito na legislação com uma carga horária mínima de 400 horas para completar a formação. A crítica ao antigo estágio supervisionado como mero cumprimento de obrigações burocráticas uma vez que não apresenta os resultados esperados pelas licenciaturas faz-se necessária neste momento. Ao sair da universidade, muitos são os casos de estudantes que não possuem acompanhamento, prejudicando o desenvolvimento de suas atividades de maneira coerente com as inúmeras atribuições de um professor. Em outras palavras, a bagagem teórica de um licenciando das atuais graduações não é compatível com o conhecimento prático que ele deveria ter. Isto revela um não aproveitamento do conhecimento apreendido na formação inicial ocasionando desistência da carreira de professor.

A Residência Pedagógica propõe uma imersão no universo escolar antes de se declarar que aquele profissional está, de fato, habilitado. Nesta perspectiva, existe uma peça chave para o sucesso do projeto, que é a junção da universidade com a escola a fim de que a pesquisa e os saberes acadêmicos sejam revertidos em prática, ao mesmo tempo em que alimentam a experiência.

Deste modo, a iniciativa do estado de São Paulo, o projeto de Lei tramitado no congresso nacional, além de algumas iniciativas isoladas ocorridas em diferentes municípios do Brasil, bem como o próprio PIBID confirmam que políticas públicas vistas como 'transitórias' são necessárias para a construção de políticas estruturantes denotando afinidade com os pressupostos teóricos idealizados pela CAPES.

Dentre as políticas docentes existentes no Brasil está o PIBID, criticado por alguns e fonte de esperança para tantos outros alunos e professores. Os envolvidos acreditam nele como política que deveria estar enraizada na cultura de formação inicial e continuada, em vez de viver sob a ameaça de extinção a cada nova crise econômica ou política ressurgente no país.

Quando evoca-se a ideia de que o PIBID, assim como outras políticas de formação docente são criticados por alguns estudiosos, na verdade, estamos nos referindo àqueles que defendem o pensamento de que com formação inicial adequada não precisaríamos de programas como o PIBID. Assinala-se que os modelos de formação inicial para docentes são adaptáveis e flexíveis (GATTI, 2011, p. 91), portanto eles não estão fechados. Conforme Freire (1996, p. 22) dizia a respeito da educação em que ele elabora a ideia de sermos seres inacabados portanto em constante evolução, analogamente, não se percebe modelos de formação inicial tão eficientes que prevejam e contemplem todas as demandas postas pela sociedade ao ponto de dispensar qualquer política de formação continuada. Justamente porque somos seres inacabados e neste mesmo sentido caminha a nossa formação é que sempre será demandado ao ofício de professor a busca e o apreço por estudos, atualizações e pesquisas, haja vista a Finlândia⁴, reconhecida como referência internacional em educação básica declara-se dependente de políticas de formação continuada. Isto garante manutenção de um corpo docente alinhado com as transformações das sociedades atuais.

O PIBID pode ser visto para além da formação inicial dos aspirantes ao magistério que estão na universidade. A partir do diálogo e da troca de experiência entre os profissionais da escola e os *pibidianos*⁵, fica estabelecido um aperfeiçoamento mútuo que pode ser visto como formação continuada para os professores lotados nas escolas e que fazem parte do projeto.

O PIBID possui uma abordagem que pretende deslocar a autoridade do conhecimento acadêmico para o espaço escolar, ou seja, os *pibidianos* entendem que não é somente na Universidade que se produz conhecimento, mas também na escola tal dinâmica pode ocorrer. Assim, a escola é vista como *locus* de observação para os pesquisadores tornando-se parte de um movimento dialético que simultaneamente proporciona formação e gera produção de conhecimento.

4 A CAPES COMO GESTORA NACIONAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID

Enquanto autarquia do MEC, a CAPES era responsável pelas pós-graduações de todo o Brasil. A partir de reformulações administrativas assumiu as graduações em licenciatura em 2007, além de novas atribuições

4 A Finlândia aqui é destacada por ser considerada um país referência quando o assunto é qualidade na educação e valorização da carreira de magistério. Lá, 98% dos alunos estão na escola pública, e isto não requer investimentos suntuosos na educação. No entanto, a Finlândia se destaca por ter um dos melhores sistemas de ensino do mundo. No programa internacional de avaliação de alunos (PISA), a Finlândia ficou em 3º lugar enquanto que o Brasil acumulou a 53ª posição. Vale lembrar que o ano letivo finlandês é mais curto que o brasileiro, sua perspectiva não é conteudista e avaliações externas como o nosso PROEB não existem naquele país, além de o professor possuir prestígio social. Sabemos das peculiaridades de cada realidade no que diz respeito às limitações de cada nação, mas países como a Finlândia não possuem soluções milagrosas para equalizar a questão educacional de países que possuem um contexto histórico/geográfico/econômico menos favorecido, como é o caso do Brasil. No entanto, estes exemplos mostram-nos que uma solução para a educação seria valorizar e dar autonomia ao professor para exercer sua função conforme explicitado pela ministra da educação da Finlândia à imprensa brasileira através de entrevista. (TERRA, 2013).

5 *Pibidiano* é uma expressão utilizada para designar aquele que participa do projeto PIBID.

6 A Plataforma Freire é instrumento do PARFOR, outra política transitória, mas igualmente importante na área da formação de professores. Vale considerar que os Cursos de licenciatura do PARFOR também foram oferecidos na modalidade presencial e não só a distância e que, paradoxalmente, a política ofereceu cursos de Licenciatura em Ensino Religioso e/ou Ciências da Religião em SC, AM e PA.

7 Segundo dados retirados do Portal MEC, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Existiam também uma imensidão de bacharéis sem licenciatura atuando na educação básica. Assim, a CAPES passou a receber o dobro dos investimentos de antes, cerca de 1 bilhão de reais ao ano somente para a formação de professores. (PORTAL MEC, 2016).

relacionadas à formação de profissionais do Magistério da Educação Básica por todo o país. Através da Lei 11.502/07 a CAPES teve sua estrutura modificada pelo MEC passando a coordenar o sistema nacional de formação de professores no que tange inclusive a elaboração de políticas. Assim, há poucomais de uma década, a CAPES fomenta a formação inicial e continuada dos professores de educação básica. É de sua competência planejar ações a longo prazo para a formação em serviço, acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações do Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas (INEP), entre outros (Capes, 2008). Vale lembrar que a Plataforma Freire⁶, também criada pela CAPES mantém um portal que é responsável por oferecer cursos à distância para os mais diversos contextos de aprendizagem, porém exclui o ER de sua plataforma indicando o caminho que professores comprometidos com tal componente tem a percorrer.

Em se tratando de uma iniciativa de grande abrangência e ousadia como é a Plataforma Freire, esperava-se uma maior amplitude no sentido de oferecer também o ER na formação à distância. No último edital, ocorrido em abril/maio de 2016, das 105 mil vagas em cursos de licenciatura oferecidos pela Plataforma Freire, as áreas contempladas foram: Matemática, Química, Física, Biologia, Português, Ciências, História e Geografia. A justificativa do MEC (2016) em não contemplar algumas disciplinas estaria baseada em informações do último censo escolar onde foi detectado que 374.829 professores precisavam complementar a sua formação. Com esta medida, o governo federal espera diminuir o número de professores que lecionam disciplinas para as quais não possuem a formação adequada e, também neste sentido, o PIBID teria função. É importante que seja destacado o quadro existente no Brasil antes da CAPES assumir a formação de professores para mostrar o quanto houve de incremento na Educação básica a fim de superar distorções históricas⁷.

4.1 O PIBID

O PIBID nasceu a partir da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, um processo que ficou conhecido como REUNI, instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Esta teria sido uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O principal objetivo do REUNI foi criar mecanismos de ampliação do acesso e permanência nas universidades por alunos de classes sociais mais desfavorecidas, incrementando as licenciaturas, oferecendo bolsas para estudantes carentes, além de ampliação de cursos no turno da noite que favorecessem o aluno trabalhador.

O programa PIBID consiste na concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação bási-

ca da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica. A intenção é que estes licenciandos desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura na universidade e de um professor da escola que recebe o projeto.

Regulamentado pela CAPES, o PIBID objetiva valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições públicas. Através da participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação dos problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem, almeja-se a mobilização de professores que recebem o projeto no sentido de contribuírem como co-formadores desses licenciandos (CAPES, 2008).

Dos Objetivos e funcionamento do programa

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas;
- Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

(CAPES, 2014)

8 Informações relativas a este tópico foram retiradas de minha dissertação de mestrado, cujo objeto de pesquisa foi o PIBID de ER, conforme referência da página 26.

4.2 O PIBID em Juiz de Fora⁸ e as atribuições dos *pididianos*

Na UFJF, o PIBID foi implementado como atividade da Pró-Reitoria de Graduação em 2010, como resultado da aprovação do projeto no âmbito do edital do PIBID-2009. Neste projeto, as áreas de ciências e matemática foram contempladas entre as prioridades e tempo disponível para a montagem do projeto. Em 2013 o programa foi expandido e outras áreas foram contempladas como: Ciências Biológicas, Artes, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, Informática, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Ciência da Religião, sendo este último implantado somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas as escolas da rede estadual em Juiz de Fora foram inscritas e algumas da rede municipal de acordo com o interesse dos diretores e das diretoras das unidades e da possibilidade dos coordenadores (professores-pesquisadores das Licenciaturas da UFJF).

Até 2017, para o conteúdo específico de ER, o PIBID-contou com uma coordenadora de área, uma supervisora na unidade escolar e sete licenciandos, que atuavam em todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

4.3 Principais atribuições dos *pibidianos*

É esperado dos *pibidianos* a participação em congressos, bem como a apresentação de resultados em forma de comunicações científicas, como no Seminário de Iniciação à Docência promovido pela própria IES de origem, anualmente, além da participação em outros eventos acadêmicos que aliem pesquisa, formação e prática docente na área de formação. Espera-se também dedicação de no mínimo 12 (doze) horas semanais às atividades do projeto que incluem discussão de bibliografia especializada, apresentações orais, relatórios escritos, elaboração de planos de aula, relatório de atividades na escola como feiras culturais, festas e eventos do calendário escolar, elaboração de portfólio, registros audiovisuais das ações desenvolvidas, entre outras atividades.

5 A RELAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COM O ER

Ao tratar das influências das políticas públicas na formação dos professores em geral, verifica-se que com o ER não é diferente. Na preparação para o ofício de professor, alunos advindos da licenciatura em Ciência da Religião confrontam o estágio supervisionado (disciplina tradicional no currículo que insere o aluno na prática da docência) com o projeto PIBID. Para eles, trata-se de um abismo que separa tais vertentes. Enquanto o PIBID faz-se ponte entre universidade e escola aproximando acadêmicos e professores de base, o estágio supervisionado é mero cumprimento burocrático de carga horária como parte do currículo universitário, com pouca pretensão reflexiva ou cuidado em inserir o aspirante a professor no universo escolar.

Com isto, é possível compreender a relação de interdependência inerente ao par formação/realidade como condição para a eficiência. A valorização do profissional do magistério e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dependem de gestão rigorosa das políticas de formação de professores às reais necessidades das escolas que institui como pilara relação do conhecimento acadêmico e os conteúdos oferecidos na escola.

Desta maneira, é necessário por exemplo, conhecer os principais modelos de ER existentes no Brasil, desconstruindo a ideia generalista/reducionista de proselitismo, apontando para as aulas de ER como espaço legítimo para o debate.

Atualmente, existe uma certa extratificação dos modelos de ER que são adotados no Brasil. Eles ocorrem de

9 Ressalta-se que esta coleção é utilizada como subsídio pedagógico para o trabalho docente em vários sistemas de ensino até os dias atuais.

10 Wolfgang Gruen é um sacerdote salesiano, professor e pesquisador, autor de diversos livros nas áreas de catequese e ER. Desde o fim da década de 70, em Minas Gerais, começou a pensar na relevância de suas aulas. O autor relata em seu texto *Ciências da Religião numa sociedade multicultural*, de 2005, que a rejeição de sua aula por uma certa aluna desencadeou nele um repensar de sua prática docente buscando novas alternativas para o modelo de suas aulas. O pesquisador faz uma distinção entre religião, fé e religiosidade para justificar sua escolha epistemológica. Gruen destaca a religião como um sistema formal dos grupos sociais; a fé como o sentimento que orientaria o encontro com o ser supremo e a religiosidade como algo que dá coerência a um projeto de vida obedecendo a uma certa convergência interna (transcendente) mesmo sem considerar nenhum ser supremo ou religião. Gruen afirma ser possível ter religiosidade sem estar numa religião, mostrando que a instituição não tem mais poder determinante sobre a vida dos sujeitos crentes. No entanto, para que a religião seja autêntica é indispensável a religiosidade. Ao aplicar a distinção entre essas três vertentes, Gruen aponta para dois modelos formais: o da fé (catequese) e o da religiosidade (Ensino religioso escolar).

forma concomitante em várias escolas do território nacional subsidiados pelos mais diversos autores. Será apresentada aqui a tipologia de Passos (2007, p. 50) que optou por um esquema que como ele próprio observa não é o único possível, podendo existir outras possibilidades que não serão apresentadas neste texto, tendo em vista a diversidade do território nacional e a multiplicidade de situações que envolvem o ER no Brasil. Contudo, seu esquema é bastante didático tendo como objetivo principal situar o leitor quanto ao entendimento da organização dos principais modelos de ER.

Passos dedicou-se ao ER e dentre seus estudos publicados está *Ensino Religioso, construção de uma proposta* que é parte integrante da coleção *Temas do Ensino Religioso*⁹. O professor da PUC-SP opta por uma visão diacrônica do ER no Brasil, por isso, os modelos estão organizados segundo uma ordem cronológica embora de certa forma se sincronizem em alguns estabelecimentos de ensino. Para ele, existem três modelos principais apresentados e classificados de acordo com o período histórico e com diferenças em suas bases teóricas e metodológicas (PASSOS, 2007, p. 49-68).

5.1 O modelo catequético

Esta modalidade de ER tem como contexto político o período da colonização, ainda hoje permanecendo em muitas escolas. Como o próprio nome sugere, ele corresponde a abordagem catequética em que está pressuposta a fé, segundo um tipo específico de confissão a partir do qual se aborda a religião e demais temas. De caráter uni-religioso e doutrinário, seu objetivo exclusivo é o fortalecimento da Igreja Católica.

5.2 O modelo teológico

Esse modelo traz resquícios do modelo catequético, embora haja a preocupação em fundamentar-se para além da confessionalidade rumo à afirmação do direito à pluralidade religiosa, o diálogo inter-religioso e à prática ecumênica (de base cristã). Sustenta-se na ideia da formação religiosa do sujeito como um valor antropológico. Seu contexto de surgimento foi a década de 70, quando, na mesma época, o padre Wolfgang Gruen reivindicava explicitamente a importância da CR como uma perspectiva teórica e metodológica para a formação de educadores interessados no ER¹⁰.

Para Gruen (2004), se a catequese pressupõe fé ou uma inclinação a ela, esta por sua vez torna-se incompatível com o sistema escolar, pois comporta um núcleo doutrinário que não se ajusta ao ideal escolar, além de ferir os princípios da laicidade. Gruen (2005) acredita que o ensino confessional enfoca o que diferencia as pessoas. Assim sendo, esta lógica deveria ser invertida no sentido de começar

11 A ideia aqui citada de transversalizar modelos tem sua origem nos temas transversais que foram instituídos em 1996 juntamente com os PCN's pelo MEC. Diz respeito à ampla circulação de um mesmo tema a todas as disciplinas devido a sua urgência social. São elencados os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidadecultural. Assim, esses temas podem ser enfocados por cada disciplina do currículo a fim de que o aluno perceba sua correspondência em cada área do saber. No entanto, o uso que se faz dessa expressão aqui diz respeito ao desejo de se alcançar um discurso unívoco que objetive o verdadeiro diálogo entre as matrizes religiosas a partir de um modelo de ensino religioso que prepare o aluno para a cidadania.

12 Por transreligiosa entende-se uma visão que contempla as mais diversas tradições ou manifestações religiosas sem distinção, a fim de oferecer uma formação laica e plural aos seus discentes.

pelo o que as pessoas têm em comum. Isso oportunizaria um tipo de ensino ecumênico que não deve ser entendido como um modelo mas sim como um valor a transversalizar¹¹ as abordagens confessional e transconfessional. Neste sentido, o ecumenismo como um valor que além de transversalizar também aponta para um ensino dialógico abrindo espaço para as mais diversas matrizes religiosas.

Na educação da religiosidade, que se aplicaria aos contextos escolares segundo Gruen (2005), o ponto de partida seria a religiosidade (não uma fé específica) considerando todas as crenças ou a ausência delas, como respeito a caminhada do Outro, não exigindo que este Outro tome este ou aquele caminho especificamente.

5.3 O modelo da Ciência da Religião

Este modelo rompe com os dois anteriores em nome da autonomia epistemológica e pedagógica do ER, respaldada pela CR como uma área de referência. Sua visão transreligiosa¹² busca garantir a despolitização do ER no sentido de retirá-lo do campo de negociação das confissões religiosas. Neste modelo, a educação é vista como um grande catalisador que pretende captar todo e qualquer aspecto da vida do educando como algo indispensável à sua reflexão e formação. Sabemos que este modelo é desafiador no que tange ao debate sobre 'transposição didática' ou 'aplicação' dos conteúdos da CR ao ER. Existem controvérsias, principalmente em razão de haver diferentes formas de se fazer CR no Brasil, mas, também, em razão de transformar os conteúdos religiosos em algo pertinente para o dia-a-dia dos estudantes.

A justificativa de se ter o ER na escola sob a perspectiva da CR está pautada na ideia de que a religião é um fenômeno histórico-cultural que ocorre nas sociedades e determina comportamentos. Pensar sobre a religião a partir deste modelo pode ser uma estratégia reveladora de um caminho para a construção de conhecimentos sobre ela -a religião- que levarão a comunidade escolar a compreendê-la melhor, enxergando as motivações de certos comportamentos e atitudes, normatizações e disposições de certos grupos religiosos facilitando assim o diálogo na diferença.

Pode-se inferir que os modelos supracitados possuem limitações sendo que os dois primeiros não atendem atentamente ao que dizem as orientações jurídicas em vigor. O terceiro, entretanto, busca contemplar tais normatizações visto que busca uma concepção de trabalho que tematiza a religião como fenômeno histórico, social e cultural. A respeito deste último modelo sabe-se que existe uma lacuna de bibliografia que se justifica pelo tempo de existência desta nova área, de aproximadamente quatro décadas.

Existe uma bibliografia significativa que versa sobre o ER no Brasil. Este acervo divide-se em duas correntes : uma metodológica mais preocupada com a discussão didática das práticas de ER e outra voltada para a base

13 O pesquisador e docente Sérgio Junqueira publicou um Compêndio sobre Ensino Religioso que, dentre os vários aspectos concernentes a esse componente curricular, busca discutir em diferentes verbetes a relação entre o ER como componente curricular e a CR como área de referência para esse componente.

14 Lilian Blanck é doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia do Rio Grande do Sul e graduada em Pedagogia, o que justifica sua afirmação sobre a importância do diálogo entre as áreas e disciplinas em perspectiva interdisciplinar. Para a autora, nenhuma teoria sozinha pode explicar completamente o processo humano. Daí o seu apreço por autores utilizados na Educação como Arroyo, Sacristán, Paulo Freire, Dewey e Gadotti, que emprega para construir sua argumentação acerca de assuntos como diversidade, currículo, afetividades e relações professor-aluno no contexto do Ensino Religioso. Como membro do FONAPER, Blanck dedica-se a pesquisas ligadas a temática religiosa, tendo publicado vários textos.

15 Remí Klein é professor de Metodologia do Ensino Religioso no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo-RS e atualmente coordenador de um grupo de estudos chamado 'Sujeito, espaços e tempos' cujo objetivo é avaliar a importância da capacitação em Metodologia de Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Klein possui uma produção científica voltada para a formação de professores conforme revela sua atuação profissional bem como as suas publicações relacionadas visando contribuir para a melhoria do cenário de Ensino Religioso no Brasil.

16 O Parecer 97/99 do governo federal em parceria com o Conselho Nacional de Educação no qual a própria instância federal consistiu em uma isenção de qualquer responsabilidade do governo federal ao afirmar que não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, alegando que seria desnecessário uma vez que o diploma de Pedagogia ou Normal Superior já se faz suficiente se ele for válido em território nacional. Klein (2010, p. 256) problematiza este Parecer interpretando-o como uma tentativa do governo federal de não ferir o Estado laico mas também reconhece que não regulamentar uma formação específica mínima que é necessária ao professor de ER dos anos iniciais e Educação Infantil fragiliza toda uma área que já possui um lastro de controvérsias e contradições tanto legais quanto pedagógicas.

epistemológica objetivando referendar esse componente curricular. Em certa medida, esses materiais refletem a própria diferença entre as Licenciaturas que habilitam o ER, umas mais comprometidas com o eixo pedagógico do curso e outras mais voltadas para o estudo das religiões.¹³

Dentre os nomes que produziram materiais sobre ER no Brasil, destacamos três referências para as quais dispensamos breve tratamento. A autora Blanck (2009a, p. 262) ressalta a importância do/a professor/a reconhecer que a abordagem de uma única perspectiva religiosa abre precedentes para os alunos entenderem as diferenças como algo desviante e errado¹⁴. Por isso, talvez, a diversidade religiosa seja um dos maiores desafios a serem enfrentados nos dias atuais pelos/as professores/as.

Para Blanck (2009b), incorporar a temática da diversidade na escola vai além da admiração à mesma, implica na desnaturalização do preconceito, rompimento com conteúdos cristalizados e práticas estigmatizantes além do reconhecimento de diversas formas de se enxergar o mundo para que se tenha como produto final mudanças de concepções e alteração nas relações de poder historicamente estabelecidas. A autora enfoca o valor de exercitar o diálogo em todas as instâncias como chave para estabelecer a tolerância. O diálogo para ela, baseada nas ideias de Paulo Freire, está no gosto pela pergunta e pelo saber ouvir a resposta daquele diferente. Isto pressupõe a aceitação de outras formas de ser, pensar, fazer e viver.

Para Blanck, (2012a, p. 7) o currículo oficial ora posto é marcado por ausências de discussões acerca da diversidade sendo extremamente permissivo à dominação e a tentativa de homogeneização das culturas. Nesta perspectiva, a cultura também é vista como fonte de sentido para o sujeito que se apropria e participa dessa produção cultural. A cultura fornece vínculo entre o que os sujeitos são capazes de se tornarem e o que eles realmente se tornam, lembrando que a escola está exatamente neste ínterim. Blanck (2012b, p. 3) considera que o aspecto religioso é um dos elementos pelos quais cada sociedade vê o mundo, contribuindo para a formação de cada cosmovisão em que ritos, mitos, símbolos, festas, celebrações, textos, crenças e doutrinas estão intrinsecamente relacionados aos demais campos sociais. Assim, diferentes religiosidades contribuiriam e determinariam o modo como o ser humano se define e se posiciona, inclusive, no espaço escolar.

Klein¹⁵ é um outro autor contemporâneo de Blanck que também está preocupado com a formação do professor em ER. Como Blanck, sua perspectiva de ER é enviada mais por correntes pedagógicas do que por tratamento epistemológico da religião. Podemos observar esta tendência em sua produção bibliográfica que inclui um estudo realizado com seu grupo de alunos acerca de um Parecer que isenta o governo federal de oferecer formação aos professores de ER¹⁶.

A partir da análise de memoriais descritivos aplicados em seu grupo de alunos, Klein (2010, p. 259) constatou que o aspecto mais ressaltado entre os docentes dos anos iniciais está relacionado ao como lidar com a diversidade religiosa e sua abordagem em sala de aula, mostrando que a questão é muito mais de ordem epistemológica do que pedagógica ou metodológica. Ressalta-se aqui o reconhecimento de que o problema em lidar com a diversidade denota a fragilidade de um tratamento teórico inadequado ao estudo do fenômeno religioso enquanto área de conhecimento.

Visando mostrar apontamentos, Klein (2013, p. 55) propõe uma substituição das nomenclaturas cristãs por históricas de forma a dar isenção aos estudos sobre religião na Educação Básica¹⁷. Segundo ele, não precisamos partir sempre dos mesmos textos sagrados, mas também utilizar narrativas das outras tradições religiosas caminhando para uma interface com a literatura brasileira. Em sua visão, esta abordagem poderá proporcionar o acesso a um universo de imagens e representações, que adquirem determinados significados que dão sentidos à existência, expressando e apontando para uma realidade transcendental.

Dos autores conhecidos pela circulação de textos relacionados ao ER, outro de relevância é Sérgio Junqueira. Sua preocupação está com o objeto do ER, a formação adequada para docentes e a base epistemológica deste conteúdo, que, para ele, deve ser visto como espaço privilegiado de reflexão e expressão da espiritualidade (JUNQUEIRA, 2010a, p. 351). O autor enxerga que a CR é a área que tem potencial suficiente para subsidiar o ER porque nela existem pesquisadores comprometidos em extrair conhecimentos sobre o objeto religião oferecendo assim, elementos para pensar e analisar as tradições religiosas no espaço escolar.

Embora o pesquisador esteja voltado para demandas bastante atuais, ele não desconsidera que os professores, além de todas as atribuições históricas que envolvem a carreira do magistério, ainda precisam justificar a relevância do conteúdo ER, mesmo com o respaldo legal que reconhece a disciplina como parte integrante da formação básica do cidadão (JUNQUEIRA, 2014, p. 591).

Junqueira (2013a, p. 41) defende em um de seus textos sobre a abordagem do ER que, através do conhecimento dos diversos espaços sagrados como estruturas simbólicas que permitem conhecer diferentes identidades religiosas, poder-se-á estabelecer pressupostos para a “compreensão da diversidade que está cada vez mais consolidada como uma realidade social urbana, fruto da dinâmica cultural globalizada, na qual são localizadas a implosão dos grandes paradigmas e a fragmentação do conhecimento” (JUNQUEIRA, 2013b, p. 39). Quando estas dinâmicas não são consideradas corremos o risco como no caso da França em que os estudantes franceses estariam apresentando déficit de aprendizagem no que tange os fenômenos históricos uma vez que não é abordada a temática religiosa devido ao

17 No estado do Rio Grande do Sul existe ER também no Ensino Médio.

18 Esta realidade pode ser observado no *Relatório Debray* que através da problematização do ensino da religião na escola laica ressalta a importância de um trabalho interdisciplinar que inclua a fenomenologia da religião como mais uma faceta do conhecimento. Tal faceta que vem sendo negligenciada no atual currículo escolar francês tem impedido a discussão de uma diversidade religiosa cada vez mais presente naquele país e que justamente por não enxergar em disciplinas de sentido uma forma legítima de construção do conhecimento vem oferecendo conteúdos fragmentados aos alunos franceses. (DEBRAY, 2012, p. 26).

modelo restritivo de laicidade imposto pelo próprio processo iluminista, o qual suprimiu a cultura religiosa em espaço público naquele país¹⁸.

Considerando a pesquisa como caminho para manter-se atualizado e acompanhar as transformações sociais, Junqueira converge diretamente com um dos propósitos do PIBID na medida em que alia pesquisa à prática docente. No âmbito do PIBID de ER em Juiz de Fora, entende-se que a prática deste componente curricular deve estar pautada em aprendizagem significativa, o que aponta para um ensino sobre religião na escola que deve preocupar-se em articular novas informações às informações já existentes na estrutura cognitiva dos educandos e educandas. Com isto, confirma-se conforme Junqueira (2015, p. 12), que uma formação de professores que privilegie as manifestações religiosas para além de uma religião específica faz-se condição essencial para oportunizar as diferentes expressões do sagrado.

O estudioso afirma ainda que um caminho possível para transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar dando sentido à aprendizagem pode ser feito através da arte enquanto expressão do transcendente. Os símbolos artísticos não são apenas representações de beleza, mas traduzem mensagens e inspiram comportamentos. Desta forma, o trabalho com os símbolos comunicados pela arte são vistos como expressão desse sagrado e configuram-se em espécie de elo entre o mundo cotidiano e o espiritual. Assim, a construção de templos, por exemplo, revelaria na arquitetura e na estética uma mensagem sobre o transcendente e isto poderia ser observado como expressão da experiência religiosa vivenciada pelo ser humano, (JUNQUEIRA, 2010b).

Enfim, Blanck, Klein e Junqueira foram elencados aqui por possuírem significativa produção bibliográfica dentro do campo de ER. Além de serem atuantes no âmbito da pesquisa, estão inseridos na docência. Outra similitude observada entre os três, diz respeito ao fato de que na formação inicial de cada um deles não se observou procedência da CR como formação de base, mas sim da Pedagogia e da Teologia com posterior formação em CR, em nível de pós-graduação. Ademais, todos em algum momento fizeram ou ainda fazem parte do FONAPER¹⁹, órgão referência para os professores de ER no Brasil. Outro fato a destacar é que os três pesquisadores estão localizados na região sul do país, reconhecida nacionalmente como a grande referência para todas as outras regiões no que diz respeito a produção de material didático, a formação em licenciaturas de ER, além das associações de professores de ER.

Assim, os autores supra citados fazem parte de um polo norteador que determina muitas iniciativas por todo o país justamente porque foi o primeiro a regulamentar a prática do ER e buscar legitimidade na área da educação. De lá, emergiram muitos nomes importantes para o ER que temos hoje, e daí a razão pela qual o estado de Minas

19 O FONAPER foi responsável pela elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para o ER, ainda que de forma extraoficial, pois devido ao processo histórico-legal da disciplina ER há até bem pouco tempo atrás discutia-se no Brasil a presença ou a retirada do ER da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

20 Um exemplo dessas campanhas foi o encontro na cidade administrativa da capital mineira que contou com representantes do poder público e lideranças religiosas para discutir a convivência harmônica entre todas as religiões.

21 A secretaria municipal de Juiz de Fora (SE/JF) oferece anualmente uma série de temas que visam promover a formação continuada dos professores que estão na ativa. Assim, dentro do eixo 'Diversidade', em que há a abordagem das discussões de gênero e raça, atentou-se para a inclusão da diversidade religiosa também. Assim, no dia 28/04/2016 a professora Elisa Rodrigues, que ocupa a cadeira de Religião e Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi convidada a conversar com os professores dos anos iniciais em dois momentos. No primeiro semestre, sob o título da palestra 'Currículo e Cultura religiosa', e no segundo semestre como forma de complementar e aprofundar o primeiro encontro: 'As religiões e o campo religioso em Juiz de Fora, direitos humanos, respeito e tolerância', ocorrido no dia 18/08/2016. Com vistas a enriquecer a discussão, no dia 28/11/2016 o Professor Sérgio Junqueira esteve na SE/JF proferindo a seguinte aula 'Religiões e o uso dos espaços: pensando em práticas e elaborando aulas'.

Gerais busca por meio de seus alunos que serão futuros professores, uma certa parceria que inspira através de suas experiências a construção de um ER plural e laico. Minas Gerais ainda não possui um subsídio pedagógico coerente com as reais necessidades de um ER dito plural e laico, por isso, tem frequentemente procurado um diálogo mais próximo com tal região.

A discussão sobre a temática religiosa no âmbito do estado mineiro, ocorre como no restante do país. Tem sido objeto de audiências públicas, inúmeros protestos, manifestações em redes sociais, petições públicas e abaixo-assinados gerando desconforto para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e desencadeando pronunciamentos por parte do órgão oficial. As ações que resultaram dessa situação de pressão deram origem à criação de campanhas contra o racismo na infância e contra a (in)tolerância religiosa. Nas duas iniciativas, o Governo de Minas objetivou trabalhar conscientização das pessoas, por meio da distribuição e afixação de cartazes, distribuição de folders e cartilhas em locais públicos e privados²⁰. Vale ressaltar oferta de concursos para professores de ER no estado de Minas Gerais ocorrida nos últimos anos de forma inédita, denotando a consolidação da disciplina no currículo mineiro.

Em Juiz de Fora existe o debate, porém, se observa certo descompasso entre rede municipal e rede estadual. A rede estadual mantém o referido componente em seu currículo embora não instrumentalize professores e alunos para um diálogo bem fundamentado acerca da temática. Na realidade municipal não há a oferta de ER. Atualmente, entretanto, iniciou-se um processo de reflexão, ainda, de forma bastante preliminar a respeito da relevância de se pensar e debater nas unidades escolares, o tema religião. Os professores da citada rede reconhecem a importância de tratar o tema religião mas não se sentem aptos para tal intento.

No ano de 2017 iniciou-se uma aproximação com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a UFJF por iniciativa do Departamento de Ciência da Religião²¹ da UFJF.

Em razão da discussão nacional sobre a BNCC em 2015, cujo espectro de disciplinas contemplou também o ER, em Juiz de Fora houve o debate com o objetivo de que ao final da discussão nascesse o Parecer conforme a chamada nacional de participação. Assim, foi realizada uma mesa de debates na Faculdade de Educação da UFJF como parte das atividades relativas ao II Seminário Internacional Diferenças e Educação. Estiveram presentes compondo a mesa os professores doutores Roney Polato, da Faculdade de Educação-UFJF, Sérgio Junqueira, da Faculdade de Educação da PUC-PR e Elisa Rodrigues, do Departamento de Ciência da Religião da UFJF. Neste encontro, não houve representação da rede municipal ou estadual para a elaboração do Parecer. Como parte do que foi produzido na época, destaca-se o fragmento

22 Este parecer foi uma resposta para a chamada pública realizada pelo Ministério da Educação. Tal documento foi enviado ao MEC e tratou das diretrizes curriculares para o ER propostas na BNCC para ampla discussão. Enviado no dia 15 de dezembro de 2015.

23 Embora talvez esse não seja o caminho de entrada para a discussão sobre religião na escola, historicamente (em especial, a partir da LDB de 1996), esse parece ter sido o encaminhamento para justificar o ensino religioso escolar numa escola laica. Um encaminhamento interessante, mas que em certa medida foge da questão sobre qual seria o conteúdo específico do Ensino Religioso, na medida em que privilegia temas transversais à religião e não especificamente as tradições religiosas, suas práticas e seus discursos.

Dos anos iniciais ao 2º ciclo do Ensino Fundamental entendemos que o ER pode e deve integrar a BNCC de acordo com dois eixos principais, os quais seriam: 1-TRADIÇÕES RELIGIOSAS- o conhecimento sobre as religiões ou o conhecimento religioso. 2-PRÁTICAS- o conhecimento das religiões e das suas práticas religiosas. O primeiro eixo propõe o conhecimento sobre a história de cada modalidade religiosa por meio de suas narrativas fundantes [...] Destas narrativas, temas como Ser humano, relação com o mundo imanente e transcendente, divisão do trabalho, gênero, núcleo familiar, sociedade e concepção de vida e morte estariam contemplados [...] O segundo eixo envolveria a linguagem da religião (imagens, símbolos e metáforas) e a sua materialidade expressa por objetos como vestimentas, comidas, objetos, música, dança, arquitetura e literatura. (RODRIGUES, 2015, p. 2)²².

Em ambos os eixos percebe-se que a proposta seria uma abordagem fenomenológica e compreensiva da religião fortalecendo o campo das Humanidades que teriam como interlocutores: a História comparada das religiões, a Filosofia da Religião e a Antropologia.

Outro dado a acrescentar é que no rol de cursos de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação de JF, existe o eixo Diversidade no qual em 2016 pretendeu-se incluir a temática religiosa juntamente com a de gênero, o que de certo modo indica que o tratamento da religião na escola tem encontrado espaço por meio desse viés que concede destaque para a questão das diversidades, da inclusão e dos direitos humanos²³.

Enfim, a relação das políticas públicas com o ER a fim de que elas sejam eficientes não é diferente da relação com as demais disciplinas do currículo, necessita de diálogo com a realidade tendo em vista as especificidades locais e por fim, carece de ser estabelecida pensando na nova identidade do ER. Isto implica considerar as contribuições da CR que de maneira consistente se aproxima da área educacional em todos os âmbitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata de ser professor no Brasil, a primeira ideia que se tem em mente diz respeito a desvalorização instaurada pelo abismo existente entre o professor que temos e o professor que queremos. Por não haver uma emancipação do discurso que se faz dos fatos, essa 'tal' valorização vem se mostrando fadada ao campo da utopia.

As tentativas são tímidas e não atingem o ponto fulcral da questão, qual seja, a proporcionalidade entre investimento e valorização. O poder público demonstra sua predileção solitária pela formação em vez de conjugá-la com remuneração condizente, e assim, aposta parcialmente nas políticas públicas de incentivo à formação no magistério.

A crítica em torno da transitoriedade das políticas docentes diagnosticadas por alguns estudiosos como não definitivas em solucionar a questão, lança luz ao fato que componentes importantes à formação inicial e continuada tem sido negligenciados em alguns editais lançados pela CAPES.

Desta maneira, as autarquias do MEC, por não se comunicarem, revelam a incongruência no interior de uma mesma instância governamental que simultaneamente reconhece o ER como área de conhecimento da Educação Básica em 2017 (ainda que de forma acessória) e excluí-o do rol de subprojetos oferecidos no edital do PIBID em 2018.

Como consequência disso, vislumbrar-se-á que os licenciandos de ER chegarão à escola com os mesmos *déficits* dos professores das demais disciplinas ocasionados por um governo que não alinha suas políticas públicas aos blocos de disciplinas da BNCC, perdendo a oportunidade de corrigir distorções históricas.

Destaca-se ainda, que a Residência Pedagógica chega sob a promessa de aperfeiçoar o estágio supervisionado assemelhando-se bastante ao modelo do PIBID. Isto ocorre, à medida em que a escola assume papel preponderante na formação dos licenciandos juntamente com a participação do professor universitário (orientador) que orienta a imersão dos licenciandos na escola-campo e do professor da unidade básica (preceptor) quem vai acompanhá-lo.

É preciso considerar que as reformas estruturantes na educação carecem de estar alinhadas às necessidades de base, enxergando nesta junção condição *sine qua non* para o sucesso. Para tanto, é impróprio exigir das políticas públicas soluções milagrosas quando se tem nas políticas transitórias possibilidade de revitalizá-las, aperfeiçoá-las tornando-as permanentes.

Em se tratando de PIBID, este configura-se numa tentativa de tornar a carreira de professor mais atraente para os licenciandos aproximando a universidade da escola e vice-versa. Nesta dinâmica, julga-se ser possível mostrar a realidade escolar de maneira mais consistente aos futuros educadores e educadoras, minimizando os impactos relativos ao ingresso e à permanência destes profissionais na escola.

Longe de esgotar a problemática, o objetivo deste texto foi menos ousado e se propôs a circunscrever as políticas públicas enquanto ferramentas de formação do professor brasileiro, em especial o de ER, sublinhando sua pertinência e produtividade. É fato que as políticas públicas se fazem indispensáveis quando o objetivo é educação de qualidade e que os seus resultados não são vistos em curtos prazos. Ainda assim, é necessário reinventá-las, aprimorá-las e aperfeiçoá-las num movimento dialético entre escola e universidade, garantindo atendimento a todas as disciplinas do currículo, inclusive o ER.

REFERÊNCIAS

BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BLANCK, Lilian de Oliveira; MARKUS, Cledes . Diversidade cultural e religiosa no Brasil entre desafios e perspectivas para uma formação docente. In: BLANCK, Lilian de Oliveira. **Culturas e diversidade religiosa na América Latina, pesquisas e perspectivas pedagógicas**. Blumenau: Edifurb, 2009, p. 249-270.

CÂMARA dos deputados. **Comissão debate residência pedagógica para os professores da educação básica**. set. 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/495016-COMISSAO-DEBATE-RESIDENCIA-PEDAGOGICA-PARA-OS-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

FOLHA Vitória. Disponível em: <http://www.paulopes.com.br/2008/09/universal-condenada-por-chamar-me-de.html#.WI1bltIrLIU>. Acesso em: 26 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 02 ago. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da religião numa sociedade multicultural. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 15-26, 2005.

_____. Ensino religioso escolar. In: NAVARRO, Maria; PEDROSA, V. Maria. **Dicionário de catequética**. São Paulo: Paulus, 2004, p. 411-421.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1936.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **PistisPraxis**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, maio-ago. 2014.

_____; BRANDENBURG, LaudeErandi; KLEIN, Remi (Orgs.) Compêndio do Ensino Religioso. VOZES, 2017.

_____. Espaço e representação na formação do professor de Ensino Religioso: arte/espiritualidade. **Pistis & Praxis**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 345-359, jul.-dez. 2010.

_____. Ensino Religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso (Org.). **Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013, p.35-51.

_____; POLATO, Roney; RODRIGUES, Elisa. Parecer sobre as diretrizes para o Ensino Religioso propostas na Base Nacional Comum Curricular. In: II Seminário Internacional Diferenças e Educação, 2015. Juiz de Fora/MG. Faculdade de Educação/UFJF, 2015.

KLEIN, Remi. Ensino Religioso expectativas e perspectivas discentes em formação docente. **Pistis & Praxis**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 253-267, jul.-dez. 2010.

OLIVEIRA, Tania Alice de. **O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO: Destaques do *Educational at a glance*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 07 ago. de 2018.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso, construção de uma proposta. In: **Coleção Temas do Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINTO, Paul Mendes. O ensino da religião na escola laica, uma leitura do “Relatório Debray”. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, ano 11, n. 16-16, p. 11-3-, 2012

TERRA. **Exclusivo**: ministra finlandesa explica os pilares da educação no país. Out. 2013. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/educacao/exclusivo-ministra-finlandesa-explica-os-pilares-da-educacao-no-pais,5c6e6b8eaeff1410VgnVCM10000098cceboaRCRD.html>. Acesso em: 14jul. 2018

Recebido em: 01/07/2018

Aprovado em: 21/08/2018

Publicado em: 31/08/2018