

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

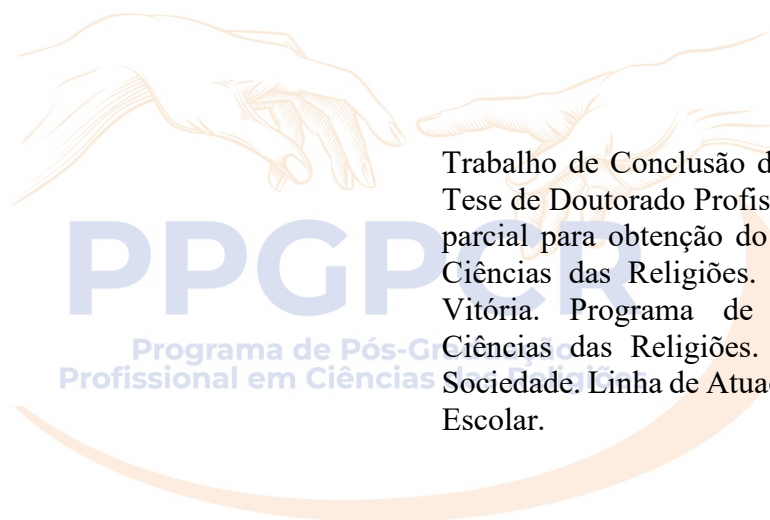
ROSA AMÉLIA MENASSA DA SILVA



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA EM VARGEM
ALTA-ES: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO

ROSA AMÉLIA MENASSA DA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA EM VARGEM
ALTA-ES: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Tese de Doutorado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientadora: Claudete Beise Ulrich

VITÓRIA-ES

2026

Silva, Rosa Amélia Menassa da

Formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental sobre diversidade cultural religiosa em Vargem Alta-ES / Uma proposta de material didático-formativo / Rosa Amélia Menassa da Silva. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2026.

xii, 204 f. ; 31 cm.

Orientador: Claudete Beise Ulrich

Tese (doutorado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2026.

Referências bibliográficas: f. 192-204

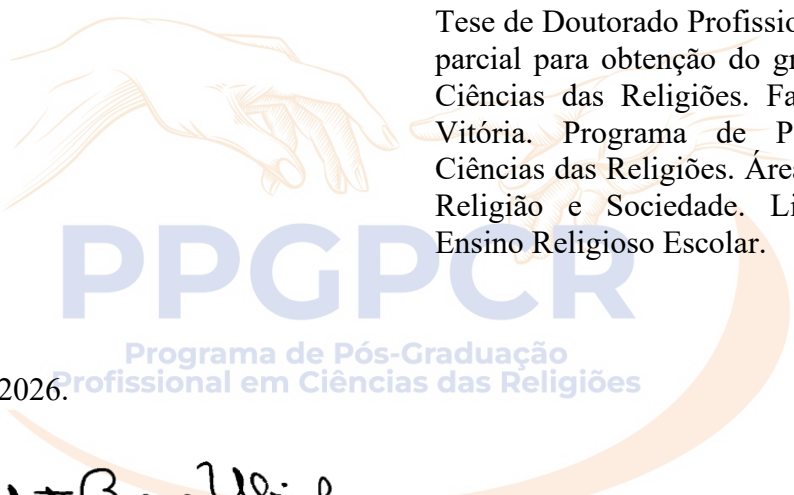
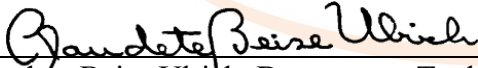
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. Religião e Sociedade. 5. Formação continuada para professores(as).
6. Legislações. 7. Diversidade cultural religiosa. 8. Produto educacional.
9. Material didático -Tese. I. Rosa Amélia Menassa da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2026. III. Título.

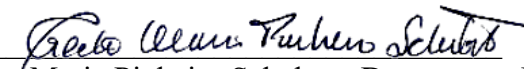
ROSA AMÉLIA MENASSA DA SILVA

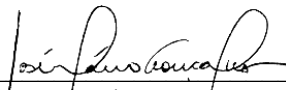
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA EM VARGEM
ALTA - ES:
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO

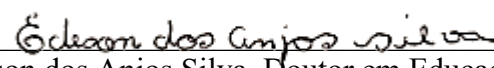
Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Tese de Doutorado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

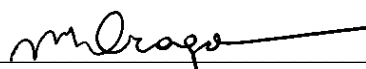
Data: 01 jul. 2026.

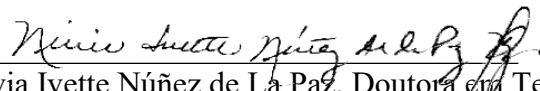


Claudete Beise Ulrich, Doutora em Teologia, UNIDA (presidente).


Arlete Maria Pinheiro Schubert, Doutora em Educação, UNIDA.


José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA.


Edeson dos Anjos Silva, Doutor em Educação, UNIDA.


Rogério Drago, Doutor em Ciências Humanas, UFES.


Nivia Ivette Núñez de La Paz, Doutora em Teologia, IAET.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES – PPGPCR

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Rosa Lúcia Memora da Silva, nº de matrícula 3055728, discente do Curso de () Mestrado Profissional (X) Doutorado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (PPGPCR-FUV), autor(a) do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Formação Continuada para Professores(as) de Ensino Fundamental sobre Diversidade Cultural Religiosa em Ibrahem Citta - E5: Uma Proposta de Material Didático-formativo e apresentado sob orientação de Dr. Cláudio Bense Ulrich, declaro, para os devidos fins:

Autoria e originalidade

- 1.1. Declaro que este Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC), na forma de Dissertação/Tese, é resultado de minha atividade intelectual própria, tendo sido integralmente elaborado por mim, sob orientação do(a) docente acima indicado(a).
- 1.2. Declaro que não recorri a serviços de *paper mills*, *ghostwriting*, produção terceirizada de textos acadêmicos, nem a qualquer outra forma de cessão onerosa ou gratuita de autoria, total ou parcial, de capítulos, seções, textos, dados, tabelas, gráficos ou imagens.
- 1.3. Declaro que não atribuí nem atribuirei autoria fictícia, bem como não oculte a participação de pessoas cuja contribuição exija reconhecimento acadêmico.

Uso de obras, dados e textos de terceiros

- 2.1. Declaro que identifiquei de forma clara e citei corretamente todos os trabalhos de outros(as) autores(as) utilizados nesta Dissertação/Tese, observando as normas de citação e referência adotadas pelo Programa.
- 2.2. Quando utilizei citações diretas, reproduzi o texto original entre aspas, com a devida referência completa. Quando utilizei paráfrases ou citações indiretas, indiquei expressamente a fonte original.
- 2.3. Declaro que não há plágio neste TCC, entendido como apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa, assumindo implícita ou explicitamente sua autoria, ainda que por omissão.
- 2.4. Declaro que não incorri em autoplágio inaceitável ou publicação redundante, de modo que textos ou resultados já publicados por mim em outros veículos são devidamente identificados e referenciados, e que não há sobreposição excessiva ou injustificada com publicações anteriores.
- 2.5. Declaro que todos os dados, imagens, tabelas, figuras, documentos, instrumentos e demais materiais de terceiros foram utilizados com autorização, quando exigida, e que sua remoção não acarretaria ocultação de fonte ou manipulação indevida de resultados.

Integridade da pesquisa

- 3.1. Declaro que os dados apresentados são verdadeiros e resultam de pesquisa efetivamente realizada, não tendo havido fabricação, falsificação, supressão indevida de dados ou manipulação.
- 3.2. Declaro que não omiti resultados relevantes que alterem de modo significativo as conclusões do trabalho.
- 3.3. Nos casos em que a pesquisa envolveu seres humanos, animais, dados sensíveis ou situações que exijam avaliação ética, declaro que o projeto foi submetido e, quando indicado, aprovado pelo comitê de ética da Faculdade Unida de Vitória, e que todas as exigências foram observadas.
- 3.4. Declaro que não realizei nem relato pesquisa eticamente inaceitável, em desacordo com normas legais ou regulatórias aplicáveis.

4 Uso de ferramentas digitais de apoio à escrita

- 4.1. Declaro estar ciente de que qualquer envolvimento de ferramentas de inteligência artificial ou sistemas automatizados de geração de texto, imagem, código ou dados deve ser transparente, e que a responsabilidade pelo conteúdo final é exclusivamente minha.

4.2. Declaro que¹:

☒ não utilizei ferramentas de IA generativa (como modelos de linguagem, geradores de textos ou imagens) na elaboração deste TCC;

() utilizei ferramentas de IA generativa apenas como apoio, por exemplo, para sugestões de redação, revisão linguística, organização de ideias ou geração de rascunhos, tendo revisto criticamente e reescrito quando necessário todo o conteúdo resultante, de modo a garantir sua correção, originalidade e adequação ética.

4.3. Declaro que não houve uso oculto ou não declarado de IA na geração de dados, análises, imagens ou trechos substanciais do texto, em especial de forma que configure autoria fictícia, identidade falsa ou "produção em massa" de conteúdo acadêmico, em sintonia com as boas práticas internacionais de integridade em pesquisa.

4.4. Reconheço que ferramentas de IA não podem ser consideradas autoras ou coautoras deste trabalho, nem substituir a responsabilidade humana pela pesquisa e pela redação.

Conformidade com o Regimento Interno

5.1. Declaro estar ciente de que o TCC é avaliado pela banca examinadora nos termos do Art. 32º do Regimento Interno do PPGPCR-FUV, que prevê os conceitos A, B, C e D, bem como a necessidade de correções de forma e/ou de conteúdo e os prazos para entrega da versão corrigida.

5.2. Declaro que a versão desta Dissertação/Tese anexada a este Termo corresponde à versão final aprovada pela banca, com todas as correções exigidas, de forma e de conteúdo, devidamente incorporadas.

Possíveis medidas em caso de irregularidades após a defesa

6.1. Reconheço que, se após a defesa, o depósito ou a divulgação desta Dissertação/Tese forem identificadas irregularidades graves – tais como plágio, uso não autorizado de material de terceiros, fabricação ou falsificação de dados, autoria fictícia, identidade falsa, uso não declarado de IA, envolvimento com *paper mills* ou outras formas de manipulação indevida da produção acadêmica – o Programa e a Instituição poderão:

a) revisar o registro do TCC no repositório institucional e em bases internas ou externas;

b) promover correções públicas, erratas ou comunicações formais;

c) retirar, total ou parcialmente, o trabalho de circulação, quando necessário para proteção da integridade acadêmica;

d) instaurar processos administrativos internos, nos termos da legislação e das normas institucionais vigentes, sem prejuízo das responsabilidades civis e penais cabíveis.

6.2. Reconheço que tais medidas se alinham às boas práticas internacionais de integridade na publicação científica, que buscam corrigir o registro acadêmico e proteger a confiabilidade da produção científica, e não punir indevidamente autores, sem o devido processo.

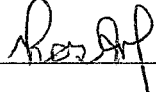
Responsabilidade final

7.1. Assumo inteira responsabilidade pelo conteúdo desta Dissertação/Tese, incluindo ideias, argumentos, dados, interpretações e conclusões, bem como pela correta indicação das contribuições de terceiros.

7.2. Declaro, por fim, que estou ciente de que qualquer inverdade ou omissão relevante nas declarações acima configura falta ética e poderá ensejar as sanções acadêmicas, administrativas, civis e penais previstas na legislação brasileira e nas normas internas da Faculdade Unida de Vitória e do PPGPCR-FUV.

Vitória/ES, 12 de Agosto de 2026.

Assinatura do(a) discente, CPF:



CPF: 007.682.237-09

¹ Assinalar a(s) opção(ões) aplicável(is) e, em caso de uso, indicar no texto do TCC quais ferramentas foram utilizadas e para quais finalidades.



Dedico esta tese à minha mãe, Ilma Viana Menassa (*in memoriam*), mulher, negra, analfabeta e descendente da cultura cigana. Reconheço nela a força que abriu os caminhos da minha trajetória e as marcas das violências sofridas, as quais não pude dimensionar no passado. Comprometo-me, a partir de agora, a ser sua voz e sua representatividade na sociedade.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, de muitas faces e muitos nomes, por fortalecer a minha caminhada nessa trajetória acadêmica, apontando soluções para os problemas e me fortalecendo nos momentos de desafios, cansaço e desânimo. Por tudo o que tem feito por mim. Foram muitas bênçãos recebidas.

Agradeço, em especial, ao meu esposo, Gilsele Alves da Silva, pela paciência, carinho, dedicação, amor e apoio sem limites, em todos os instantes da minha trajetória. Você permaneceu ao meu lado, apoiando-me nos desafios e enfrentamentos.

À minha orientadora, professora Dra. Claudete Beise Ulrich, pela orientação e suas intervenções precisas. Agradeço por sua positividade, sempre afirmando que tudo iria dar certo, pela sua competência em dar dicas nítidas, contribuindo espetacularmente para o avanço do meu aprendizado. Com a sua calma, respeito e delicadeza, ensinou-me questões além das especificidades teórico-metodológicas de uma tese. Ao professor Dr. Edeson dos Anjos Silva, pela coorientação na tese de doutorado. Sou grata por sua visão crítica, ampla e pelas colaborações respeitosas e assertivas.

Agradeço aos(as) professores(as) Dra. Arlete Maria Pinheiro Schubert, Dra. Nivia Ivette Nuñez de La Paz, Dr. José Mário Gonçalves, que, nas orientações da qualificação, contribuíram para a revitalização e a continuidade da tese, oferecendo sugestões valorosas. Os apontamentos permitiram a busca de novos conceitos sobre a formação continuada para professores(as), a diversidade cultural religiosa e o componente curricular Ensino Religioso, fortalecendo meu conhecimento e minha escrita, servindo como base para ampliar futuras pesquisas.

Agradeço aos(as) professores(as), à secretaria Luana Cordeiro Ribeiro e aos funcionários(as) do PPG-CR da FUV, pelo carinho, respeito e dedicação, demonstrando excelência da qualidade no atendimento acadêmico. Agradeço todas pessoas que me ajudaram, direta ou indiretamente, nesta trajetória.

Por fim, agradeço imensamente à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) que, por meio do incentivo financeiro concedido, tornou possível a realização do sonho de cursar o doutorado.



“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar; Tempo de chorar, e tempo de rir, tempo de prantear, e tempo de dançar; Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora; Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz”.

Eclesiastes 3: 1-8.

RESUMO

A tese *Formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental sobre diversidade cultural religiosa em Vargem Alta-ES: uma proposta de material didático-formativo* apresenta como objetivo geral: analisar e apresentar quais devem ser as etapas percorridas para a elaboração, implementação e desenvolvimento de um material didático-formativo, visando à formação continuada de professores(as) do Ensino Fundamental do Município de Vargem Alta sobre diversidade cultural religiosa, com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso. Os objetivos específicos consistem em: refletir sobre as especificidades da formação continuada oferecida para os(as) professores(as) do Ensino Fundamental; descrever a formação continuada para professores(as), visando à promoção da diversidade cultural religiosa no contexto escolar; avaliar os fatores que influenciam o desenvolvimento da formação continuada para professores(as) sobre a diversidade cultural religiosa, explorando a contribuição do Ensino Religioso; criar e propor um material de formação continuada para professores(as) do sistema de ensino de Vargem Alta com a temática sobre diversidade cultural religiosa, com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso. Busca-se responder à seguinte questão-problema: como elaborar, desenvolver e implementar a formação continuada com professores(as) do Ensino Fundamental do Município de Vargem Alta-ES sobre a diversidade cultural religiosa, a partir do componente curricular Ensino Religioso? Toma-se como hipótese que a oferta de um material, com procedimentos específicos para o fomento da formação continuada sobre a diversidade cultural religiosa, poderá, com a contribuição do Ensino Religioso, fortalecer esse processo formativo no Município. Para alcançar os objetivos propostos, adota-se uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa, considerando como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, bibliográfica, entrevistas e pesquisa-ação. Os principais conceitos teóricos mobilizados na pesquisa são: formação continuada para professores(as), legislações, componente curricular Ensino Religioso, cultura, diversidade, religião e diversidade cultural religiosa, refletidos a partir das contribuições de Antônio Nóvoa, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Bernardete Angelina Gatti, Moaci Alves Carneiro, Lidia Kadlubitski e Sérgio Rogério Junqueira, Michel de Certeau, Volney José Berkenbrock e Elcio Cecchetti e Lillian Blanck de Oliveira. O produto educacional, resultado da construção da tese, consiste em um material didático-formativo que possibilita a implementação e desenvolvimento da formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino em estudo sobre a temática da diversidade cultural religiosa com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso.

Palavras-chave: Formação Continuada para Professores(as). Ensino Religioso. Legislações. Cultura. Diversidade Cultural Religiosa. Produto Educacional.

ABSTRACT

The thesis "Continuing education for elementary school teachers on religious-cultural diversity in Vargem Alta, ES: a proposal for instructional and training material" presents the following general objective: analyzing and presenting the necessary steps for the elaboration, implementation, and development of didactic-formative material aimed at the continuing education of elementary school teachers in the municipality of Vargem Alta on religious and cultural diversity, with the contribution of the Religious Education curriculum component; and, as specific objectives: reflecting on the specificities of the continuing education offered to elementary school teachers; describing continuing education for teachers aimed at promoting religious and cultural diversity in the school context; evaluating the factors that influence the development of continuing education for teachers on religious and cultural diversity, exploring the contribution of Religious Education; and developing continuing education material for teachers in the Vargem Alta educational system on the theme of religious and cultural diversity, with the contribution of the Religious Education curriculum component. This study seeks to answer the following research question: how to plan, develop, and implement continuing education for elementary school teachers in the municipality of Vargem Alta-ES on religious and cultural diversity, based on the Religious Education curriculum component? The hypothesis is that offering materials with specific procedures to promote continuing education on religious and cultural diversity could, with the contribution of the Religious Education curriculum component, enhance this education in the municipality. To achieve these objectives, exploratory research with a qualitative and quantitative approach was used, considering two lines of investigation: documentary and bibliographic research, in addition to interview procedures and action research. The theoretical concepts reflected upon were continuing education for teachers, legislation, the Religious Education curriculum component, culture, diversity, religion, and religious and cultural diversity, reflected upon from theorists such as: Antônio Nóvoa, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Bernardete Angelina Gatti, Moaci Alves Carneiro, Lidia Kadlubitski and Sérgio Rogério Junqueira, Michel de Certeau, Volney José Berkenbrock and Elcio Cecchetti and Lillian Blanck de Oliveira. The educational product, resulting from the thesis, was a Didactic-Formative Material that enables the implementation and development of continuing education for elementary school teachers in the municipal education system on the theme of religious cultural diversity, with the contribution of the Religious Education curriculum component.

Keywords: Continuing Education for Teachers. Religious Education. Legislation. Culture. Religious Cultural Diversity. Educational Product.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS.....	09
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS, LEGISLAÇÕES E ENSINO RELIGIOSO	22
1.1 Formação continuada: panorama conceitual	22
1.2 Formação continuada nas legislações brasileiras: temáticas deferidas e indeferidas.....	35
1.3 Formação inicial e continuada para professores(as) do componente curricular Ensino Religioso.....	48
2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA.....	60
2.1 Cultura: um conceito multifacetado	60
2.2 Diversidade cultural religiosa.....	72
2.3 Formação continuada para professores e professoras na perspectiva da diversidade cultural religiosa	85
3 CONTEXTUALIZAÇÃO: ELEMENTOS INFLUENCIADORES NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES	98
3.1 Perfil dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental: fundamentos, condições, especificidade e perspectivas.....	98
3.2 Organização e implementação do componente curricular Ensino Religioso: aspectos gerais e municipais	116
3.3 Políticas de formação continuada e o posicionamento do sistema municipal de ensino acerca das ofertas externas e internas	129
4 MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO ENSINO RELIGIOSO	144
4.1 Premissas do material didático-formativo na formação continuada.....	144
4.2 Estratégias para elaboração do material didático-formativo	157
4.3 Material didático-formativo: uma proposta de formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental	169
CONCLUSÃO.....	188

REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	205
ANEXO A: DECLARAÇÃO DA FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA COM O TEMA PROVISÓRIO DA PESQUISA	207
ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES	208
ANEXO C: MAPA DO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES.....	209
ANEXO D: FOTOS DA ESTRUTURA EXTERNA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES.....	210
ANEXO E: ORGANOGRAMA DOS DEPARTAMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES	211
ANEXO F: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES	212
ANEXO G: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE VARGEM ALTA-ES	213
ANEXO H: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VARGEM ALTA-ES.....	214
ANEXO I: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES (2015-2025).....	215
ANEXO J: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE VARGEM ALTA-ES	216
ANEXO K: FOTOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VARGEM ALTA-ES.....	217

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1. Plano de cargos e salários dos(as) profissionais do magistério público do Município de Vargem Alta-ES.....	108
Tabela 2. Localização dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, do Município de Vargem Alta-ES: componente curricular e nível	109
Tabela 3. Organização curricular das escolas municipais de Educação Básica de Vargem Alta-ES: EMEB's e EMEBTI's.....	111
Tabela 4. Dados demográficos de 90 professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vargem Alta-ES	113
Tabela 5. Dados peculiares de 90 professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vargem Alta-ES	114

QUADROS

Quadro 1. Marcos históricos: a trajetória da formação continuada para professores(as) no Brasil.....	23
Quadro 2. Termos utilizados para intitular a formação continuada para professores(as) com conceitos, reflexões e aconselhamentos no cenário educacional	26
Quadro 3. Legislações/documentos acerca da formação continuada para professores(as): reflexões pertinentes sobre as temáticas deferidas e indeferidas.....	44
Quadro 4. Normativas da formação inicial para professores(as) do componente curricular Ensino Religioso: especificidades e reflexões.....	51
Quadro 5. Considerações sobre a formação inicial dos(as) professores(as) de Ensino Religioso em benefício da formação continuada	57
Quadro 6. Construção conceitual da cultura: um conceito multifacetado.....	66
Quadro 7. Diversidade <i>versus</i> diversidade cultural religiosa: considerações reflexivas.....	82
Quadro 8. Recomendações reflexivas: formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental na perspectiva da diversidade cultural religiosa	96
Quadro 9. Paróquias do Município de Vargem Alta-ES: distritos, setores, comunidades, santo(a), padroeiro(a) e a situação/presença ou não de uma unidade escolar	102

Quadro 10. Trajetória das formações continuadas em Vargem Alta-ES: especificidades do sistema de ensino e regime de colaboração com o Estado do Espírito Santo	134
Quadro 11. Questões para direcionamento e análise do material didático-formativo na formação continuada: relação entre a temática e o público-alvo.....	150
Quadro 12. Fatores fundamentais para síntese do material didático-formativo na formação continuada: contextualização da temática	155
Quadro 13. Premissas fundamentais do material didático-formativo na formação continuada: informações e suas particularidades	154
Quadro 14. Estratégias gerais para o material didático-formativo na formação continuada: objetivos e descrições	160
Quadro 15. Estratégias específicas para o material didático-formativo na formação continuada: objetivos e descrições	163
Quadro 16. Estratégias diagnósticas para o material didático-formativo na formação continuada: ações que impactam diretamente o processo formativo	167
Quadro 17. Construto da tese: produto educacional.....	171

LISTA DE SIGLAS

ACINES	Associação Capixaba de Inspetores Escolares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAR	Comitê de Educação Ambiental Regional Sul
CES	Câmara da Educação Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEVA	Conselho Municipal de Educação de Vargem Alta
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEBTI	Escola Municipal de Educação Básica Tempo Integral
EMETI	Escola Municipal de Ensino em Tempo Integral
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
FORDIR	Formação Inicial de Diretores Escolares
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUV	Faculdade Unida de Vitória
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Indicadores da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
PME	Plano Municipal de Educação
PMFD	Profissionais do Magistério Função Docência
PMFP	Magistério Função Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG-CR	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
PPP	Projeto Político Pedagógico
REGEVIDHE	Religião, Gênero, Violência: Direitos Humanos e Educação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SEDU	Secretaria da Educação do Espírito Santo
SEED	Secretaria de Educação Superior e a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

INTRODUÇÃO

Pesquisar a formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental, envolvendo a diversidade cultural religiosa e a contribuição do componente curricular Ensino Religioso representa o desafio de perscrutar uma condição estrutural presente na constituição das políticas públicas educacionais. Apesar de várias temáticas propostas, historicamente, os efeitos das formações foram variando entre a teoria e a prática docente, de modo que esse fator provocou, gradativamente, a redução da reflexão docente e a diminuição de procedimentos didático-pedagógicos capazes de possibilitar o respeito às diversidades presentes no espaço escolar. No caso da educação do Município de Vargem Alta-ES, praticamente todas as formações foram desenvolvidas conforme a conduta e a orientação das esferas estadual ou federal, condição que tende a diminuir a reflexão acerca das características regionais e locais e, consequentemente, o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

A motivação pessoal na investigação e produção desta tese doutoral acerca da formação continuada sobre a temática voltada para a diversidade cultural religiosa para professores(as) do Ensino Fundamental no Município de Vargem Alta-ES, alinhada à contribuição do componente curricular Ensino Religioso, emergiu, desde 2022, em virtude da defesa da dissertação de mestrado profissional em Ciências das Religiões do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPG-CR) da Faculdade Unida de Vitória (FUV).¹ Outra contribuição desse período foi a aquisição de conhecimentos a partir do vínculo ao grupo de pesquisa Religião, Gênero, Violência, Direitos Humanos e Educação (REGEVIDHE), tendo o perfil de pesquisadora, membra e colaboradora.

A motivação profissional teve início por meio de diálogos realizados com a minha orientadora, Prof^a. Dra. Claudete Beise Ulrich, para direcionar os acertos finais da dissertação de mestrado. Eles trouxeram a percepção de inquietações relacionadas à falta de reconhecimento da diversidade cultural religiosa no contexto escolar pesquisado. Cabe ressaltar que a pesquisa estava direcionada somente para uma unidade escolar alvo da averiguação. Porém, durante sua realização e com o aprofundamento de leituras, a análise de normativas e a construção de uma proposta de formação, observou-se que tal inquietação não seria solucionada

¹ O objetivo geral da dissertação de mestrado consistiu em apresentar uma proposta de formação continuada integradora para professores(as) do Ensino Fundamental, acerca da diversidade religiosa no âmbito da Escola Municipal de Educação Básica “Pedro Milaneze Altoé”, no Município de Vargem Alta, Espírito Santo. Para mais informações, veja: SILVA, Rosa Amélia M. *Respeito à diversidade religiosa: proposta de formação continuada integradora para professores(as) do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Milaneze Altoé, em Vargem Alta-ES. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 1-126.*

somente com estudos em torno de uma instituição escolar, mas seria potencializada mediante uma inclinação para todas as unidades escolares do Município.

Por meio dessas inquietações e da aquisição de novos conhecimentos agregados na trajetória do mestrado, tive a oportunidade de rememorar meu percurso profissional no Município de Vargem Alta-ES. A princípio, como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas,² e, na sequência, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, lecionando o componente curricular Matemática. No momento em que passei a atuar na Secretaria Municipal de Educação, como supervisora escolar e depois como formadora de professores(as) e protagonista do setor de diversidade, percebi minha responsabilidade com as políticas educacionais. Atualmente, estou responsável pelo setor de verificação e estatística e supervisora específica do Ensino Fundamental, Anos Finais, essa responsabilidade se concretizou. Assim, percebo a necessidade de aprofundamento teórico, metodológico e humano para posicionar-me em torno da formação continuada em diversidade cultural religiosa no Município em tela.

Enquanto profissional do magistério municipal, decidi pelo aprofundamento da pesquisa no Doutorado, porém, com um objetivo mais centrado em um produto educacional capaz de contribuir no direcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta. Esta tese doutoral aprofunda a pesquisa desenvolvida anteriormente no mestrado profissional. Na pesquisa, apresenta-se o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada integradora para professores(as) do Ensino Fundamental e sua temática estava voltada para o respeito à diversidade cultural religiosa no contexto da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Pedro Milaneze Altoé,³ localizada na zona rural do Município de Vargem Alta. Em síntese, a pesquisa demonstra a relevância do desenvolvimento de ações a serem implementadas somente nesta escola.

Aliados a todas as motivações elencadas, eu como pesquisadora, professora e pedagoga do Município evidencio o entrelaçamento entre o tema da pesquisa de mestrado, cujo recorte foi direcionado para uma escola específica em Vargem Alta, e o tema da tese de doutorado, que abrange a questão da diversidade cultural religiosa no âmbito municipal. Neste sentido, procuro

² Turmas multisseriadas são aquelas nas quais alunos de mais de uma série são alocados na mesma sala de aula. Para saber mais leia em: LICHAND, Guilherme; SCHWEICKARDT, Kátia; CAMPOS, Gabriel; SIMÕES, Armando. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo plano nacional de educação. In: MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; BOF, Alvana Maria. (orgs.). *Cadernos de estudos e pesquisas educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação*. Brasília: Inep/ MEC, 2023. p. 185-244. p. 183.

³ Todas as legislações que constatarem a evolução e as mudanças na trajetória dessa escola encontram-se na dissertação de mestrado da autora desta pesquisa: SILVA, 2022, p. 66-95.

responder a seguinte pergunta-problema: como elaborar, desenvolver e implementar a formação continuada com professores(as) do Ensino Fundamental do Município de Vargem Alta-ES sobre a diversidade cultural religiosa, a partir do componente curricular Ensino Religioso?

Nesta direção, a pesquisa busca investigar a abordagem da diversidade cultural religiosa no Ensino Fundamental de um município específico. Para isso, mapeia os elementos que influenciam o desenvolvimento dessa temática, considerando a contribuição do componente curricular Ensino Religioso. Além disso, a pesquisa desenvolve um material didático-formativo com estratégias teóricas e práticas para apoiar a práxis docente, oferecendo ferramentas concretas para o trabalho com a diversidade cultural religiosa. A hipótese da tese é que a oferta de um material que oriente sobre procedimentos específicos para o fomento da formação continuada acerca da diversidade cultural religiosa e que evidencie os objetos de conhecimento do Ensino Religioso pode fortalecer a formação continuada no Município, especialmente no que se refere à diversidade cultural religiosa.

Com a finalidade de seguir a linha da pesquisa proposta, a tese tem inquietações que remetem a conceitos primordiais presentes na junção entre a formação continuada, a diversidade cultural religiosa e o componente curricular Ensino Religioso. Isto posto, constitui-se o objetivo geral da tese: analisar e apresentar quais devem ser as etapas percorridas para a elaboração, implementação e desenvolvimento de um material didático-formativo, visando à formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental do Município de Vargem Alta sobre diversidade cultural religiosa, com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso. Alinhado ao objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos que correspondem, em ordem crescente, um para cada capítulo da tese:

- a) refletir sobre as especificidades da formação continuada oferecida para os(as) professores(as) do Ensino Fundamental, comparando as diretrizes das legislações educacionais com as práticas e os desafios encontrados na realidade escolar;
- b) descrever a formação continuada para professores(as) visando à promoção da diversidade cultural religiosa no contexto escolar, a partir da articulação dos conceitos de cultura, diversidade e religião;
- c) avaliar os fatores que influenciam o desenvolvimento da formação continuada para professores(as) sobre a diversidade cultural religiosa, explorando a contribuição do Ensino Religioso no Município de Vargem Alta-ES.
- d) elaborar um material de formação continuada para professores(as) do sistema de ensino de Vargem Alta-ES, no intuito de orientar a abordagem da diversidade cultural religiosa com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso.

A natureza da pesquisa é exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, considerando duas frentes de investigação: pesquisa documental e bibliográfica e, para a confecção do produto educacional, um material didático-formativo para o desenvolvimento da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, empregam-se procedimentos de entrevista e a pesquisa-ação. As trajetórias metodológicas adotadas compreendem a revisão da produção acadêmica – teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – sobre formação continuada na temática da diversidade cultural religiosa, ou temas similares. A análise documental das leis voltadas para a formação continuada considera, mormente, leis, resoluções e decretos educacionais do cenário nacional e municipal. Também serão consideradas outras fontes, entre livros e artigos, que, em geral, são contribuições do campo da Educação, das Ciências das Religiões e do Ensino Religioso.

A confluência entre a área da Educação e das Ciências das Religiões apresenta uma pesquisa voltada para a conjunção entre dimensões de referenciais teóricos específicos. A princípio, referencia-se a formação continuada. Subjetivamente, ela não tem como objetivo preencher lacunas ou dar conta de demandas que não foram disseminadas na formação inicial, até porque o propósito da formação inicial é alicerçar a vida profissional do(a) professor(a). Por outro lado, a função da formação continuada consiste em promover processos permanentes de reflexão crítica, atualização epistemológica e ressignificação da prática pedagógica. Outra característica é dar suporte para estes(as) profissionais conduzirem os desafios e demandas decorrentes do cotidiano escolar.

Dentre as produções utilizadas no referencial teórico desta tese, destaca-se o conceito de formação continuada, segundo o pensamento de António Nóvoa, que sustenta:

A formação continuada pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação continuada é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente⁴.

Independentemente da temática abordada na formação continuada, ela tem a característica de remeter o(a) professor(a) a constantes reflexões sobre sua prática na etapa ou modalidade de ensino em que atua. Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de Paulo Freire, pois: “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”⁵.

⁴ NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. p. 59.

⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 18.

A diversidade cultural religiosa, presente nas relações entre os referenciais, manifesta-se na variedade de crenças e práticas religiosas nos diferentes espaços sociais. Essas diferentes religiões exteriorizam comportamentos e manifestações culturais que são inerentes à identidade de cada ser humano. Nesta conjuntura, elenca-se nesse quadro teórico o conceito de cultura, referente às definições distintas de Michel de Certeau. O autor aborda a cultura desde comportamentos e ideologias até as abordagens acerca da cultura como patrimônio e a questão da linguagem.⁶ Além disso, acrescenta-se, teoricamente, a questão da diversidade como a contrariedade da homogeneidade, posto por Lidia Kadlubitski e Sérgio Junqueira.⁷

No esforço de avançar na articulação desses conceitos, a pesquisa aborda o componente curricular Ensino Religioso e os principais desdobramentos de suas contribuições para a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa e a práxis docente. O Ensino Religioso é estabelecido como um componente curricular que tem como princípio fundamental assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo, diante do contexto da contribuição do Ensino Religioso para o desenvolvimento da formação continuada sobre diversidade religiosa, a fim de promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. De acordo com Claudete Beise Ulrich e José Gonçalves: “a partir da atual legislação, o Ensino Religioso acentua um novo olhar epistemológico, apontando para uma prática pedagógica que privilegia a diversidade cultural religiosa”⁸.

A fundamentação desta tese reside na formação continuada voltada para a intersecção entre cultura, diversidade e religião, tendo o componente curricular Ensino Religioso como pano de fundo. Essa perspectiva visa à disseminação de estratégias educacionais que promovam e assegurem o direito à diversidade cultural religiosa, em consonância com a fundamentação de José Bitencourt Filho: “no Brasil colonial colidiram com duas grandes concepções religiosas: uma que sacralizava o ambiente natural e as forças espirituais a ele subjacentes; outra que resultava símbolos religiosos abstratos e transcendentais”⁹. Logo, a tese analisa questões relacionadas à formação continuada de professores(as) acerca da diversidade cultural religiosa no âmbito educacional, dialogando com o Ensino Religioso.

⁶ CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. p. 195-196.

⁷ KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Cultura e Diversidade Religiosa: diálogo necessário em busca da Fraternidade Universal. *Revista Interações: Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 122-139, 2010. p. 128-130.

⁸ ULRICH, Claudete B.; GONÇALVES, José M. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-24, 2018. p. 20.

⁹ BITENCOUT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2018. p. 52.

A análise do estado da arte aponta para uma lacuna na exploração conjunta da intersecção entre a formação continuada docente, a diversidade cultural religiosa e o componente curricular Ensino Religioso, embora a literatura de pesquisa sublinhe a relevância e a necessidade de investigações nessa temática. Nesta conjuntura, destaca-se, entre outros trabalhos, a dissertação de Roberta Miranda Silva, intitulada *Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no início do século XXI*. A pesquisa aborda a importância de integrar as questões sociais contemporâneas aos processos de formação continuada.¹⁰

Outra contribuição para esse cenário é a tese de Jhuliane Evelyn da Silva, intitulada *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. A pesquisa evidencia a responsabilidade dos sistemas de ensino diante da especificidade da formação continuada.¹¹ Acrescenta-se, também, a tese de Tania Maria Terra Serra dos Passos, intitulada *As entrelinhas da política de formação continuada da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: qualifica, treina ou generaliza em prol de uma educação mercadológica?* A tese argumenta que o ponto de partida para a formação continuada é a análise e a reflexão sobre a prática e os desafios vividos diariamente pelo(a) professor(a).¹²

Em distinção dos estudos anteriores, que se concentram em análises temáticas isoladas, esta pesquisa articula cultura, diversidade e religião para desenvolver um produto educacional destinado ao sistema de ensino de Vargem Alta-ES. O Município conta com quatorze unidades escolares vinculadas às etapas e modalidades da Educação Básica no Ensino Fundamental. Dentre elas, três ofertam vagas para turmas dos Anos Iniciais e Finais, enquanto onze atendem especificamente às turmas dos Anos Iniciais, de maneira que duas funcionam em tempo integral,¹³ o que corresponde a cerca de mil e novecentos estudantes.

¹⁰ SILVA, Roberta M. *Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do século XXI*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. p. 93-103.

¹¹ SILVA, Jhuliane E. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. p. 11.

¹² PASSOS, Tania M. T. S. *As entrelinhas da política de formação continuada da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: qualifica, treina ou generaliza em prol de uma educação mercadológica?* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022. p. 12-18.

¹³ “O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que é uma política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro”. Saiba mais em: MEC. *Escola em Tempo Integral*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Logo, evidencia-se a relevância da proposta para direcionar estratégias e ações que possam conjugar esses elementos, com a finalidade de incluir todas as religiões presentes nos espaços escolares do sistema de ensino de Vargem Alta. Essa conduta promoverá o respeito à diversidade cultural religiosa por meio de reflexões e diálogos que poderão conduzir ao reconhecimento das diferentes identidades e, conseqüentemente, à promoção dos Direitos Humanos e da cultura de paz. Além disso, poderá impulsionar o sistema de ensino no direcionamento adequado do componente curricular Ensino Religioso. Esse argumento se fundamenta no fato de o Município contar com um sistema próprio e estruturado de ensino.¹⁴ Ou seja, o Município constitui um sistema de ensino desde 2007, conforme estabelecido em lei municipal.¹⁵

A partir dessas considerações, a proposta consiste em fundamentar, por meio de análises, sínteses, informações e estratégias, um direcionamento basilar para auxiliar o sistema municipal de ensino de Vargem Alta-ES na temática da diversidade cultural religiosa na formação continuada. Esses procedimentos incluem a contribuição do componente curricular Ensino Religioso, pois ele assegura a diversidade cultural religiosa e integra a formação integral dos(as) estudantes. Na prática, o produto educacional da tese consiste em um material didático-formativo de formação continuada sobre diversidade cultural religiosa. Ele apresenta fundamentações e direcionamentos necessários para a abordagem dessa temática no cenário educacional do Município.

A tese está estruturada em quatro capítulos que apresentam o desenvolvimento e a contextualização da pesquisa. O primeiro capítulo aborda a formação continuada no Ensino Fundamental, examinando conceitos, legislações brasileiras pertinentes e as particularidades das temáticas deferidas e indeferidas. Além disso, discute a formação inicial e continuada para

¹⁴ Trata-se do conjunto de organismos que integram uma rede de ensino, reunindo escolas e seus departamentos, Secretarias de Estado e seus órgãos – executivos – e os Conselhos de Educação, em esfera municipal, que têm função consultiva e legislativa. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, os sistemas municipais de ensino compreendem: 1. As instituições do Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil mantidas pelo Poder Público municipal; 2. As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; 3. Os órgãos municipais de educação. Para mais detalhes, confira: MENEZES, Ebenezer T. Sistema municipal de ensino. In: MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, T. H. *Dicionário interativo da educação brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2001. [online]. [n.p.].

¹⁵ “Art. 1º: A organização e a atuação do Sistema Municipal de Ensino atenderão o disposto nesta Lei, cabendo ao Poder Público Municipal: I - estabelecer as políticas municipais de educação articuladas às políticas educacionais do Estado e da União e promover sua execução; II - exercer função normativa e função redistributiva, esta em relação às instituições públicas do sistema de ensino; III - criar, autorizar, reconhecer, aprovar e supervisionar instituições de ensino do sistema municipal; IV - promover ensino de qualidade, assegurando a universalização do Ensino Fundamental e da educação infantil; V - formular, aprovar e executar os Planos Municipais de Educação; VI - Otimizar a aplicação dos recursos destinados à educação, assegurando a legitimidade e a legalidade dessa aplicação”. Saiba mais em: VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 683, de 18 de setembro de 2007*. [Institui e disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.].

o componente curricular Ensino Religioso. Este primeiro capítulo não apenas apresenta conceitos introdutórios, mas também cria a sustentação teórica e normativa da tese, demonstrando por que a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa é necessária, quais lacunas existem nas políticas educacionais e por que o Ensino Religioso pode contribuir para esse processo formativo.

O segundo capítulo apresenta uma análise reflexiva e descritiva da formação continuada no contexto da diversidade cultural religiosa. Aborda os conceitos multifacetados de cultura e as questões relacionadas à diversidade cultural religiosa. Além disso, evidencia a importância da formação continuada para professores(as) na perspectiva da diversidade cultural religiosa. Ou seja, o capítulo demonstra que a diversidade cultural religiosa não se reduz a uma questão moral ou comportamental, mas representa um fenômeno cultural, educacional e social que requer fundamentação teórica e mediação pedagógica qualificada. Ao passo que o primeiro capítulo fundamenta a formação continuada, o segundo estabelece as bases para a diversidade cultural religiosa como objeto legítimo da formação docente.

O terceiro capítulo apresenta uma análise baseada na contextualização da pesquisa, apontando elementos pertinentes para a elaboração, implementação e desenvolvimento da formação continuada com foco na diversidade cultural religiosa no Município de Vargem Alta. Esses elementos incluem a descrição do perfil dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, as características do Ensino Religioso no Município e o direcionamento das políticas de formação continuada no sistema municipal de ensino. Trata-se do capítulo que demonstra que o produto da tese não surge abstratamente, mas a partir de demandas reais identificadas no campo investigado.

O quarto capítulo dedica-se a detalhar as particularidades da construção de um material didático-formativo. O material aborda a formação continuada com foco na diversidade cultural e religiosa, à luz do componente curricular Ensino Religioso, no contexto do Município de Vargem Alta. Para avaliar o processo de elaboração, a análise concentra-se em aspectos específicos, como as premissas e as estratégias consideradas fundamentais. O objetivo final é a criação de um produto educacional consistente e aplicável ao sistema municipal de ensino. Este capítulo possui uma função propositiva, interventiva e aplicada, representando a materialização prática desta tese doutoral. Com isso, os fundamentos conceituais, os debates sobre diversidade cultural religiosa e o diagnóstico contextual realizado confluem para uma proposta pedagógica aplicável à rede municipal de ensino de Vargem Alta-ES.

A pesquisa, que se dedica à desafiadora tarefa de integrar na formação continuada cultura, diversidade e religião, recebe apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e

Inovação do Espírito Santo (FAPES).¹⁶ Esse financiamento possibilita o aprofundamento da temática e evidencia a invisibilidade dessa discussão no universo das políticas públicas educacionais, especialmente naquelas voltadas para a formação continuada. Dessa forma, a pesquisa propõe fortalecer o debate, constituindo-se como um diferencial na busca por ações permanentes de orientação da diversidade cultural religiosa em articulação com o componente curricular Ensino Religioso.



¹⁶ A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), juntamente com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (SECTI), existem desde 2004. Elas objetivam o fomento financeiro para ações de ciência, tecnologia e inovação do conhecimento no Estado do Espírito Santo acerca de projetos, bolsas de auxílio à pesquisa, à formação de recursos humanos e produções científicas. Consulte: FAPES [*Site institucional*]. [s.d.]. [*online*]. [n.p.].

1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS, LEGISLAÇÕES E ENSINO RELIGIOSO

Este capítulo tem como objetivo demonstrar o panorama conceitual da formação continuada para professores(as). Para tanto, procura refletir sobre a inserção dessa questão na legislação educacional brasileira vigente, verificando conceitos, teorias e garantias. Busca averiguar as temáticas de formação ofertadas em relação aos componentes curriculares do Ensino Fundamental e da Educação Básica, bem como acerca das dimensões dessa etapa de ensino. Verifica, em particular, os cursos ofertados para o componente curricular Ensino Religioso, evidenciando a diversidade cultural religiosa. Busca-se, também, uma compreensão em torno da inquietação relacionada ao que é direcionado pelas instâncias federal e estadual de educação aos municípios, por meio de “pacotes de formação”¹⁷, e sobre o que a região ou a comunidade escolar necessita para os enfrentamentos e desafios diários.

De modo consequente, pode-se refletir sobre o que a legislação direciona nos diferentes âmbitos da formação continuada do(a) professor(a) de Ensino Religioso quanto às particularidades desse componente curricular, sem perder de vista a contribuição na perspectiva da inserção da temática da diversidade cultural religiosa brasileira para os demais componentes curriculares. Procuram-se aportes teóricos em trabalhos – artigos, dissertações e teses – que dialogam com a proposta desta pesquisa, a fim de fundamentar uma melhor compreensão da temática, realizando, assim, o estado da arte para responder à pergunta-problema que perpassa a pesquisa: como elaborar, desenvolver e implementar a formação continuada com professores(as) do Ensino Fundamental do Município de Vargem Alta-ES sobre a diversidade cultural religiosa, a partir do componente curricular Ensino Religioso? A pesquisa evidencia o Ensino Religioso como principal alicerce para a formação em diversidade cultural religiosa.

1.1 Formação continuada: panorama conceitual

De acordo com o Dicionário Aurélio, o conceito das palavras *formação* e *continuada* é apresentado de formas dissemelhantes. O termo formação representa um “ato, efeito ou modo

¹⁷ Conforme consulta realizada no dicionário Aurélio, o termo pacote representa o conjunto de vários objetos amarrados ou embrulhados simultaneamente e, o termo formação se trata da ação e do efeito de formar ou de se formar. Portanto, pacotes de formação são direcionamentos prontos enviados pela administração federal ou estadual para os Municípios, sem verificar as especificidades de cada região municipal. Para mais informações, veja: FERREIRA, Aurélio B. H. Formação. In: FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio Século XXI*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 355.

de formar”¹⁸, enquanto que a palavra continuado sinaliza para aquilo que é “contínuo, ininterrupto, sucessivo”¹⁹. Porém, considerando o feminino de continuado e fazendo a junção entre ambas palavras, deriva-se formação continuada, que, juntas, significam: ato, resultado ou meio de formar, ininterrupta e sucessivamente.

A expressão formação continuada remete, desse modo, à necessidade de rever e aprimorar práticas pedagógicas. As propostas de formação oferecidas pelos sistemas de ensino, não raro, estão distantes da realidade vivenciada pelos(as) professores(as), não favorecendo práticas reflexivas contextuais. A formação continuada tem uma trajetória significativa no contexto educacional brasileiro e o quadro abaixo procura demonstrar, de modo sucinto, os pontos mais significativos no percurso histórico das políticas públicas educacionais.

Quadro 1. Marcos históricos: a trajetória da formação continuada para professores(as) no Brasil²⁰

PERÍODO	CONSIDERAÇÕES
Década de 1960	Originou-se a formação continuada no Brasil, cujas primeiras menções foram surgindo por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nessa década, a formação continuada inclinou-se para uma atualização de conteúdos, isto é, treinamentos voltados para o domínio de técnicas. Nessa década, em 1961 foi implementada a primeira LDB, a qual trouxe alguns apontamentos para a formação continuada.
Década de 1970	A formação continuada foi marcada por um modelo individualizado, onde o(a) professor(a) era responsável pela busca da sua própria formação. Um importante detalhe desse modelo é que os(as) professores(as) faziam uso de conhecimentos que acreditavam ser suficientes para sua profissão, sem refletir nas especificidades de cada um. Nessa década, surgiu a nova LDB, Lei nº 5.692/1971, que também trouxe apontamentos referentes à formação continuada.
Década de 1980	Essa década foi marcada pela inserção de elementos técnicos na formação continuada, como: objetivos, planejamento, currículo e avaliação, esses elementos eram centrados em paradigmas positivistas. ²¹ Outro marco importante foi a Constituição Federal de 1988, Constituição Cidadã, ela passou a reconhecer a educação como direito de todos e todas. A partir daí, colocou como dever do estado estabelecer uma gestão democrática, nas escolas, fator posteriormente alicerçado por meio da criação de um Plano Nacional de Educação. Essa conduta

¹⁸ FERREIRA, 2004, p. 355.

¹⁹ FERREIRA, Aurélio B. H. Continuado. In: FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio Século XXI*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 192.

²⁰ Adaptado de: FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva B.; *Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória*. Santa Catarina, Unoesc, 2024. p. 24 -32.

²¹ O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. Para saber mais leia: ISKANDAR, Jamil I.; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 1-7, 2002. p. 3.

	impulsionou reflexões para o desenvolvimento de formações continuadas que atendessem às demandas docentes e discentes.
Década de 1990	Década em que a formação continuada passou a ser institucionalizada. Assim, passou a atender às demandas sociais, educacionais e profissionais, considerando o tempo presente e futuro. Outra questão presente nessa década, foi o fato que o sucesso/fracasso escolar está ligado diretamente a figura do(a) professor(a), dando ênfase às discussões sobre competências e habilidades. Assim, as formações continuadas foram consolidadas em leis, resoluções, decretos e pareceres. Esse fator configurou uma lei direcionada e própria para educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB). Essa Lei trouxe melhorias importantes para a formação de professores(as), embora em alguns artigos, os termos conceituais, apresentavam-se de maneira confusa.
Década de 2000	Em 2004, o portal do MEC gerou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores(as), com a finalidade de contribuir constantemente com as formações continuadas, tendo como público-alvo os(as) professores(as) da Educação Básica e o atendimento das carências e dos requisitos do Plano de Ações Articuladas (PAR). Para a elaboração e desenvolvimento do plano, considerava-se o perfil de cada sistema de ensino.
Década de 2010	Nessa década, o Plano Nacional de Educação (PNE) dinamizou o cenário da formação continuada. Esse plano, passou a assegurar por meio do regime de colaboração entre os órgãos municipais, estaduais e federais, meta e estratégias específicas para direcionar a formação continuada. Essa conduta proporcionou um desenvolvimento significativo acerca das demandas pertinentes para a preparação dos(as) profissionais do magistério. Acrescenta-se a este contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois com a implementação de um documento que preconizou a relação entre currículo e escola, foi necessário repensar a formação continuada.
Década de 2020	Década marcada pela Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020 do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Ela dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, institui também a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), devendo ser implementada em novos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores(as) da Educação Básica.

Mediante esse panorama, destacam-se três modelos de formação continuada: 1) estruturantes ou clássicos; 2) modelo construtivista ou interativo-reflexivo; e 3) modelo emancipatório-político. Nota-se que, independentemente dos temas apresentados nas formações continuadas, encontram-se particularidades entre os modelos no decorrer da história da educação brasileira.

Nadja Costa conceitua dois desses modelos da seguinte maneira:

No modelo estruturante ou clássico, caracterizado por vários(as) estudiosos(as), o(a) professor(a) que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *lato sensu e stricto sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os(as) docentes estão vinculados(as) ou por outras entidades interessadas na área. Os modelos construtivistas ou interativo – reflexivo, partem de uma reflexão contextualizada para montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a regulação permanente das práticas e do processo de trabalho [grifo do texto].²²

De acordo com o pesquisador Judenilson Amador, o modelo emancipatório político, “tem como base a perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética de formação de professores(as), em que o ser humano é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação teórico prática para transformar, na prática, a realidade”²³ Historicamente, a formação continuada para professores(as) passou por várias e diferentes nomenclaturas. Na análise de Rita Cavalcante, no panorama nacional, os termos “formação continuada, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação não podem ser confundidos [...]. É necessário trazer à tona vários questionamentos contextualizados”²⁴.

A título de exemplo, para Marcelo Castro e Rejane Amorim, a formação continuada não deve ser entendida como treinamento ou arranjo subjacente em políticas governamentais prontas, mesmo considerando que os(as) docentes com formação inconsistentes são mais suscetíveis a pacotes de formações, como o descaso das instâncias governamentais com a Educação. Desse modo, esses momentos devem proporcionar reflexões para ajudar equiparar situações pessoais e profissionais na melhoria do panorama educacional.²⁵

Nesse contexto, a formação continuada recebe denominações específicas. Contudo, é necessário analisar se o conceito apresentado está adequado ao objetivo que se espera da formação. O quadro abaixo demonstra os termos mais frequentes utilizados para intitular programas e projetos de formação continuada para professores(as). Essas abordagens apontam reflexões e encaminhamentos necessários para o desenvolvimento de uma formação continuada capaz de considerar as particularidades de determinada região ou problemática existente. Isso

²² COSTA, Nadja M. L. A formação continuada de professores: novas tendências e novos caminhos. *Revista Helos*, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 20, p. 63-75, 2004. p. 67-69.

²³ AMADOR, Judenilson T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. *Revista Humanidades e Inovação*, Tocantins, v. 6, n. 2, p. 151-167, 2019. p. 159.

²⁴ CAVALCANTE, Rita C. R. Formação continuada diante do panorama nacional. *Revista FESA*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 63-87, 2021. p. 64.

²⁵ CASTRO, Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Revista Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2021. p. 37.

torna possíveis as discussões sobre o emprego desses termos no cenário educacional. Observe o quadro:

Quadro 2. Termos utilizados para intitular a formação continuada para professores(as) com conceitos, reflexões e aconselhamentos no cenário educacional²⁶

TERMOS	CONCEITOS	REFLEXÕES
Aperfeiçoamento	Direciona aspectos para tornar os(as) professores(as) perfeitos, estando associado a outros termos acerca da formação.	Os seres humanos estão sempre em desenvolvimento, assim, faz-se necessário refletir acerca do termo perfeito.
Aprofundamento	Aprofundar os conhecimentos que os(as) professores(as) já têm.	Implica na permanência em torno de uma determinada etapa de ensino que o(a) professor(a) atua, assim inibe a inserção de outros saberes que podem agregar em demandas específicas no âmbito escolar.
Atualização	Transferir informações para manter os(as) professores(as) atualizados(as) dos acontecimentos.	Mantém os(as) professores(as) atualizados dos acontecimentos, porém na educação é uma área que trata do desenvolvimento humano. Dessa forma, necessita de aprofundamentos com temáticas específicas.
Capacitação	Limita os(as) professores(as) em determinada capacidade através de cursos com concepções mecânicas, ou seja, considerando o(a) docente incapaz.	A palavra capacitar, remete ao sentido de que o indivíduo é incapaz. No que se refere ao(a) professor(a), faz-se necessário o aprofundamento para lidar com demandas e desafios no cotidiano escolar.
Capacitação Técnica	Oportuniza o ato cognoscitivo relativo à determinada conduta para a realização de uma ação.	A conjunção entre as duas palavras, não se aplica ao(a) professor(a), pois no caso do primeiro termo, o sentido é de incapaz e no segundo remete a aplicação de técnica. No aspecto educacional a contribuição é para o desenvolvimento humano em todas as características, assim não se aplica ao(a) docente.
Compensação	Acrescentar algo que ficou faltando em temáticas de formações anteriores.	É necessário avaliar que somente acrescentar não leva o(a) professor(a) à reflexão acerca das demandas presentes no contexto escolar, simplesmente ficar repetindo ações que não acrescentam para resolver questões específicas no interior da escola.
Desenvolvimento Profissional	Busca por meio de cursos de curta duração, um melhor desenvolvimento profissional do(a) professor(a), ou seja, a eficiência.	Por vezes, o(a) profissional do magistério precisa refletir sobre uma determinada situação e, não ficar em busca de resultados rápidos para atender um padrão intrínseco no contexto escolar ou no próprio sujeito.
Especialização	Acontece através do curso superior, voltado para um tema específico.	Porta de entrada na busca das reflexões acerca de temáticas necessária, no desenvolvimento do(a) profissional da educação.
Formação Continuada	Objetiva alcançar níveis mais altos em torno da educação formal, aprofundando continuamente os conhecimentos que os(as) professores(as) já têm e, agregando	O conceito é adequado para as demandas presentes no cenário educacional contemporâneo. Assim, quando bem direcionada, poderá atingir patamares mais

²⁶ Adaptado de: PRADA, Luis E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, Cabral, 1997. p. 88-90.

	outros que são necessários no contexto do desenvolvimento educacional de cada docente.	robustos nas demandas em torno dos(as) docentes quanto dos(as) discentes.
Formação Permanente	Visa a formação geral dos(as) professores(as), além de ter preocupação com os níveis formais da Educação, assim devem ser realizadas constantemente, visando às necessidades de cada unidade ou realidade escolar.	Sendo realizada constantemente, vai além da formação geral do(a) professor(a), considerando a frequência que o(a) docente tem com as temáticas propostas, poderá beneficiar especificidades acerca do âmbito escolar ou da comunidade escolar.
Profissionalização	Direciona características profissionais, tornando o(a) indivíduo que não tem um diploma, apto para desenvolver uma determinada função.	Considerando que tornar o indivíduo apto acerca de um determinado diploma, não dá margem para inserir algo novo no contexto, considerando o foco do(a) indivíduo que está nesta busca.
Qualificação	Mecanismo que visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes em cada um(a).	Este termo não implica a ausência de capacidade, mas imprime a questão do mecanicismo, pois visa melhorar apenas algumas qualidades que já existem, porém, não direciona a reflexão acerca de questões peculiares no âmbito escolar.
Re-treinamento	Foca em treinar o que já foi treinado anteriormente.	O(A) professor(a) não trabalha com máquinas, assim não cabe o termo treinamento.
Reciclagem	Processo de reaproveitamento de materiais, com o objetivo de reintroduzir no processo de produção, para a recuperação de algo.	Termo que remete a aproveitamento de algo. Neste contexto, o(a) professor(a), não precisa ser reaproveitado, pois já possui saberes que precisam ser direcionados, refletidos e alçar voos para além daquilo que já está estabelecido no panorama educacional.
Superação	Aumentar a titulação acadêmica, alcançando outros patamares universitários.	Buscar refletir sobre a conexão entre o aumento da titulação individualmente e, nas demandas voltadas para uma região escolar específica.
Treinamento	Desenvolver habilidades por repetição, utilizados para manuseio de máquinas ou equipamentos que necessitam de ações precisas.	Como o(a) professor(a) está inserido em uma área que cuida de aspectos humanos, necessita desenvolver habilidades e competências que possam direcionar para os enfrentamentos e crescimento diários, neste caso, a repetição não se aplica.

Ao examinar os termos relativos às particularidades e à interpretação de cada conceito, é necessário estabelecer uma abordagem dos estudos conceituais já realizados. Com a exposição do “panorama conceitual”, é possível evidenciar a trajetória, os avanços e os retrocessos da formação continuada. Ao apresentar os estudos e discursos de outras pesquisas, justifica-se o posicionamento da pesquisadora sobre as especificidades da temática. A importância da formação continuada é proporcional às demandas, aos desafios e às condições presentes no cotidiano escolar, que evoluem constantemente. Segundo Clarissa Martins de Araújo, Everson Melquíades Araújo e Rejane Dias da Silva: “A discussão sobre a formação de professores no

cenário brasileiro não se constitui em uma temática recente, posto que, desde a década de 1980, ela se tornou uma das questões centrais do campo educacional”²⁷.

A formação continuada para professores(as) apresenta-se como uma das políticas públicas educacionais, com inúmeras particularidades que envolvem direcionamentos e abordagens em torno das necessidades específicas de cada região na qual a escola está inserida. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o conceito de formação continuada, bem como sua incidência na formação de professores(as) e no fazer pedagógico docente. Nesse sentido, Maria Cunha conceitua a formação continuada no Brasil como:

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.²⁸

Para refletir sobre a formação continuada para professores(as), faz-se necessário considerar que, no percurso de cada formação realizada pelo(a) docente, estará presente a história de vida dessa pessoa, assim como a de cada sujeito inserido nesse contexto. As particularidades desse processo são mediadas pelos contextos e pelas temáticas de cada formação. Assim, a rememoração da trajetória de cada profissional docente auxilia no pensamento reflexivo, podendo ser potencializada por ações e práticas coletivas.

Na formação continuada, a reflexão sobre esses aspectos direciona novos olhares para o fazer pedagógico dos(as) professores(as), possibilitando a fundamentação e a abordagem de novas temáticas. Isso contribui para a prática docente, permitindo que os(as) professores(as) possam mediar e atender questões culturais, identitárias e socioemocionais presentes no cotidiano escolar. Cada estratégia ou temática deve ser analisada considerando as particularidades dos sujeitos no cotidiano escolar e na sala de aula. Sobre esse aspecto, Antônio Nóvoa chama a atenção sobre a formação continuada para uma dimensão conceitual que perpassa entre a necessidade educacional, o respeito na condução dos saberes do(a) professor(a) e os requisitos ou controles estipulados pelos sistemas de ensino.

Para o autor, “a concepção do sistema de formação contínua e a sua concretização no terreno podem estimular um maior controle dos professores sobre sua profissão e sobre a vida

²⁷ ARAÚJO, Clarissa M.; ARAÚJO, Everson M.; SILVA, Rejane D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. p. 58.

²⁸ CUNHA, Maria I. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS; RIES, 2003. p. 368.

institucional das escolas”²⁹. O autor orienta também quanto ao cuidado que se deve ter nas especificidades voltadas para o crescimento profissional e reflexivo do(a) professor(a), além do atendimento aos requisitos burocráticos e administrativos dos sistemas de ensino.

Para José Carlos Libâneo, a formação continuada deve perpassar por questões interligadas à formação inicial, ou seja, por um campo global que possa inserir as necessidades de se pensar na evolução do ensino e no processo reflexivo do(a) professor(a). Para ele:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.³⁰

Esse conceito coloca em evidência as questões políticas, históricas, culturais e sociais dos(as) professores(as), em virtude da conexão entre sua formação inicial e os saberes que vão sendo agregados nos processos formativos.

Philippe Perrenoud defende que o(a) professor(a) deve administrar a sua própria formação, ou seja, saber explicitar as próprias práticas. Essa conduta alicerça uma análise precisa das suas competências e desperta um posicionamento crítico-reflexivo acerca da prática pedagógica no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o autor apresenta o seguinte conceito:

A formação contínua visava – e sempre visa – atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos.³¹

Essas particularidades colocam a formação continuada como potencializadora do desenvolvimento integral do(a) professor(a).

Tendo em vista a ampliação do panorama conceitual, acrescenta-se o conceito de formação continuada segundo Paulo Freire. Dentre as várias definições descritas pelo autor, a que está em consonância com esta pesquisa é aquela que perpassa a conexão entre a dimensão humana do(a) professor(a) e sua atuação no âmbito profissional. Nessa direção, Paulo Freire conceitua o seguinte:

A formação de professores é um processo complexo que deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e contemplar uma dimensão humana, que valoriza a formação integral do educador e sua capacidade de promover a emancipação dos [estudantes].³²

²⁹ NÓVOA, 2002, p. 53.

³⁰ LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 227.

³¹ PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 21.

³² FREIRE, 1996, p. 45.

Com essa abordagem, o autor evidencia que o processo de ensinar e aprender exige uma especificidade humana e, conseqüentemente, requer que o(a) professor(a) esteja em constante aprendizado, incorporando diferentes questões sociais.

Há, ainda, um importante aspecto a considerar sobre a formação continuada: a tradição do campo educacional de ofertar formações voltadas somente ao componente curricular específico da área de formação do(a) professor(a). Essa forte tradição impacta a reflexão docente e não potencializa práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos(as) estudantes. De modo conseqüente, o(a) professor(a) tende a trabalhar de forma isolada e os(as) estudantes recebem informações repetitivas ou fragmentadas. Quando a formação continuada é voltada para as demandas específicas da comunidade escolar e ofertada para todos os componentes curriculares, os enfrentamentos e a resolução de problemas na área educacional acontecem com mais precisão. Nesse sentido, Bernardete Angelina Gatti conceitua a formação continuada como:

A formação de professores profissionais para a Educação Básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.³³

Na análise da autora, a formação continuada está para além de questões isoladas que assolam as etapas ou modalidades³⁴ de ensino da Educação Básica. Assim, ela deve partir do respeito ao conhecimento da área específica do(a) professor(a) e da inserção de temáticas necessárias para toda a comunidade escolar. Esses fatores demonstram que a formação continuada carece de novas pesquisas que possam direcionar adequadamente essa política pública educacional no Brasil e, conseqüentemente, intensificar o reconhecimento das diversidades presentes na sociedade. Nesses termos, Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André argumentam que:

O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação dos professores. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e a consecução de políticas públicas voltadas ao social e, mais enfaticamente, para as redes educacionais. Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e de que forma – destaca-se como polo de atenção dos vários grupos envolvidos na busca de nova

³³ GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. p. 1375.

³⁴ As etapas da Educação Básica são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e as modalidades são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho.³⁵

A exposição das autoras direciona para uma interposição das políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores(as). Essa questão não visa apenas fortalecer a pessoa do(a) professor(a), mas também estimular movimentos sociais que contribuam para a garantia dos Direitos Humanos. Com a finalidade de consolidar os conceitos direcionados à formação continuada, insere-se no panorama conceitual as pesquisas mais relevantes – em especial dissertações e teses – que abordam a formação continuada para professores(as) no Brasil. Nas análises dessas pesquisas, observa-se, no mapeamento dos(as) pesquisadores(as), que grande parte dos problemas relacionados à formação continuada possui caráter governamental, enquanto o foco das investigações dirige-se para os saberes e as práticas dos(as) professores(as). Apresenta-se um conjunto de pesquisas publicadas nos últimos oito anos, organizadas em ordem crescente de publicação.

Na dissertação de Roberta Miranda Silva, intitulada *Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do século XXI*, defendida em 2017, foi realizada uma pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Educação”. A abordagem apresenta uma metodologia bibliográfica e documental que salienta a importância de inserir, nos processos de formação continuada, demandas voltadas para questões sociais necessárias ao(a) professor(a), isto é, que perpassam para além das habilidades e competências exigidas no cotidiano profissional. A autora conceitua a formação continuada como um processo que tende a estabelecer conexão com os saberes de pessoas que já possuem conhecimentos adquiridos por vivências e experiências da vida profissional.³⁶

A dissertação de Maria das Graças Amorim de Almeida traz como tema *As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no Ensino Fundamental em Monção/Maranhão*. A dissertação foi defendida em 2017 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “História, política e sociedade”. Por meio de metodologia voltada para análise documental, a autora frisa a incoerência de a formação continuada ser apresentada em moldes prontos, principalmente para o Ensino Fundamental. Considera que os modelos prontos visam atender aos indicadores da Educação Básica (IDEB) e não às características individuais e

³⁵ GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. p. 24.

³⁶ SILVA, 2017, p. 93-103.

coletivas dos(as) estudantes. Aponta, ainda, que a formação continuada deve ser um processo que abrange especificidades da natureza humana, indo além do universo educacional. Assim, ela conceitua a formação continuada como pilar para a qualidade da educação brasileira.³⁷

Wellynton Rodrigues da Silva desenvolveu a tese intitulada *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo*. Concluída em 2019 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “História, política e sociedade”, a pesquisa contou com metodologia de análise documental e observação de campo. A relevância do estudo está na abordagem da formação continuada como uma garantia estabelecida por lei e organizada por meio de resoluções. Outra distinção apontada refere-se à insuficiência das formações disseminadas de cima para baixo, com decisões alinhadas por esferas superiores, sem considerar as necessidades do contexto escolar. Assim, o autor conceitua a formação continuada como um privilégio que perpassa concepções e propostas mais amplas, voltadas para o desenvolvimento pessoal, intelectual e cultural do(a) professor(a), e não apenas para o cumprimento de metas.³⁸

A tese de Jhuliane Evelyn da Silva, intitulada *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*, foi defendida em 2021 na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração “Estudos Linguísticos”. A autora realizou uma pesquisa qualitativa, com metodologia de cunho colaborativo e etnográfico. Ressalta a importância de duas concepções de formação continuada reconhecidas na contemporaneidade: a primeira refere-se aos cursos de especialização ofertados após a formação inicial; a segunda engloba todas as atividades que possam contribuir para o desenvolvimento do(a) professor(a). Para a autora, a formação continuada representa um esforço dos sistemas educacionais para responder às demandas impostas pelos padrões de qualidade determinados pelas esferas governamentais e outros organismos que comandam a educação, sem considerar as principais necessidades dos espaços escolares.³⁹

Na dissertação de Tays Fonseca, intitulada *Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa*, defendida em 2022 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Formação dos Profissionais da

³⁷ ALMEIDA, Maria G. M. *As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no Ensino Fundamental em monção/maranhão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. p. 32-36.

³⁸ SILVA, Wellynton R. *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paul*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. p. 48-55.

³⁹ SILVA, 2021, p. 113-119.

Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, a autora utiliza metodologia bibliográfica e documental. A pesquisa aponta que os processos formativos estão sob a influência de diversos componentes externos advindos do sistema socioeconômico e cultural, muitas vezes direcionados apenas ao alcance da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A autora conceitua a formação continuada como o desdobramento de diversas ações que compõem o processo de desenvolvimento profissional por meio da aquisição dos saberes da profissão, tanto os saberes-fazer quanto os *saberes-ser*, que são desencadeados por iniciativa individual ou oportunizados por instituições de ensino.⁴⁰

A tese de Tania Maria Terra Serra dos Passos, já mencionada, constata que, para um desenvolvimento satisfatório da formação continuada, faz-se necessária a análise e a articulação com o cotidiano do(a) professor(a). Assim, conceitua essa política pública da área da Educação como uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento do cenário educacional.⁴¹

A dissertação de Sidney Marques da Motta, intitulada *Grupos colaborativos na formação continuada de professores*, foi defendida em 2023 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Arte e História da Cultura”. A metodologia adotada foi a bibliográfica sistemática e entrevistas semiestruturadas. A importância da pesquisa está em associar a formação continuada aos grupos colaborativos, isto é, à congregação de educadores que se unem para o trabalho e a pesquisa em conjunto. O autor conceitua a formação continuada como parte do entendimento das mudanças curriculares, tendo em vista que um conhecimento hoje aplicado poderá, futuramente, ser ressignificado ou modificado.⁴²

A tese de Marcos Vinicius Messino Godoi, intitulada *Formação continuada de professores no estado do Paraná: recontextualização e desafios*, foi defendida em 2023 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores”. A metodologia adotada foi bibliográfica e documental. A pesquisa apresenta uma abordagem significativa sobre as particularidades dos programas de formação continuada em relação às distinções estabelecidas entre treinamento e aperfeiçoamento. O autor conceitua a formação continuada como uma ação que vai além do interesse dos(as) professores(as), constituindo-se

⁴⁰ FONSECA, Tays. *Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2022. p. 70-75.

⁴¹ PASSOS, 2022, p. 12-18.

⁴² MOTTA, Sidney M. *Grupos colaborativos na formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. p. 12-20.

como uma política que requer colaboração entre os sistemas de ensino e toda a comunidade escolar.⁴³

Por último, a dissertação de Israela Melo Alves, intitulada *A formação continuada dos professores para o trabalho com as competências socioemocionais*, foi defendida em 2024 na Universidade Estadual do Ceará, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração “Formação de Professores”. A metodologia utilizada foi bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada. A pesquisa apresenta uma especificidade significativa entre formação continuada e desenvolvimento emocional a partir da visão dos(as) professores(as) participantes da pesquisa no Município de Sobral/CE. Nesse sentido, a autora conceitua a formação continuada como uma política que deve promover não apenas formações de cunho cognitivo, mas também um olhar para aquilo que afeta a subjetividade docente.⁴⁴

Portanto, para além da designação de conceitos, nomenclaturas e abordagens, a formação continuada requer pesquisa e estudo para o direcionamento de novos conceitos e abordagens temáticas. Outras reflexões necessárias envolvem a releitura da legislação, a análise estrutural e teórica das instituições formativas e a organização de currículos integrados entre os diferentes componentes curriculares, articulados às reais necessidades da comunidade escolar. A formação continuada deve partir de questões sociais e contemporâneas que possam agregar ou ressignificar conhecimentos, possibilitando que os(as) professores(as) enfrentem e articulem as diferentes situações presentes no contexto escolar de cada região.

Vânia Leite defende a sensibilização acerca de ações estratégicas que possam contribuir para o bom desempenho da formação continuada. A autora argumenta que a percepção das temáticas necessárias para um contexto escolar específico ultrapassa a compreensão limitada da realidade baseada apenas na somatória dos fatos. Essa questão não ocorre com seres abstratos, mas com sujeitos reais. Assim, para alcançar resultados, a reflexão deve partir do individual para o coletivo na sociedade.⁴⁵ Ao examinar os aspectos políticos, sociais, culturais e emocionais que circundam a formação continuada para professores(as), faz-se necessário fomentar reflexões que sensibilizem o público-alvo em relação à temática proposta. Esses

⁴³ GODOI, Marcos V. M. *Formação continuada de professores no Estado do Paraná: recontextualização e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023. p. 29-33.

⁴⁴ ALVES, Israela M. *A formação continuada dos professores para o trabalho com as competências socioemocionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. p. 29-37.

⁴⁵ LEITE, Vânia F. A. *Conscientização: uma das estratégias da formação continuada*. Rio de Janeiro: EDUFBA, 2007. p. 11.

fatores necessitam de orientação e encaminhamentos que priorizem ações individuais como caminho para o avanço das ações coletivas no âmbito dos sistemas de ensino.

O ponto fulcral da formação continuada está na reflexão sobre as temáticas necessárias, alicerçadas em procedimentos pedagógicos e didáticos articulados às demandas da unidade escolar. À luz do panorama conceitual, os conceitos apropriam-se de temáticas e desdobramentos fundamentais para o contexto desta pesquisa. Assim, a incidência da formação docente em torno dos temas defendidos ou das temáticas propagadas deve concentrar-se em questões prejudiciais à região escolar ou a uma escola específica, por meio de recortes que possam direcionar ações constantes e gradativas para enfrentar e sanar situações veladas e prejudiciais ao aprendizado dos(as) estudantes. Diante disso, cabe agora uma análise da formação continuada a partir das leis instituídas no território brasileiro, com abordagem das temáticas deferidas e indeferidas. Essa discussão será realizada na próxima seção.

1.2 Formação continuada nas legislações brasileiras: temáticas deferidas e indeferidas

O conceito de *legislação*⁴⁶ perpassa diversos âmbitos sociais, originando-se de teorias, carências, lutas e movimentos que se iniciam pelo diálogo entre sujeitos com objetivos convergentes. Esses debates reverberam na garantia dos direitos humanos; contudo, entre a implementação de uma lei e a sua real aplicabilidade, ocorrem diversas interferências políticas, interpretativas e de desenvolvimento, que podem ser positivas ou negativas. Embora esta tese aborde as normativas voltadas especificamente para o cenário educacional, faz-se necessário introduzir o conceito geral de legislação em seu caráter instrumental. Sob essa perspectiva, ela compreende um ordenamento composto por leis, decretos, portarias e regulamentos que estruturam um setor ou o próprio país.

⁴⁶ As normas jurídicas são criadas por um veículo normativo a que denominamos *lei*, expressas em palavras, adequadamente ordenadas, que assumem a forma de artigo, parágrafo, item ou inciso, genericamente chamados de dispositivos, formando um conjunto harmônico, que contém comandos e prevêm sanções para quem as descumprir. São sempre instrumentos de que alguém, com alguma parcela de poder, se utiliza para fazer valer sua autoridade e assim atingir algum objetivo geral ou específico. No caso dos países democráticos, esse “alguém” com uma parcela de poder, é o Parlamento, representado pelo Congresso Nacional, pelo Senado Federal, pela Câmara dos Deputados, pela Assembleia Legislativa e pela Câmara de Vereadores, conforme se trate de elaborar leis nacionais, leis federais, leis estaduais ou leis municipais. O legislador se vale da lei para, através dela, atribuir efeitos jurídicos aos atos e fatos da vida em sociedade, visando primordialmente a promoção da paz entre os seres humanos. Por isso, em geral, as leis têm a finalidade de proteger alguns valores que o legislador considera socialmente relevantes, tais como a vida, a honra, a liberdade, a justiça, a segurança, a igualdade, a integridade física e moral, o trabalho, o bem estar e outros dessa natureza. Para saber mais leia: SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de lei em sentido jurídico. *Ágora: R. Divulg. Cient.*, Mafra, v. 17, n. 1, p. 128-134, 2010. p. 131.

A primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, descreve, no capítulo IV, apontamentos em torno da formação inicial e continuada, em especial o art. 55, que estabelece o seguinte: “Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”⁴⁷. Já a segunda LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, direciona o Capítulo V para a abordagem de professores(as) e especialistas. Contudo, ela não fixa artigos com inteligibilidade direta para a formação continuada docente, com exceção da menção exposta no art. 38, que afirma: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”⁴⁸.

A terceira LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa um avanço significativo, pois, a partir dela, as discussões acerca da formação continuada docente tornaram-se mais abrangentes. As referências à temática passaram a aparecer de forma mais específica ao longo do capítulo VI, sobretudo nas disposições contidas nos artigos 61 e 62:

Art. 61- Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos. Artigo 62-§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.⁴⁹

O período compreendido entre a segunda e a terceira LDB foi marcado pela promulgação da atual Constituição Federal. Em 5 de outubro de 1988, sob fortes debates e mobilizações, essa legislação passou a alicerçar os direitos e deveres individuais e coletivos no país. A Constituição Federal de 1988 trouxe, no capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto” –, especificamente na seção I – “Da Educação” –, referências importantes sobre a formação continuada para professores(as). No art. 214, encontra-se uma menção significativa a essa temática:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

⁴⁷ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁴⁸ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. [Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁴⁹ BRASIL, 1996, [n.p.].

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: IV - formação para o trabalho.⁵⁰

A Constituição Cidadã contribuiu diretamente para o desenvolvimento do panorama educacional. Essa diretriz impulsionou questões específicas dos sistemas de ensino, como a criação e o desenvolvimento dos planos decenais de educação. Por meio deles, a formação continuada passou a contar com metas e estratégias específicas, fator que gradativamente possibilitou reflexões e direcionamentos voltados às particularidades da política educacional de formação continuada docente.

A partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, ocorreram outras inserções extremamente importantes no campo da educação que contribuíram para a formação continuada. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) iniciaram, a partir de 1998, interpelações voltadas para a formação continuada, realizando sucessivas menções que impactaram diretamente as reflexões em torno dessa política educacional. Na atualização de 2013, as DCNEB apresentam considerações acerca da relação entre ensino e formação continuada docente no Brasil, descrevendo reflexões que apontam que, para uma qualidade de ensino satisfatória, é necessário investimento na formação continuada.⁵¹

A LDB de 1996 contribuiu para a implementação e o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o que justifica sua importância para o cenário educacional. Tanto a LDB quanto as DCNs são fundamentais para alicerçar a formação docente, sobretudo na elaboração de novas leis, resoluções, portarias e pareceres que possam contribuir para o desenvolvimento e o monitoramento da formação continuada, bem como para a construção de currículos capazes de responder aos desafios presentes no cotidiano da organização educacional contemporânea.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores(as), com o objetivo de colaborar continuamente com a formação docente, considerando como público-alvo os(as) professores(as) da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino e o atendimento das carências e requisitos estabelecidos pelo Plano de Ações Articuladas (PAR). Essas abordagens ocorrem conforme as demandas dos sistemas de ensino, priorizando alfabetização e linguagens, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, arte e educação física. Os materiais são produzidos e orientados por instituições de ensino superior, e a oferta dos cursos está voltada para as modalidades

⁵⁰ Leia o texto na íntegra: BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. p. 103.

semipresencial e a distância, financiadas pelo Governo Federal, com adesão por meio do regime de colaboração entre Municípios, Estados e Distrito Federal.⁵²

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reafirma a importância da formação continuada de professores(as). A legislação estabelece, por meio de estratégias específicas presentes nas metas 15 e 16, diretrizes que abrangem os seguintes aspectos:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.11. Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2. Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas [grifo do texto].⁵³

Os direcionamentos estabelecidos no PNE são alicerçados por legislações educacionais anteriores, que apresentam embasamentos teóricos capazes de possibilitar aos estados e municípios a construção de propósitos alinhados aos mesmos objetivos. Esse fator reforça diretrizes específicas para dar suporte às diferentes temáticas relacionadas à formação continuada. Indubitavelmente, não se pode falar de formação continuada sem refletir e dialogar sobre as concepções de conhecimento, educação e ensino como arcabouço basilar para a construção de políticas públicas voltadas para um panorama educacional contínuo e não fragmentado.

O MEC, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP),⁵⁴ definiu, na Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais

⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Rede nacional de formação continuada de professores*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁵³ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵⁴ O CP intenciona articular e integrar, num diálogo permanente com as Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, correspondendo às exigências de um Sistema Nacional de Educação, que ultrapasse barreiras burocráticas mediante à prática orgânica e unitária. Não há subordinação entre cada, pois representam níveis de ensino de um único sistema nacional de educação. Todavia, cabe, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. Veja mais em: MEC. *Conselho Nacional de Educação – CNE*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada.⁵⁵ Essa resolução estabelece diretrizes fundamentais acerca da formação inicial que repercutem diretamente na garantia das formações continuadas. Além disso, acentua a preocupação com a educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como com o amparo e a disseminação de bolsas de estudo destinadas ao atendimento de situações peculiares e diversas.

A Resolução nº 02 aponta para a valorização do piso do magistério, fortalecendo a formação docente. Além disso, apresenta questões voltadas para o currículo escolar e para as particularidades de cunho sociocultural, entre outras diversidades e inquietações que permeiam os espaços escolares e os documentos direcionados à área da Educação. Nesse contexto, não se pode falar de formação continuada sem refletir e dialogar sobre as concepções de conhecimento, educação e ensino como arcabouço basilar para a construção de políticas públicas voltadas para um panorama educacional contínuo e não fragmentado. Segundo o § 5º da Resolução, existe a seguinte especificidade:

X - A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.⁵⁶

O § 6º afirma o seguinte:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.⁵⁷

⁵⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada]. Brasília: MEC, 2015. [online]. [n.p.].

⁵⁶ BRASIL, 2015, [n.p.].

⁵⁷ BRASIL, 2015, [n.p.].

A descrição dos artigos aponta que, no movimento da formação continuada, encontram-se pressupostos voltados para temáticas necessárias e em evidência, relacionadas ao contexto escolar e às necessidades dos(as) professores(as). Por vezes, as temáticas deferidas não estão em consonância com a realidade, ou seja, não apresentam mecanismos de mediação entre as características dos(as) estudantes e o contexto escolar no qual estão inseridos(as). A partir dessa análise, destacam-se as inquietações em torno das temáticas indeferidas, evidenciando que a formação continuada deve perpassar todas as dimensões que envolvem o(a) estudante, a região e a comunidade escolar. Essa perspectiva deve contemplar temáticas presentes na sociedade, como questões religiosas, sexuais, socioambientais, éticas, étnico-raciais, de gênero e socioculturais, entre outras.

Segundo Lígia Guimarães e Leny Azevedo, a mercantilização da educação, associada às parcerias público-privadas, contribuiu para que os cursos de formação continuada fossem terceirizados, trazendo para a educação a lógica de mercado e o deslocamento para o setor de conveniências. Esses fatores propuseram uma espécie de relexicalização das práticas pedagógicas e da reflexão docente.⁵⁸ Na contemporaneidade, a formação continuada para professores(as) privilegia temáticas inclinadas para questões vinculadas a medidores externos, cujo objetivo é impactar diretamente a arrecadação financeira das esferas governamentais, a fim de propor políticas públicas capazes de financiar ações educacionais.

Com o desenvolvimento e a implementação da BNCC nos anos de 2017 e 2018, o cenário educacional passou a refletir sobre o direito de aprendizagem do(a) estudante e sobre o conjunto de habilidades e competências que devem alicerçar os processos de ensino-aprendizagem. Consequentemente, a formação continuada passou a ter maior visibilidade, pois o(a) professor(a) deve estar preparado para as novas demandas da esfera educacional. Nesse sentido, a formação continuada proporciona reflexões e mudanças de posicionamento. Nesse contexto, iniciaram-se movimentos para dinamizar a formação continuada de modo que contemplasse as necessidades docentes de acordo com cada região escolar. Esse movimento instituiu os Critérios da Formação Continuada para os Componentes Curriculares alinhados à BNCC, descrevendo que:

A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional. A formação deve promover o desenvolvimento das competências, nos professores, por meio da prática cotidiana. Ou seja, elas não devem ser trabalhadas de forma isolada, nos moldes “aula de empatia”. Os professores precisam ser expostos a situações em que vivenciem as

⁵⁸ MAGALHÃES, Lígia C.; AZEVEDO, Leny C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Revista Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015. p. 18.

competências gerais, por exemplo, trabalhando em grupo com seus pares ou refletindo sobre um projeto de vida pessoal.⁵⁹

Essa especificidade dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Constituiu-se, assim, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), potencializando as temáticas deferidas e abrindo espaço para reflexões sobre temáticas indeferidas. Essa Base é definida como: “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, dedica-se a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁶⁰.

O CNE estabeleceu uma resolução específica e recente que intensifica a necessidade da formação continuada para professores(as), apresentando uma abordagem abrangente para a contemporaneidade, inclusive em consonância com as recomendações expostas na BNCC. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, aborda, no capítulo II, artigos 4º e 5º, o seguinte:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores.⁶¹

Diante desses enredos, percebe-se que, quando a formação continuada contempla temáticas necessárias aos(às) estudantes, a reflexão dos(as) professores(as) alcança um panorama voltado para as questões implícitas no ambiente escolar. Essas questões envolvem fatores sociais e socioemocionais. A partir desse pressuposto, agrega-se uma dimensão mais ampla da função política e social da formação continuada para o cenário educacional, evidenciada na colocação de Ione Farina e Dilva Benvenuti:

A formação continuada não deve ser limitada apenas aos aspectos técnicos do ensino, deve abranger as dimensões sociais, emocionais e éticas da prática educativa. Não se

⁵⁹ MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). *Crerios da formação continuada para os referencias curriculares alinhados à BNCC*. Brasília: [s.n.], 2019. p. 8.

⁶⁰ MOVIMENTO PELA BASE [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁶¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020*. [Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. BNC-Formação Continuada]. Brasília: MEC, 2020b. [online]. [n.p.].

limitar apenas aos aspectos técnicos é fundamental para garantir que os professores estejam atualizados em relação às novas teorias, metodologias e abordagens de ensino, permitindo que aprimorem suas habilidades e conhecimentos.⁶²

Essa questão dialoga com tese de Dalva Oliveira, intitulada: *Políticas e práticas de formação continuada de professores no Espírito Santo mediadas pelos planos decenais de educação*, que investiga as políticas e as práticas de formação continuada para professores(as) no Estado do Espírito Santo, por meio dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação, especificando o cenário das Secretarias Municipais.

A pesquisa de Dalva Oliveira amplia a visão sobre as temáticas deferidas e indeferidas nas formações continuadas. A autora aponta para os instrumentos que influenciam nas políticas de formação estabelecidas nos planos, mostrando a inserção de pacotes prontos e sem a escuta das demandas do âmbito ou região escolar, mapeando, analisando e descrevendo como essas políticas são disseminadas, como práticas formativas em torno das temáticas ofertadas.⁶³

A abordagem apresentada pela autora sugere que, no espaço educacional, alcançam-se melhores resultados quando existe uma dinâmica capaz de assegurar formações continuadas fundamentadas em demandas locais, ou seja, conduzidas pelas secretarias municipais de educação por meio do regime de colaboração.⁶⁴ Contudo, o regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal considera, predominantemente, critérios estabelecidos por instâncias superiores, situação que desconsidera as individualidades dos municípios na direção de uma capacitação,⁶⁵ em vez de contemplar particularidades inerentes à formação continuada.⁶⁶ Assim, torna-se necessário reconhecer as demandas locais para refletir em torno das temáticas deferidas e indeferidas nas políticas de formação continuada.

Na política educacional de formação continuada, o arcabouço das temáticas deferidas e indeferidas representa os entrelugares que possibilitam reflexões, saberes e práticas a serem disseminados no âmbito escolar. Além disso, buscar reflexões que relacionem temáticas deferidas e indeferidas na formação continuada possibilita o ordenamento de ações específicas capazes de direcionar a atuação dos(as) professores(as) e o desenvolvimento integral dos(as)

⁶² FARINA; BENVENUTTI, 2024, p. 112.

⁶³ OLIVEIRA, Dalva R. *Políticas e práticas de formação continuada de professores no Espírito Santo mediadas pelos planos decenais de Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. p. 71-72.

⁶⁴ Regime de colaboração é o trabalho articulado entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Por meio dele, as instâncias governamentais, são responsáveis conjuntamente pelas ações que envolvem todos(as) os(as) estudantes daquele território. Essa conduta está presente na constituição Federal, LDB e na Meta 15 do PNE.

⁶⁵ Termo conceituado no quadro 1, no primeiro capítulo desta pesquisa, na primeira seção.

⁶⁶ Termo conceituado no quadro 1, no primeiro capítulo desta pesquisa, na primeira seção.

estudantes. Sobre essa questão, Clarissa Martins de Araújo, Everson Melquíades Araújo e Rejane Dias da Silva apontam que:

Esta reflexão deve ser ampliada para as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas onde está inserida a prática docente, para que não reproduzamos os sistemas que vêm se instituindo historicamente, em uma sociedade marcada por tempos de incerteza e desigualdades sociais crescentes, isto porque a prática educativa não é descolada das outras práticas existentes no mundo, na vida real.⁶⁷

Em relação ao posicionamento das esferas administrativas, enfatiza-se a responsabilidade das redes de ensino na realização de ações/mediações voltadas para a implementação e desenvolvimento de temáticas indeferidas nas formações continuadas para professores(as). Ademais, a maioria das temáticas indeferidas, são voltadas para questões culturais, sociais e das diversidades, ou seja, questões que envolvem particularidades implícitas tanto nos(as) professor(a), quanto nos(as) estudantes. Ou seja, fatores que impactam no desenvolvimento satisfatórios desses(as) seres humanos no desempenho de suas funções e na sociedade. Para essa reflexão, acrescenta-se a colocação de Bernardete Gatti:

É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes, melhoria de carreira e condições de trabalho, especialmente nas duas últimas décadas. Porém, observa-se que entre propor políticas e realiza-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas.⁶⁸

Outra reflexão frente ao contexto das temáticas deferidas e indeferidas na formação continuada refere-se à relação entre os modelos formativos padronizados, que já chegam com temáticas previamente definidas, e o posicionamento do(a) professor(a). Essa dinâmica induz os(as) professores(as) a frequentarem esses momentos formativos, por vezes, sem refletirem se a temática ofertada é, de fato, necessária ao seu contexto pessoal e profissional. Essa especificidade acaba resumindo as carências formativas dos(as) professores(as) a pequenos momentos de reuniões ou debates realizados durante o planejamento. É importante destacar que essa situação pode contribuir para algumas reflexões; contudo, não aponta caminhos consistentes para englobar as temáticas indeferidas nas formações continuadas, nem para apurar o real interesse nos pacotes formativos ofertados. O estudo realizado por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André aponta que:

⁶⁷ ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 63.

⁶⁸ GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programa. *Revista Paradigma*, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 1-17, 2021. p. 14.

Na concepção e implementação de políticas, a lida com, e, a incorporação de influências diversas, muitas vezes opostas, conduz a resultados tanto de caráter intencional como não intencionais, chegando mesmo a que algumas orientações de políticas, suas normas, por exemplo, portem algumas incoerências e incompletudes que acabam se revelando em sua instauração nas realidades de destino e quanto aos objetivos visados.⁶⁹

Com base nas minudências e na abrangência da formação continuada para professores(as) no cenário educacional, as características relacionadas às temáticas deferidas e indeferidas demonstram uma descontextualização entre a legislação, os direcionamentos das esferas educacionais e a realidade da práxis docente. Esses fatores evidenciam a necessidade de sensibilizar os sistemas de ensino, por meio de ações reflexivas, acerca da importância da formação continuada para o meio educacional e para a sociedade. Por meio de ações que contemplem temáticas necessárias a cada região, a formação continuada poderá contribuir para a formação humana na sociedade.

Com a finalidade de ampliar esse aspecto, o quadro a seguir esboça as principais legislações voltadas à formação continuada para professores(as), apresentando reflexões acerca das temáticas deferidas e indeferidas. Esse panorama procura dialogar com uma política de formação continuada voltada para as demandas escolares regionais e locais. Nesse esforço, o quadro também propõe reflexões capazes de alicerçar a inserção das temáticas indeferidas na formação continuada para professores(as) na contemporaneidade. O objetivo consiste em fomentar reflexões que contribuam para o panorama contemporâneo da formação continuada.

Quadro 3. Legislações/documentos acerca da formação continuada para professores(as): reflexões pertinentes sobre as temáticas deferidas e indeferidas⁷⁰

LEGISLAÇÕES	ASPECTOS PERTINENTES A FORMAÇÃO CONTINUADA	REFLEXÕES DA/PARA A APLICABILIDADE DAS TEMÁTICA INDEFERIDAS
LDB, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	As unidades educacionais, ministravam o curso de grau médio, além dos cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.	Nessa lei, a formação continuada apresentou pouca relevância. Contudo, o fato de trazer a palavra aperfeiçoamento, já estabelecia menções de temáticas específicas para serem analisadas e inseridas no contexto educacional. Nessa direção, o contexto histórico já remete a questionamentos atuais.
LDB, Lei nº 5. 692/1971, de 11 de agosto de 1971.	Por meio de capítulo específico voltado para a formação docente, fez menção que os sistemas de ensino estimulassem através de planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização	Com ajustes e modificações, essa lei, trouxe menções sobre a formação continuada quando descreve sobre um planejamento apropriado para o aperfeiçoamento. Contudo, esses

⁶⁹ GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D.; ALMEIDA, Patrícia C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. p. 46.

⁷⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	constantes dos seus professores(as).	apontamentos, evidenciou a formação continuada, porém, continuou a estabelecendo questões sobre a formação continuada, logo a reflexão sobre as temáticas ofertadas.
Constituição Federal de 1988.	A lei descreve no capítulo sobre educação, particularidades acerca do plano nacional de educação, no que concerne a articulação em regime de colaboração entre União, estados e Municípios. Esse fator, corresponde a implementação de diretrizes, a fim de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em níveis, etapas e modalidades, no sentido de conduzir a formação continuada para o trabalho docente.	A Constituição Cidadã, permite direitos e liberdades de várias questões presentes nos diferentes ambientes sociais, incluindo a área da Educação. Todavia, a formação continuada, continua com uma relevância semelhante às que foram postas nas LDBs de 1961 e 1971. Todavia, o fato de trazer um capítulo específico para a educação e, colocações sobre planos para direcionar a formação continuada, já acrescenta uma reflexão mais consistente sobre as temáticas, sobretudo as deferidas e indeferidas.
LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Cita a formação continuada como política educacional para atender especificidades no que se refere às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Destaca o regime de colaboração, de modo a viabilizar temáticas voltadas para as necessidades do cenário educacional, tal como o desenvolvimento profissional.	A LDB nº 9394, esboçou uma redação que caracterizou melhorias importantes para a formação de professores(as), embora em alguns artigos, apresentaram termos conceituais equivocados, ela especifica a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento docente. Essa conjuntura, proporcionou uma reflexão mais profunda para as temáticas e abriu espaço para reflexões sobre as temáticas indeferidas.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).	Sua organização e direcionamento, objetiva na disseminação de mudanças no cenário educacional e, na perspectiva da qualidade do ensino, tendo como principal arcabouço, a formação continuada para professores(as).	Como as Diretrizes Curriculares Nacionais propiciam a formação continuada para alicerçar a qualidade e ampliação do ensino, torna-se possível ampliar as temáticas deferidas e inserir temáticas novas, ou seja, que até esse momento eram indeferidas. Essa questão, passa a assegurar uma especificidade discente, no que tange à contribuição no processo de aprendizagem.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores(as).	Essa rede foi criada em 2004 com o intuito de proporcionar formações continuadas específicas para os(as) professores(as). Essa conduta possibilitou uma colaboração continuamente para a política da formação continuada, assim como para a temática necessária para cada questão/região. Essa conduta teve como público-alvo os(as) professores(as) da Educação Básica e realizada por	Como a rede proporcionou por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), atendimento das carências da educação pública, especificamente os sistemas de ensino, os requisitos para a abordagens das temáticas, tornou-se mais consistente. Assim, tanto as temáticas deferidas como as indeferidas ficaram em evidência. Esse contexto, pode direcionar questionamento consistentes para

	meio de ações articuladas com os Municípios.	abordagens específicas das temáticas indeferidas.
Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, indicando vigência de 2014-2024.	Garante, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, política nacional de formação dos profissionais da educação. Assim, em concordância com a LDB, estabelece prazos para o desenvolvimento de formações continuadas na área de atuação do profissional, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Essa Lei garante formação continuada para professores(as), em conformidade com todas as particularidades do âmbito da educação local. Neste contexto, possibilita temáticas voltadas para situações implícitas e explícitas no contexto educacional. Assim, além das temáticas deferidas, pode-se refletir e inserir as temáticas indeferidas.
Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015.	Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, com embasamento teórico, fundamentado acerca de considerações postas em leis ou resoluções anteriores.	Essa Resolução possibilita suporte para o desenvolvimento das diretrizes acerca da formação inicial e continuada, passa a abrir caminhos significativo para temáticas indeferidas. No entanto, como o contexto basilar comporta diversas leis anteriores, faz-se necessário, verificar cada viés, visando fundamentar o desenvolvimento da formação continuada voltada para as temáticas indeferidas.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC). ⁷¹	Documento que define e direciona os saberes primordiais que todos(as) os(as) estudantes devem desenvolver na Educação Básica. Esse documento é obrigatório para o cenário educacional. Perpassou por implementação e desenvolvimento entre os anos de 2017 e 2018 que envolveu formações continuadas para os(as) professores(as).	A organização das unidades temáticas da BNCC, impactou diretamente na formação continuada. Implementando também, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nessa nova proporção de programas destinados à formação continuada, amplia a inserção das temáticas indeferidas na formação continuada.
Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.	Essa resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. BNC-Formação Continuada. Essa conduta é resultado dos movimentos pela Base.	Os movimentos pela Base, contribuíram significativamente para a abordagem de temáticas indeferidas, pois resultou em uma Resolução abrangente e amparada na redação da BNCC.

⁷¹ A BNCC não é uma lei que garante a formação continuada nas legislações. Contudo, trata-se de é um documento que define aprendizagens essenciais para todos(as) os(as) estudantes. Logo, as ações disseminadas por este documento, contribui diretamente para a política da formação continuada. BRASIL, 2018, p. 9-11.

Historicamente, as leis que organizam e orientam a formação continuada para professores(as) apresentam disposições desalinhadas, por vezes em documentos mais abrangentes e, em outros momentos, em breves menções. Ademais, considerando as temáticas deferidas e indeferidas, faz-se necessário contemplar ambas as dimensões. Com isso, o quadro evidencia reflexões que demonstram que o foco reside em destacar que a formação continuada assegura o desenvolvimento docente e o atendimento das particularidades discentes, exigindo ponderações voltadas para cada contexto e para a abordagem de questões implícitas e explícitas presentes na sociedade.

Para contextualizar essa questão, acrescenta-se a colocação do professor brasileiro Moacir Carneiro. O autor afirma que, dentre as garantias que devem estar estabelecidas nos estatutos e nos planos de carreira dos(as) profissionais do magistério público brasileiro, preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encontra-se o direito ao aperfeiçoamento profissional e continuado, levando em consideração adequações de tempo para estudo, como licenças para formações de maior duração e remuneradas.

O processo de formação continuada representa uma interface fundamental para a reflexão e o desenvolvimento do(a) profissional docente, contribuindo também para os procedimentos metodológicos que potencializam o encadeamento do ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. De modo consequente, constitui-se como aporte para trabalhar as inúmeras diversidades presentes no âmbito educacional, considerando as diferentes demandas e os desafios que emergem no cotidiano da comunidade escolar e do espaço escolar.⁷²

Desse modo, a seção subsequente abordará a formação inicial e continuada para professores(as) do componente curricular Ensino Religioso. Essa abordagem proporcionará saberes sobre a trajetória da formação para o Ensino Religioso, assim como reflexões

⁷² “A necessidade de aperfeiçoamento profissional decorre da própria natureza do ofício do(a) educador/a. As transformações da sociedade e as mudanças de natureza do conhecimento com repercussões diretas sobre a organização exigem, do(a) professor(a), um esforço continuado de atualização, de aperfeiçoamento e de renovação dos métodos de trabalho. A própria evolução social requer novas competências para ensinar. Nesse sentido, é conveniente lembrar que cabe a cada professor(a) administrar a sua própria formação continuada. Só ele/a pode ser agente do seu próprio sistema de autoformação. Não significa que o(a) professor(a) deve dispensar o apoio institucional para avançar em seu aperfeiçoamento profissional. Este está definido em lei e faz parte do Plano de Carreira. [...] No Brasil, os sistemas de ensino não definem políticas para a área de formação continuada de seus/suas professores(as), sob alegação de que inexistem recursos suficientes para tanto. Enquanto isso, compram pacotes prontos de materiais didáticos de grandes redes de ensino, sem que os(as) professores(as) sejam previamente consultados(as) sobre a adequação destes materiais. O que ocorre, de fato, é que as decisões sobre a educação passam pelas secretarias de Educação, mas, não, necessariamente pelos(as) professores(as) e pelas escolas. Infelizmente, estes pacotes contam sempre com o apoio dos recursos públicos e com a simpatia do MEC”. Saiba mais em: CARNEIRO, Moaci A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensivo artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 736.

fundamentais para estabelecer relações entre o contexto da política educacional da formação continuada e o lugar desse componente curricular no panorama educacional contemporâneo.

1.3 Formação inicial e continuada para professores(as) do componente curricular Ensino Religioso

Discutir a formação de professores(as) de Ensino Religioso requer a análise de propostas articuladas à definição de objetivos capazes de fomentar debates imprescindíveis e construir concepções que orientem procedimentos didáticos e pedagógicos no contexto escolar. Esse esforço possibilita a compreensão de fatores que colaboram para a desigualdade na tratativa desse componente curricular no cenário educacional. O desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil carrega concepções que implicam compreensões acerca da religião sob um viés cristão e evangelizador. Segundo Sérgio Junqueira: “O Ensino da Religião é um elemento do projeto político que chegou com os portugueses e foi utilizado como referência na proposta de educação jesuítica no período colonial brasileiro”⁷³.

De acordo com Sérgio Junqueira, a formação de professores(as) de Ensino Religioso necessita propiciar uma dinâmica dialógica, transversal e transdisciplinar, fundamentada na área das Ciências das Religiões e em diálogo com a área da Educação.⁷⁴ Na articulação entre esses elementos, torna-se perceptível a relação entre legislação e prática ao longo da implementação e do direcionamento do Ensino Religioso pelas esferas públicas educacionais, situação que provoca inconsistências, fragilidades e confusões no desenvolvimento histórico desse componente curricular. Diante desses aspectos, abordam-se considerações sobre a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de Ensino Religioso.

A formação inicial de docentes de Ensino Religioso articula-se a partir de conceitos e acontecimentos indispensáveis que envolvem a trajetória desse componente curricular no contexto educacional brasileiro. Nesse percurso, destacam-se os modelos confessionais⁷⁵ e não confessionais⁷⁶ de Ensino Religioso. Essa questão aponta fatores em desacordo com as

⁷³ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Educação e história do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015. p. 5.

⁷⁴ JUNQUEIRA, 2015, p. 22.

⁷⁵ Os modelos confessionais são aqueles que optam por conteúdo de natureza doutrinária, com o intuito de formar o(a) aluno(a) em uma tradição ou grupo de tradições específicas, sendo eles: Ecumênico, Interconfessional, Catequético. Teológico. Confessional Pluralista e Transconfessional. Veja mais em: SANTOS, Taciana B. Confessionalidade e laicidade: uma contribuição ao estudo dos modelos de ensino religioso escolar. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 132-154, 2020. p. 134-135.

⁷⁶ Esse modelo não privilegia nenhum grupo religioso em detrimento do outro, não desconsidera a possibilidade de vivências típicas da modernidade-como o trânsito religioso e o desenvolvimento de uma espiritualidade pessoal,

particularidades presentes nas normativas que consideram o Brasil um Estado laico, implicando diretamente na aplicabilidade prática desse componente curricular.

Taciana Santos descreve que os modelos de Ensino Religioso não se caracterizam por uma classificação única, mas evidenciam aspectos diferenciados, embora submetidos a normativas semelhantes para realidades distintas. Ou seja, tratam-se de direcionamentos que colocam esse componente curricular em evidência em relação à sua inserção definitiva no âmbito educacional.⁷⁷ Segundo a análise da autora, dentre os modelos apresentados pelo Ensino Religioso, em consonância com as particularidades da educação contemporânea, destacam-se as vantagens dos modelos não confessionais. Esse modelo garante uma abordagem do fenômeno religioso pautada na igualdade entre as diferentes religiões.

Taciana Santos argumenta que esses modelos possibilitam ações de cunho fenomenológico, isto é, voltadas ao estudo do fato religioso e à promoção de abordagens em torno das especificidades das religiões, e não apenas dos princípios da ética e da moralidade. Essa condição proporciona ao(à) estudante o conhecimento de diferentes culturas religiosas, bem como de suas próprias interpretações e questionamentos, oportunizando um posicionamento crítico e participativo no espaço escolar.⁷⁸ Nesse contexto, a formação inicial para ministrar o componente curricular Ensino Religioso deve envolver a capacidade de lidar com questões éticas, morais e culturais.

Diante do exposto, apresenta-se a trajetória legislativa da formação inicial de professores(as) para o Ensino Religioso no cenário educacional brasileiro. Esse percurso iniciou-se com foco nas escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1999. Trata-se do Parecer nº 97, de 6 de abril de 1999, elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com assessoramento e aprovação do CNE e do Conselho Pleno (CP). O documento abordou a formação de professores(as) para o Ensino Religioso, propondo a separação entre Igreja e Estado, bem como reflexões em torno de diferentes debates. Entre os apontamentos, a conclusão do Parecer nº 97/99 apresenta uma redação que explicita aspectos relacionados à docência em Ensino Religioso:

Competindo aos Estados e Municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber: - diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental; -

e não ignora a existência de indivíduos sem vínculo religioso, são eles: Inter-religioso ou Pluralista, Fenomenológico, Antropológico, Histórias das Religiões. Para mais informações, veja: SANTOS, 2020, p. 136.

⁷⁷ SANTOS, 2020, p. 134.

⁷⁸ SANTOS, 2020, p. 137.

preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do Ensino Fundamental; diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.⁷⁹

Os pareceres voltados à formação inicial para o Ensino Religioso avançaram no sentido de estabelecer normativas mais nítidas e específicas para esse componente curricular. Nesse contexto, o Parecer nº 1.105, de 23 de novembro de 1999, elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Superior (CES) –,⁸⁰ abordou aspectos relacionados à autorização de projetos para o funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso, a ser ofertado pela Faculdade de Ciências Religiosas e Teologia.⁸¹ O documento formalizou a solicitação referente aos critérios para a implementação de uma licenciatura específica na área. Contudo, os relatores concluíram, nesse parecer, que não caberia à União direcionar a formação religiosa dos(as) professores(as) por meio da definição de matrizes curriculares.⁸² Tal posicionamento reafirmou os pressupostos estabelecidos no Parecer nº 97/99:

Outra abordagem relevante se refere ao Parecer nº 12/2018. Em decorrência de mobilizações promovidas por instituições e entidades acadêmicas, o CNE emitiu o Parecer nº 12, de 2 de outubro de 2018, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, com destaque para concepções e normativas direcionadas à formação do(a) professor(a) de Ensino Religioso. Por meio de audiência pública e com a participação de diversas instituições e entidades, o CP aprovou, por maioria, o projeto referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião.⁸³ Entre os direcionamentos estabelecidos, o parecer aborda as características específicas da licenciatura em Ciências da Religião:

⁷⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 097, de 06 de abril de 1999*. [Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental.]. Brasília: CNE. [online]. [n.p.].

⁸⁰ A Câmara de Educação Superior (CES), estrategicamente, articula e integra o aperfeiçoamento de leituras, possibilitando diferentes etapas do processo de escolarização e aproximando as câmaras, constituindo um todo orgânico que se exerce no CP e, consequentemente, um verdadeiro CNE. Saiba mais em: BRASIL, 2023, [n.p.].

⁸¹ A faculdade em questão foi a Eurípedes Barsanulfo. A interessada e mantenedora desse pedido foi a Associação Aliança de Assistência ao Estudante. Para mais detalhes, consulte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 1.105, de 23 de novembro de 1999*. [Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso.]. Brasília: MEC, 1999. [online]. [n.p.].

⁸² BRASIL, 1999, [n.p.].

⁸³ Em 18 de setembro de 2018, na sede do Conselho Nacional de Educação, ocorreu a audiência pública nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Compareceram as seguintes instituições e entidades: UNIMONTES, Associação de Cientistas da Religião do Pará (ACREPA), PUC-Goiás, Fórum Nacional Permanente do ensino Religioso (FONAPER), PUC-MG, PUC-RJ, PUC-Campinas, UFJF, UNICAP, Ministério dos Direitos Humanos, UFPB, ABEN, UFRN, UBEC, SENACDF, ANPTECRE, ABIEE, RELER, UCB, Faculdade Unida de Vitória, UFES, CNBB, UFN, FICR/UBEC. Foram feitas sugestões de aprimoramento ao texto do Parecer e da Resolução, sendo unânime o elogio à iniciativa do CNE em finalmente

Especificamente, a licenciatura em Ciências da Religião atua na formação de docentes para a abordagem dos fenômenos religiosos na contemporaneidade, tendo em vista as suas narrativas, práticas, manifestações, princípios e valores. Os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida constituem objetos privilegiados do Ensino Religioso, mas seu processo formativo envolve domínio e manuseio interdisciplinar de metodologias e linguagens diversas envolvendo prática educativa, ensino e extensão.⁸⁴

O destaque conferido a esse contexto resultou na Resolução nº 05, de 28 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, além de outras providências correlatas. Essa Resolução especificou orientações fundamentais para a atuação do(a) professor(a) no componente curricular Ensino Religioso, representando um avanço significativo para a consolidação desse componente no campo educacional. Essa perspectiva encontra-se descrita, especialmente, nos artigos 2º e 3º:

Artigo 2º: O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica. Parágrafo Único- Para além da docência, o licenciado em Ciências da Religião poderá atuar como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais. Artigo 3º: O curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá proporcionar: I- Sólida formação teórica, metodológica e pedagógica no campo da Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.⁸⁵

Esses artigos reforçam o exercício específico do(a) profissional da área, bem como a responsabilidade das instituições de ensino em relação aos fundamentos e critérios de atuação, legitimando ações capazes de alicerçar o desenvolvimento epistemológico, pedagógico e didático em torno do componente curricular Ensino Religioso. Nesse sentido, o Ensino Religioso passa a interpor fatores que contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos, potencializando, assim, transformações na sociedade. Para sintetizar os aspectos relacionados à formação inicial dos(as) professores(as) de Ensino Religioso, o quadro abaixo apresenta as normativas e suas respectivas particularidades. Observe:

Quadro 4. Normativas da formação inicial para professores(as) do componente curricular Ensino Religioso: especificidades e reflexões⁸⁶

elaborar estas DCN. O CNE ainda recebeu contribuições por escrito até o dia 21 de setembro de 2018. Saiba mais em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

⁸⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 12, de 02 de outubro de 2018a*. [Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião.]. Brasília: MEC. [online]. [n.p.].

⁸⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências.]. Brasília: MEC, 2018b. [online]. [n.p.].

⁸⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

NORMATIVAS	ESPECIFICIDADES	REFLEXÕES
Parecer nº 97, de 06 de abril de 1999.	Este Parecer abordou a formação de professores(as) para o Ensino Religioso, sugerindo a superação entre igreja e estado, assim como diálogos nesse sentido. O principal objetivo foi estabelecer normas e conteúdos para o(a) docente de Ensino Religioso, destacando aspectos sobre esta licenciatura, no que concerne às particularidades de estados e Municípios.	O Parecer deixa a cargo dos Municípios e dos estados as orientações para a formação do(a) professor(a) para o Ensino Religioso. Além disso, fixa conteúdos e habilitação para ministrar aulas de Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Mesmo esse Parecer assegurando a pluralidade de orientações, essa conduta não tinha um direcionamento específico do MEC para o Componente curricular Ensino Religioso como os demais componentes.
Parecer nº 1.105 de 23 de novembro de 1999.	O Parecer abordou características voltadas para a autorização de projetos, visando ao funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso, sob administração de uma faculdade de teologia. Todavia, a união entendeu que não deveria se posicionar acerca da liberdade de crença religiosa, mediante a organização de estados e Municípios.	O Parecer contextualiza várias questões anteriores e decide não autorizar o andamento do projeto do curso de licenciatura em Ensino Religioso em uma faculdade de Teologia. Nesse contexto, permanece o mesmo texto do Parecer nº 97/99, consequentemente, as mesmas reflexões.
Parecer nº 12 de 02 de outubro de 2018, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião	Vem estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, destacando concepções e normativas para o(a) docente de Ensino Religioso.	Apresenta uma ampla contribuição para a formação inicial dos(as) professores(as) do componente curricular Ensino Religioso. Essa contribuição distingue-se por meio de uma matriz curricular específica para esse componente que envolve, um núcleo de formação geral distribuído em: formação, acadêmica, pedagógica e inclusiva, com a formação específica para ministrar o Ensino Religioso, as Ciências das Religiões. Essa conduta direciona esse componente para o mesmo lugar dos outros componentes curriculares da Educação Básica.
Resolução nº 5 de 28 de dezembro de 2018, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências	Especifica o curso de licenciatura em Ciências da Religião para alicerçar habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.	Essa Resolução, habilita a docência para o componente curricular Ensino Religioso. Essa conduta promove a compreensão crítica e participativa, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas à atividade do(a) docente de Ensino Religioso na Educação Básica.

Ao analisar as considerações presentes nas normativas, cabe acrescentar, no contexto da formação inicial e continuada para o Ensino Religioso, a BNCC. Embora não se constitua como

uma normativa específica para a formação inicial, a Base contribuiu significativamente para o avanço desse processo. Com o desenvolvimento e a implementação da BNCC, em 2017 e 2018, o campo educacional passou a estabelecer abordagens específicas voltadas para a definição dos objetivos do Ensino Religioso e das competências a serem desenvolvidas pelos(as) professores(as). Dessa forma, a implementação da BNCC contribuiu para a consolidação de uma trajetória legislativa voltada à promoção e à garantia da formação inicial e continuada para o Ensino Religioso.

Diante das considerações realizadas acerca da formação inicial do componente curricular Ensino Religioso, inserem-se, também, particularidades relacionadas à formação continuada. A formação inicial evidenciou a conexão entre a área da Educação e a área das Ciências das Religiões. Assim, a formação continuada para professores(as) de Ensino Religioso deve abordar temáticas voltadas para as Ciências das Religiões e para a diversidade cultural religiosa, promovendo, conseqüentemente, o respeito a essa diversidade nos espaços escolares.

Sobre essa questão, Nathália Sousa Martins e Elisa Rodrigues consideram que, para o fortalecimento da formação continuada em Ensino Religioso, faz-se necessário refletir sobre posicionamentos equivocados relacionados à preconização de instituições religiosas. Assim, torna-se fundamental pensar em propostas voltadas para a diversidade religiosa, cujas políticas educacionais organizem ações capazes de possibilitar a disseminação das diferentes culturas religiosas.⁸⁷ Essas propostas devem vislumbrar formações continuadas capazes de proporcionar aos(as) professores(as) desse componente curricular condições para o enfrentamento das demandas existentes no cotidiano escolar, considerando os ajustes necessários em cada sistema de ensino.

Para a inserção das Ciências das Religiões na formação continuada de professores(as) de Ensino Religioso, Nathália Sousa Martins e Elisa Rodrigues acrescentam que:

A Ciência de Religião, por sua, vez, procura compreender o fenômeno religioso como forma de conhecimento de maneira holística, não só como a religião é moldada pela sociedade, pelo indivíduo, pela história ou pelo mercado, mas também a forma como ela influencia esses elementos; além de estudar os aspectos filosóficos, literários, e aquilo que lhe é específico, a própria experiência religiosa.⁸⁸

Nota-se, por meio da análise das autoras, que a formação continuada para professores(as) de Ensino Religioso representa uma responsabilidade da área educacional

⁸⁷ MARTINS, Nathália F. S.; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectiva à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. Caminhando, Nova Iguaçu, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2018. p. 141.

⁸⁸ MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 141-142.

perante a sociedade. Essa especificidade permeia questões de políticas públicas e organizacionais voltadas para elementos de cunho didático e pedagógico. Tais elementos devem perpassar reflexões que dialoguem com o(a) professor(a), com o objetivo de empreender ações capazes de ajustar as particularidades das estratégias em conformidade com o planejamento. Por meio da organização desses fatores, proporciona-se ao(à) docente uma dinâmica contínua de enfrentamento das demandas e desafios presentes no cotidiano escolar. Nas palavras de Sérgio Junqueira:

Os mesmos elementos didáticos que compõem o planejamento de qualquer componente curricular estão presentes no Ensino Religioso: a legislação, os fundamentos pedagógicos e epistemológicos, os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação, além da relação interpessoal. São elas que dão legitimidade ao Ensino Religioso como componente curricular.⁸⁹

Daí a necessidade de ampliar o olhar epistemológico, pedagógico e didático sobre a formação continuada dos(as) professores(as) de Ensino Religioso. Nesse sentido, destaca-se a importância de considerar as especificidades da formação continuada para o desenvolvimento de práticas que possibilitem a atuação qualificada do(a) profissional responsável por esse componente curricular no contexto escolar. Isso porque o fazer pedagógico do(a) professor(a) contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Com base nas contribuições de Sérgio Junqueira e Edile Rodrigues, o contexto da formação continuada para o Ensino Religioso percorre uma trajetória voltada, predominantemente, para metodologias de ensino ou para temáticas excessivamente amplas. Esse fator contribui para a invisibilidade de temas que alicerçam abordagens relacionadas ao processo cultural e histórico de cada estudante. Assim, em meio a esse tensionamento, destaca-se a cultura religiosa, que traz em seu bojo aspectos velados relacionados à estrutura religiosa originada pelas congregações católicas romanas no início da colonização brasileira.⁹⁰

Nesse contexto, considera-se que a formação continuada para o Ensino Religioso pode alicerçar reflexões acerca dos desafios, das demandas e das elucubrações presentes no âmbito escolar. Nessa direção, segundo Antônio Moreira, a formação continuada para professores(as) de Ensino Religioso necessita de uma organização curricular capaz de articular questões

⁸⁹ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Capacitação do professor de Ensino Religioso: formar o formador!? *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 48-66, 2019. p. 59.

⁹⁰ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 155-179, 2020. p. 163.

implícitas e explícitas presentes no cenário educacional e no cotidiano escolar.⁹¹ Essa conduta possibilita aos(as) estudantes o desenvolvimento de competências específicas previstas em lei para a inserção desses sujeitos na sociedade.⁹²

Com base nisso, compreende-se que a formação continuada para professores(as) de Ensino Religioso deve compreender, primordialmente, os seguintes elementos: o empenho das esferas governamentais na formulação de políticas públicas educacionais capazes de atender às particularidades da formação continuada desse componente curricular; a abordagem de temáticas voltadas para a área das Ciências das Religiões; as demandas da diversidade cultural religiosa; e a distinção de matrizes curriculares para cada temática. Diante do exposto, torna-se pertinente destacar a relevância de estudos que abordam esses elementos. No caso das políticas públicas voltadas para a formação continuada em Ensino Religioso, Maria de Lourdes Frota e David Mesquiati de Oliveira asseveram que:

A formação continuada para a docência do Ensino Religioso no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais que limitam sua efetividade e impacto na prática docente. Apesar dos avanços normativos e da consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ausência de uma política nacional unificada para a formação desses profissionais compromete a qualidade do ensino e gera desigualdade entre os estados e Municípios. Sem um modelo consolidado de formação continuada, muitos docentes acabam buscando instrução por conta própria, frequentemente em cursos oferecidos por instituições religiosas ou as que representam meramente interesses econômicos, o que pode resultar abordagens pedagógicas pouco alinhadas ao caráter laico do Ensino Religioso escolar.⁹³

Percebe-se, desse modo, que as especificidades das políticas públicas voltadas para a formação continuada em Ensino Religioso devem apresentar-se concomitantemente às abordagens de temáticas específicas da área das Ciências das Religiões e da diversidade cultural religiosa. À vista disso, apresentam-se as seguintes fundamentações para as temáticas em questão. Emerson Silveira expõe que:

No campo da Ciência da Religião, defende-se que o politeísmo-pluralismo metodológico é condição sem a qual não é possível compreender e explicar a religião

⁹¹ MOREIRA, Antônio F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021. p. 38.

⁹² As competências específicas de Ensino Religioso para a etapa do Ensino Fundamental consideram os pressupostos e a articulação com as competências gerais da BNCC, na área de Ensino Religioso, apresentando seis competências que propõem conhecer, compreender, reconhecer, conviver, analisar e debater aspectos acerca das diferentes culturas religiosas. Saiba mais em: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. p. 435.

⁹³ FROTA, Maria de Lourdes M.; OLIVEIRA, David M. Desafios na formação continuada para docentes de Ensino Religioso na Educação Básica brasileira. *Revista Unitas*, Vitória, v. 12, n. 2, p. 19-33, 2024. p. 30.

ou as religiões com a densidade necessária que os contextos contemporâneos demandam.⁹⁴

Para dar continuidade à fundamentação das temáticas necessárias à formação continuada em Ensino Religioso, considera-se apropriado discorrer sobre a contribuição de Lorival Martins Filho acerca da diversidade cultural religiosa. Segundo o autor: “Falar em diversidade cultural religiosa implica reconhecer o humano em seu aspecto fundamental de viver em comunidade, nas diferenças e com as diferenças”⁹⁵. Essa temática possibilita ao(à) professor(a) proporcionar aos(às) estudantes o aprofundamento de saberes relacionados à liberdade de consciência e de crença, favorecendo, conseqüentemente, o reconhecimento da importância dos Direitos Humanos. Ambas as especificidades podem ser desenvolvidas ao longo dos processos formativos.

Cabe reforçar que, para colocar todas essas questões em movimento, faz-se necessária uma matriz curricular que direcione temáticas específicas para a formação continuada em Ensino Religioso, estabelecendo características fundamentais para a prática docente. Nessa perspectiva, acrescenta-se a contribuição de Edile Maria Fracaro Rodrigues, ao afirmar o seguinte: “A aproximação entre os saberes práticos demanda muitas pesquisas para contribuir na formação teórica-epistemológica dos professores, pois é essa formação que lhes permitirá estabelecer relações mais complexas da prática”⁹⁶.

Em conformidade com as políticas públicas educacionais, com a abordagem de temáticas voltadas para a área das Ciências das Religiões, para a diversidade cultural religiosa e para matrizes curriculares que atendam às especificidades de cada temática, reúnem-se elementos que possibilitam a formação continuada para o Ensino Religioso. A formação continuada para o Ensino Religioso também remete a outras questões, como explica Mirinalda Santos:

Novas condições se evidenciam para o Ensino Religioso e emerge a necessidade de novas formas de pensar e organizar o currículo para agir nesse ensino, pois no contexto atual não cabe mais relacionar o Ensino Religioso como uma educação religiosa, como também, não podemos silenciar diante de atos prosélitos e confessionais nas práticas pedagógicas. É possível tecer que precisamos proporcionar um currículo a esse ensino com caráter político e cultural e de tendências e posições teórico e metodológico como cultura dialógica e interativa que proporcione os sujeitos

⁹⁴ SILVEIRA, Emerson S. Estudo de caso aplicado à religião: entre louvores, corpos, intersubjetividade. In: SILVEIRA, Emerson S. (org.). *Como estudar as religiões: metodologias e estratégias*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 163.

⁹⁵ MARTINS FILHO, Lorival J. Formação de professores e diversidade cultural religiosa: licenciatura em foco. *Revista Interações: Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 132-150, 2018. p. 136.

⁹⁶ RODRIGUES, Edile M. F. Formação continuada de professores e professoras de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG; Laude E.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 303.

observarem suas próprias ações nas suas vidas diárias e, principalmente na relação de coletividade, onde as identidades e subjetividades são percebidas e consideradas.⁹⁷

Em face desse argumento, considera-se imprescindível que a formação continuada para o Ensino Religioso dê subsídios para os(as) professores(as) lidarem com as diversas questões que compõem esse componente curricular no contexto educacional. Vale lembrar que o campo da Educação abrange diferentes formas de ser e de fazer, estando respaldado por legislações que tornam viável a efetivação dos direitos individuais e coletivos no âmbito escolar.

A essência da formação inicial e continuada para professores(as) de Ensino Religioso implica inúmeras considerações que podem viabilizar um cenário mais consistente em pensamentos e atitudes em benefício da *decolonialidade*⁹⁸ e da reflexão em torno da atuação profissional, bem como alicerçar a formação continuada em temáticas necessárias. O quadro abaixo apresenta, em ordem crescente, as principais considerações para o desenvolvimento eficaz da formação inicial em Ensino Religioso, em benefício da formação continuada.

Quadro 5. Considerações sobre a formação inicial dos(as) professores(as) de Ensino Religioso em benefício da formação continuada⁹⁹

CONSIDERAÇÕES	OBJETIVOS	REFLEXÕES/QUESTIONAMENTOS
Modelos de Ensino Religioso	Diferenciar os modelos de Ensino Religioso.	Como distinguir a empregabilidade dos modelos apresentados na educação contemporânea?
Aspectos de catequese e religião.	Distinguir os aspectos gerais entre catequese e religião.	Como distinguir os aspectos catequéticos dos aspectos religiosos?
Sentido abstrato da religião.	Considerar, no desenvolvimento profissional, o sentido abstrato da religião.	Em que medida há influência entre as crenças docentes e discentes no espaço escolar.
Fundamentos pedagógicos.	Investigar os elementos pedagógicos para a aplicabilidade do Ensino Religioso.	Qual o ponto de partida para as construções pedagógicas que atendam o Ensino Religioso Escolar?
Formação constante.	Reconhecer a importância da formação continuada para o bom desenvolvimento profissional.	Quais formações contribuirão para o desenvolvimento docente?
Estratégias bem elaboradas.	Desenvolver estratégias consistentes para a aplicabilidade do Ensino Religioso Escolar.	Quais estratégias podem ser articuladas para alcançar as metas postas?
Relevância pedagógica da escolarização do Ensino Religioso.	Relacionar as particularidades pedagógicas acerca do Ensino Religioso.	Como reconhecer as especificidades pedagógicas?

⁹⁷ SANTOS, Mirinalda A. R. O Ensino Religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pragmatizes*, São Paulo, a. 7, n. 13, p. 53-64, 2017. p. 57-58.

⁹⁸ Trata-se de uma postura e de atitudes permanentes de transgressão e de intervenção nos campos político e cultural, na incidência das culturas subalternizadas e invisibilizadas, nas quais se pode identificar, visibilizar e incentivar lugares de exterioridade e de construções críticas alternativas e plurais. Para saber mais leia: RIBEIRO, Claudio O.; TOSTES, Angélica. Polidoxia, entre lugares e fronteiras da cultura e pluralismo religioso. *Revista Reflexões*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2020. p. 4.

⁹⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

Comprometimento das instituições de ensino.	Refletir sobre a importância do(a) profissional de Ensino Religioso no desenvolvimento discente.	Direcionamento do Ensino Religioso, assim como dos demais componentes curriculares.
Competências em concordância com as práticas para desenvolver os conteúdos.	Interiorizar as competências necessárias para o Ensino Religioso.	Quais aplicabilidades e quais competências são necessárias?
As polêmicas em torno do Ensino Religioso.	Reconhecer as polêmicas e trajetória que envolve o Ensino Religioso no panorama educacional.	Como combater essas polêmicas, visando tratamento adequado para o Ensino Religioso?
Conteúdos que serão aplicados.	Classificar os conteúdos, visando ao bom desenvolvimento do Ensino Religioso.	Em que medida esses conteúdos poderão ser classificados e direcionados?
Apoio dos demais componentes curriculares.	Avaliar a perspectiva do apoio dos demais componentes curriculares, em benefício do desenvolvimento do Ensino Religioso.	Quais fatores poderão contribuir para a avaliação dessas perspectivas?
Cultura religiosa discente e o contexto histórico e escolar.	Refletir acerca das características da cultura religiosa discente no contexto histórico e escolar.	Perante quais questões essas reflexões poderão ser abordadas?
Aspectos da laicidade no cenário educacional.	Analisar fatores que contribuem ou inibem as particularidades da laicidade no cenário educacional.	Como distinguir esses fatores?
Modelos de Ensino Religioso propostos pela BNCC.	Deduzir os modelos propostos ou inseridos na BNCC.	Quais as maneiras de articular esses modelos no cenário educacional?
Proporção da formação integral do(a) discente.	Compreender que a inserção do componente curricular Ensino Religioso na matriz curricular dos estados ou Municípios, contribui para o desenvolvimento discente.	Considerando as características dos Estados e Municípios; de que maneira essa inserção pode ser realizada?
Políticas públicas em benefício desse componente.	Comprovar a importância da inserção de políticas públicas que potencializem o desenvolvimento do Ensino Religioso.	De que forma, essas políticas deverão ser captadas?
Contribuições em benefício dos aspectos da decolonialidade.	Classificar prerrogativas proporcionadas pelo ER, em benefício de aspectos de decolonialidade.	Em que proporção essa questão pode ser desenvolvida?
Atuação profissional.	Concluir que uma formação inicial bem direcionada, contribui no desenvolvimento profissional.	Como o profissional deve buscar esse preparo?

A construção dessas considerações possui importância significativa para o desenvolvimento da formação inicial e continuada do(a) docente de Ensino Religioso, especialmente no enfrentamento das demandas e desafios presentes no cotidiano escolar. Um direcionamento consistente da formação inicial e continuada para o componente curricular Ensino Religioso pode viabilizar profissionais mais preparados para abordar as especificidades

desse componente, bem como disseminar o respeito à diversidade religiosa em diferentes âmbitos sociais.

A formação do(a) professor(a) de Ensino Religioso torna-se significativa quando esse conhecimento proporciona aos(às) estudantes saberes reconhecidos e estruturados, favorecendo sua inserção na sociedade e possibilitando posicionamentos críticos, expressivos e transformadores. Trata-se, portanto, da construção de novos espaços capazes de promover o respeito à diversidade religiosa em um contexto que dinamize a comunidade escolar como espaço de valorização das tradições religiosas e de respeito mútuo à cultura religiosa de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). Nesse contexto, considera-se que o componente curricular Ensino Religioso proporciona caminhos para análises e ações no interior da área educacional. Assim, a formação do(a) professor(a) para esse componente curricular deve ser repensada por meio de ações específicas.

A formação do(a) profissional docente para o Ensino Religioso ultrapassa as legislações propostas, pois deve garantir a esse(a) profissional uma ampla compreensão acerca dos princípios, fundamentos e direcionamentos que permeiam a liberdade e o respeito às diferentes manifestações religiosas. Além disso, essa formação deve fundamentar e orientar princípios e práticas que apoiem e estimulem o desenvolvimento de currículos específicos, em consonância com as particularidades de cada sistema de ensino. Para o êxito desse processo, a condução deve estar centrada na área das Ciências das Religiões e na temática da diversidade cultural religiosa no contexto educacional brasileiro.

Diante dessas considerações, o próximo capítulo discute a formação continuada para professores(as) no contexto da diversidade cultural religiosa. Nas considerações preliminares, serão apresentadas questões relacionadas à cultura e à sua compreensão como conceito multifacetado, bem como às especificidades da diversidade cultural religiosa. Esses conceitos privilegiarão a abordagem da formação continuada para professores(as) na perspectiva da diversidade cultural religiosa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA

Este capítulo consiste na abordagem da formação continuada para professores(as) sobre diversidade cultural religiosa, reconhecendo que essa temática envolve inúmeros desdobramentos. Assim, torna-se necessário evidenciar os conceitos fundamentais que alicerçarão essa discussão no panorama das políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada. Para isso, será construído um panorama conceitual capaz de dialogar com a área da Educação, das Ciências das Religiões e com o componente curricular Ensino Religioso, com a finalidade de fundamentar o conceito de cultura em uma perspectiva multifacetada e a compreensão da diversidade cultural religiosa. O capítulo também discutirá as perspectivas da formação continuada para professores(as) no âmbito da diversidade cultural e religiosa.

Em busca de uma melhor compreensão, o capítulo está dividido em três seções, que, no conjunto, têm como objetivo aprofundar teoricamente as questões da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa. A primeira seção trata das interpelações conceituais da cultura sob a ótica de um cenário de representatividade multifacetado. A segunda aborda concepções relacionadas à diversidade cultural religiosa, antecedidas pela discussão sobre o conceito de diversidade na sociedade e pela compreensão da diversidade cultural religiosa como coexistência de diferentes crenças, práticas e valores, resultando em múltiplas manifestações culturais em distintos espaços sociais. A terceira e última seção dedica-se à formação continuada para professores(as) na perspectiva da diversidade cultural religiosa.

2.1 Cultura: um conceito multifacetado

Parte-se do pressuposto de que a cultura apresenta, por natureza, um conceito multifacetado, podendo ser compreendida sob diferentes perspectivas e em múltiplas dimensões. Desse modo, torna-se necessário um recorte conceitual capaz de abordar essa complexidade na sociedade. Assim, ao adentrar o percurso conceitual da cultura no contexto social, destaca-se a abordagem de Rosana Maria dos Santos:

A cultura é um conceito de sentidos múltiplos, podendo ser entendida, dentre outras maneiras: como a forma de organização social das comunidades, agregando diferentes práticas; como aquilo que homens e mulheres realizam manualmente e intelectualmente. Na contemporaneidade, a concepção de cultura transforma-se em

um conceito impregnado de distinções, hierarquias e elitismos para um campo de significados em que se abre um amplo leque de possibilidades e sentidos.¹⁰⁰

O conceito de cultura tem uma dimensão ampla, porque corresponde a um conjunto de conhecimentos, tradições, valores, comportamentos, manifestações, práticas e crenças. Esses elementos estão inseridos em grupos sociais ou de uma sociedade que apresenta um modo de viver que molda a identidade de um grupo e na forma como o grupo interage com o mundo. Isso ocorre porque são produzidas referências para o contexto social e simbólico, em que os seres humanos se reconhecem e se definem.

Nas palavras de Rosana Maria dos Santos, “a importância da cultura na vida social e material é vista não apenas como reflexo da vida econômica ou como dependente das ideologias, mas como algo que é fundamental para existência humana”¹⁰¹. Diante dessa concepção, procura-se abordar e discutir conceitos teóricos da cultura, visando estabelecer uma relação entre o conjunto de fatores culturais e sua proporção na sociedade. As considerações conceituais proporcionarão um arcabouço teórico para direcionar a reflexão sobre a formação continuada no contexto da diversidade cultural religiosa.

Por conseguinte, inicia-se a discussão pela abordagem de Pierre Bourdieu, pensador que compreende a cultura a partir da noção de capital cultural. Na perspectiva bourdieusiana, a cultura se configura como uma estrutura simbólica socialmente produzida, capaz de conferir distinção, legitimidade e poder aos sujeitos. No pensamento desse autor:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.¹⁰²

Pierre Bourdieu compreende a cultura como elemento de distinção entre aquilo que é estabelecido socialmente e aquilo que a sociedade efetivamente necessita ou valoriza. Nesse contexto, emergem as classes dominantes e as subculturas, evidenciando que, no desenvolvimento, nas vivências e na propagação dos elementos culturais, estão presentes

¹⁰⁰ SANTOS, Rosana M. Os múltiplos conceitos de cultura. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), XVII, 2021, Salvador. *Anais...* Salvador: ENECULT, 2021. p. 1-10. [pdf]. p. 1.

¹⁰¹ SANTOS, 2021, p. 9.

¹⁰² BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil S.A, 1989. p. 11.

relações de poder, resistência e disputas políticas. Tais questões podem gerar conflitos, apagamentos ou transformações sociais; contudo, qualquer um desses desdobramentos depende do posicionamento assumido em torno do respeito mútuo entre os sujeitos na sociedade.

Nessa linha de pensamento, insere-se Michel de Certeau, que apresenta um panorama amplo para a conceituação de cultura. Os apontamentos desse autor caracterizam duas facetas concomitantes da cultura: a primeira se refere à cultura como agente disseminador de problemas; a segunda, à cultura como elemento capaz de solucionar problemáticas no contexto social. Na visão de Michel de Certeau, “o termo cultura ocorre em ‘difusão da cultura’, ‘cultura de massa’, ‘política da cultura’ etc. Pode-se distinguir vários de seus empregos, característicos de abordagens diferentes”¹⁰³. Todavia, ao conceituar cultura, o autor mobiliza um amplo cabedal de fatores, tais como:

- A) Os traços do homem ‘culto’, isto é, segundo o modelo elaborado nas sociedades estratificadas por uma categoria que introduziu suas normas onde ele impôs seu poder.
- B) Um patrimônio das ‘obras’ que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar (por exemplo, a cultura clássica, humanista, italiana ou inglesa etc.). A ideia de ‘obras’ que devem ser difundidas acrescenta-se a de ‘criações’ e de ‘criadores’ que devem ser promovidos, em vista de uma renovação do patrimônio.
- C) A imagem, a percepção ou a compreensão do mundo próprio a um meio (rural, urbano, nativo etc.) ou a uma época (medieval, contemporânea, etc.): Weltanschauung de Max Weber, Unit Idea de A. O. Lovejoy, etc. Essa concepção que atribui a “ideias” tácitas o papel de organizar a experiência aproxima-se talvez da estética social de Malraux, substituta das visões de mundo religiosas ou filosóficas.
- D) Comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadro e referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Desde E.B. Tylor (Primitive culture, 1871), este se tornou um conceito-chave em antropologia cultural (cf. os patterns of culture). Há todo um leque de posições segundo se privilegiem as práticas e os comportamentos ou as ideologias e os mitos.
- E) A aquisição, enquanto distinta do inato. A cultura diz respeito aqui à criação, ao artifício, à ação, em uma dialética que a opõe e a associa à natureza.
- F) Um sistema de comunicação, concebido segundo os modelos elaborados pelas teorias da linguagem verbal. Enfatizam-se, sobretudo as regras que organizam entre si os significados, ou, em uma problemática próxima, a mídia (cf. A. Moles).¹⁰⁴

Segundo a abordagem de Michel de Certeau, a disposição conceitual multifacetada da cultura no contexto social apresenta amplitude e complexidade, pois, para além da incidência de fatores regulados por normas, também perpassa questões que articulam elementos materiais às particularidades da experiência humana. As considerações realizadas por Michel de Certeau convergem com os apontamentos de Ignacy Sachs. Logo, pode-se compreender que o caráter multifacetado da cultura transita por processos históricos, movimentos sustentáveis, dinâmicas econômicas e relações políticas. Tais fatores representam dimensões subjetivas e estruturais que impactam diretamente a vida e o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade.

¹⁰³ CERTEAU, 1995, p 195-196.

¹⁰⁴ CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 193-194.

Para Ignacy Sachs, a questão cultural percorre dimensões interligadas entre a cultura e sua associação com a natureza, a cultura como atividade criadora e os modelos culturais constituídos em cada tempo histórico. Esses fatores demonstram que a cultura apresenta múltiplos sentidos, sendo conceituada conforme sua trajetória histórica, seu desenvolvimento e as abordagens próprias de cada área do conhecimento. O autor também destaca que a cultura “é um conceito holístico. Porém, no seu bojo, surgem culturas particulares que caracterizam a maneira de exercer certas profissões sociais, assim falamos de cultura jurídica, econômica, política”¹⁰⁵, entre outras.

Na construção do conceito de cultura em uma perspectiva multifacetada, torna-se importante inserir a contribuição de Terry Eagleton, que compreende a cultura como elemento distintivo de sociedades específicas. Nessa lógica, a cultura afeta os sujeitos nos âmbitos sociais e socioemocionais, considerando que o desenvolvimento humano está ligado aos diferentes espaços sociais e às particularidades presentes em cada contexto. Com isso, Terry Eagleton ressalta que, “inicialmente, cultura designava um minucioso processo material, o qual veio a ser metaforicamente transposto para os assuntos do espírito”¹⁰⁶. A cultura é definida nas palavras do autor da seguinte maneira:

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de Direitos Humanos ou tratados de comércio.¹⁰⁷

A cultura representa uma ampla gama de particularidades que ultrapassa a percepção material ou emocional, estando vinculada às experiências vivenciadas pelos sujeitos na sociedade. Essas vivências podem impactar o desenvolvimento individual e coletivo, influenciando os resultados de inúmeros processos experimentados por cada sujeito. Destaca-se aqui a concepção apresentada por José Luiz dos Santos, que salienta que a cultura comporta múltiplos significados, perpassando diferentes sentidos comuns representados por manifestações artísticas, períodos históricos, tradições, educação, formação escolar, crenças de um povo, entre inúmeras outras dimensões sociais e simbólicas.¹⁰⁸

¹⁰⁵ SACHS, Ignacy. Desenvolvimento e cultura. Desenvolvimento da cultura. Cultura do desenvolvimento. *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 33, p. 144-158, 2005. p. 154.

¹⁰⁶ EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p. 12.

¹⁰⁷ EAGLETON, 2005, p. 184.

¹⁰⁸ SANTOS, José L. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 7.

José Luiz Santos resume o conceito de cultura em torno de duas concepções: a primeira remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda aponta especificamente para o conhecimento, ideias e crenças de um povo. Dito nas palavras do autor:

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.¹⁰⁹

Essa maneira de compreender a cultura contribui para o entendimento dos efeitos produzidos pelos seres humanos no meio social, isto é, das consequências que a origem e a condição cultural de cada sujeito podem provocar na sociedade e, consequentemente, em sua própria vivência. Nessa mesma visão, Clifford Geertz destaca que a cultura está interligada a questões fundamentais do desenvolvimento humano, considerando que a evolução da anatomia humana perpassou inúmeras particularidades que se configuraram até alcançar as características culturais contemporâneas. Por meio de diversos ensaios e em diálogo com conceitos formulados por outros estudiosos, esse autor conceitua cultura da seguinte forma:

É essencialmente semiótico [...], que o [ser humano] é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.¹¹⁰

Clifford Geertz acredita que os elementos culturais são indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade e para a evolução dos seres humanos. Todavia, a depender da construção e do significado atribuídos por cada indivíduo ao fator cultural, os resultados podem assumir diferentes configurações. Nesse ponto, o autor enfatiza a responsabilidade dos sujeitos em relação à condução de suas ações, seja individualmente, seja em grupo. Com efeito, o conceito apresentado por Clifford Geertz se aproxima das abordagens realizadas por Roque de Barros Laraia, que aponta a questão cultural como interligada a fatores biológicos. Para este último, a produção da cultura se relaciona às características anatômicas do cérebro humano, modificadas ao longo da evolução e dos diferentes estilos de vida. A cultura, no sentido atribuído pelo autor, representa:

¹⁰⁹ SANTOS, 2006, p. 28.

¹¹⁰ GEERTZ, Clifford J. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 4.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.¹¹¹

Ao longo de uma extensa trajetória histórica, os elementos culturais foram compreendidos sob perspectivas voltadas para a moralidade, os preconceitos e as apreciações avaliativas. Essa conduta dificultou o desenvolvimento de indivíduos e comunidades, provocando apagamentos geracionais e retardando a constituição de um contexto contemporâneo mais consistente em posicionamentos, opiniões e questionamentos nos diferentes espaços sociais. Para que o processo cultural se desenvolva de maneira adequada, fazem-se necessários movimentos contínuos de reflexão e transformação. Essa perspectiva se assemelha à abordagem descrita por John Thompson, ao afirmar que:

Cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna.¹¹²

O panorama sobre a cultura delineado por John Thompson emergiu a partir de estudos relacionados às concepções conceituais formuladas por filósofos e historiadores alemães entre o século XVIII e o início do século XIX. Contudo, o autor dissemina o conceito de cultura da seguinte forma: “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”¹¹³.

Para além disso, a cultura engloba dimensões que envolvem os seres humanos tanto individualmente quanto na coletividade, condição que pode gerar conflitos, abusos, contradições e desrespeitos. Todavia, os diversos conjuntos que compõem a cultura também podem contribuir para a resolução de problemáticas presentes nos diferentes contextos sociais. Torna-se, pois, importante abordar o conceito de cultura segundo Zygmunt Bauman, que descreve: “a cultura é a única faceta da vida e condição humana em que o conhecimento da realidade e o interesse do ser humano pelo autoaperfeiçoamento e pela realização se fundem em um só”¹¹⁴. Para ele, a cultura apresenta um caráter hierárquico; logo, esse contexto pode favorecer tendências relacionadas à rejeição, ao preconceito e à falta de respeito diante do comportamento, do conhecimento ou das práticas de determinados sujeitos e grupos sociais.

¹¹¹ LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 68.

¹¹² THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 169-170.

¹¹³ THOMPSON, 2009, p. 169-170.

¹¹⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 300.

O conceito apresentado por Zygmunt Bauman remete a fatores interligados à origem cultural do indivíduo e às questões vivenciadas na sociedade. Essa perspectiva exige prudência, reflexão e ações voltadas para a promoção da igualdade, pois o autor compreende a cultura como elemento distintivo entre sociedades e sujeitos. Contudo, a cultura também se configura como um conceito que transita entre tendências conservadoras e transformadoras no contexto social. Diante disso, visando apresentar a cultura como um conceito multifacetado, o quadro abaixo demonstra, de forma sintética, diferentes autores e as construções reflexivas de cultura formuladas por cada um deles.

Quadro 6. Construção conceitual da cultura: um conceito multifacetado¹¹⁵

AUTOR	FORMAÇÃO/ÕES E ATUAÇÃO	CONSTRUÇÃO
Pierre Bourdieu.	Sociólogo e Filósofo.	A percepção da cultura apresenta aspectos que impulsionam a classe dominante. Essa condição, aproxima seus componentes, é perceptível e não abre um espaço real para outras classes sociais. Essa construção remete a seguinte reflexão: que o contexto cultural apresenta particularidades que proporcionam união e divisão ao mesmo tempo, um fator que provoca distinção entre os diferentes grupos sociais. Assim, a legitimação dessa distinção constrange todas as culturas que passam a ser subculturas, sendo definidas pela sua distância em relação às culturas dominantes.
Michel de Certeau.	Historiador e Erudito.	A concepção de cultura apresenta-se como uma prática significativa, assim, ocorre por difusões entre outros fatores como a política por exemplo. Essa construção engloba vários conceitos acerca de normas e poder, renovação e patrimônio, comportamentos e ideologias, associação a natureza, teoria de linguagens e regras de organizações e poder.
Terry Eagleton.	Filósofo e Crítico Literário Britânico.	Apresenta uma construção de cultura que aponta seus entrelaçamentos com vários aspectos, entre eles estão a ética, política, educação, entre outros. Assim, a cultura está exposta como um elemento que movimenta o ser humano para viver envolvendo relações e emoções.
Ignacy Sachs.	Economista.	A cultura envolve um conceito voltado para o ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável e a questão do tempo. Nesse contexto, os modelos ou movimentos culturais vão se modificando conforme o passar do tempo. Essa especificidade torna a cultura um elemento mediador entre a natureza e a sociedade. Frisa também a importância de reconhecer as diferentes culturas, para o

¹¹⁵ Adaptado de: BOURDIEU, 1989, p. 19-25; CERTEAU, 1995, p. 49-53; EAGLETON, 2005, p. 37-41; SANTOS, 2006, p. 23-28; GEERTZ, 2008, p. 44-53; Laraia, 2009, p. 68; THOMPSON, 2009, p. 169-170; BAUMAN, 2012, p. 300. Ou seja, os autores foram inseridos em ordem crescente, seguindo a cronologia da publicação de cada obra.

		sucesso no desenvolvimento de qualquer ação na sociedade.
José Luiz dos Santos.	Economista.	Aborda a cultura em duas dimensões, uma para a realidade social e outra para saberes e crenças dos seres humanos. Dessa forma, a cultura alude as realidades sociais e as características de um indivíduo ou de um grupo.
Clifford James Geertz.	Antropólogo, Filósofo e Historiador.	Apresenta uma concepção ampla de cultura, isto é, uma estrutura que representa uma teia de significados que os próprios seres humanos construíram e vão desenvolvendo de acordo com o que vão vivendo em cada contexto social. Assim, define a questão cultural como esse emaranhado de análises sempre em busca de um significado, ou seja, a cultura é uma ciência em busca de definições.
Roque de Barros Laraia	Antropólogo.	Sintetiza a cultura como um elemento da sociedade que apresenta formas que direcionam os seres humanos a participar de diferentes contextos. Dessa forma, aponta que os seres humanos nascem com determinadas habilidades e adquirem outras dependendo do meio em que vive. Assim, todos(as) vão agregando/acumulando saberes de acordo com os espaços que vão vivendo.
John Brookshire Thompson.	Sociólogo.	Relaciona a cultura com as formas simbólicas, relacionando com o contexto sociais e os processos históricos, abordando a cultura como um processo do desenvolvimento humano. Acrescenta ainda que a cultura é o conjunto de questões subjetivas e matérias que vão sendo construídas por indivíduos como integrantes de um grupo ou sociedade.
Zygmunt Bauman.	Sociólogo.	Descreve que a cultura tem uma função universal e uma gama de significados. Além disso, apresenta uma característica que perpassa entre um caráter conservacionista e mutável.

Essa exposição conceitual permite compreender o caráter multifacetado da cultura, elemento essencial para a constituição das peculiaridades humanas e sociais. A cultura encontra-se em constante transformação e manifesta-se em diferentes níveis e espaços sociais. Essa dinâmica envolve inúmeras relações marcadas por distintos graus de complexidade, podendo expressar-se por meio de elementos tangíveis – de natureza física – e intangíveis – de natureza simbólica e não física. Neste estudo, o foco será direcionado aos elementos intangíveis, os quais envolvem questões específicas das relações culturais e da vida em sociedade, capazes de provocar diferentes impactos nas relações humanas, bem como análises sob múltiplas perspectivas.

Entre as múltiplas relações culturais, aquelas que mais interessam a esta escrita são as seguintes: cultura e identidade, cultura e história, bem como cultura e política. Por isso, torna-

se importante apresentar essas relações por meio de conceitos interligados, os quais perpassam questões relacionadas à subjetividade e às diferenças. Nessa perspectiva, cabe abordar a contribuição de Kathleen Woodward:

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...]. Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é por meio da construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados.¹¹⁶

Na tratativa das relações culturais, é importante reconhecer que a cultura está intrinsecamente ligada a outros elementos, os quais ela influencia e pelos quais também é influenciada, repercutindo, conseqüentemente, nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos na sociedade. No caso da relação entre cultura e identidade, destaca-se que a identidade constitui uma característica humana em permanente processo de construção e ressignificação. Sobre essa questão, Stuart Hall aponta que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.¹¹⁷

Logo, a relação entre identidade e cultura possibilita a constituição individual e coletiva dos sujeitos na sociedade. Esse processo se fundamenta nos valores incorporados por cada indivíduo, tais como crenças, tradições e práticas socioculturais, os quais contribuem para caracterizar grupos sociais e suas formas de existência. Desse modo, à medida que a identidade se manifesta, constrói-se também a interação dinâmica entre identidade e cultura. Nesse contexto, acrescenta-se a reflexão de Miguel Archanjo de Freitas Junior e Tatiane Perucelli:

Então, quando [se] volta [...] para a constituição da identidade, entende-se que o indivíduo faz parte de um determinado ambiente, e esse ambiente é constituído de determinada cultura, que por sua vez, influencia na formação dessa identidade, porém, com diversas mudanças, essa identidade torna-se múltipla, capaz de oferecer ao indivíduo, caminhos distintos, opções a seguir, sendo ele responsável também pela formação dessa identidade. Uma vez moldado pelo ambiente, e também podendo organizar esse ambiente conforme suas vontades.¹¹⁸

¹¹⁶ WOODWARD, Kathleen. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 41.

¹¹⁷ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 39.

¹¹⁸ FREITAS JUNIOR, Miguel A; PERUCELLI, Tatiane. Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 2, p. 111-133, 2019. p. 128.

Miguel Archanjo de Freitas Junior e Tatiane Perucelli demonstram que o ambiente, a cultura internalizada por cada sujeito e as relações estabelecidas ao longo de suas vivências nos diferentes espaços sociais contribuem para a construção da identidade. Todavia, nesse percurso, ocorrem mudanças e reajustes que agregam novas responsabilidades aos indivíduos e, conseqüentemente, às suas relações sociais. Esse fator dimensiona a relação entre cultura e identidade, conforme ressalta o estudo de Kathleen Woodward:

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. [...] Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais.¹¹⁹

No entanto, vale destacar o que Juliana Silva expõe no contexto dessa questão:

Nesse sentido, a identidade aparece como sendo uma característica da contemporaneidade, ou seja, ela pode nos levar a pensar que vivemos em um mundo no qual as diferenças culturais não estão implicadas e perpassadas pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas. Assim, quando pensamos em processos identitários, logo nos vêm em mente o caráter ambivalente, dinâmico, fluido, inacabado e imponderável do fenômeno. Portanto, cabe a nós entender essa dinâmica a partir das nossas experiências sociais.¹²⁰

À vista disso, torna-se importante apresentar a relação entre cultura e história, pois, na dinâmica estabelecida entre cultura e identidade, entrelaça-se o fluxo histórico de cada sujeito, individualmente e em coletividade. Em outras palavras, as diferentes culturas refletem a trajetória histórica de indivíduos e populações que disseminam saberes, valores e práticas transmitidos de geração em geração. Essas questões impactam, direta ou indiretamente, os distintos contextos sociais. Por essa razão, cabe destacar a concepção de história apresentada por Márcio Danelon e Mauro Sérgio Silva, os quais estabelecem uma relação entre cultura e história. Para os autores:

O conceito de história, em geral, designa pesquisa, informação ou narração. Desde os gregos antigos, tal conceito indicava uma espécie de resenha ou narrativa realizada de fatos humanos. Em nossos dias, apresentam em boa parte dos idiomas, duas acepções. De um lado, conhecimento relativo a fatos humanos ou ciência que disciplina e dirige tais conhecimentos.¹²¹

¹¹⁹ WOODWARD, 2000, p. 18-19.

¹²⁰ SILVA, Juliana C. S. Uma análise teórica do conceito de identidade a partir dos estudos culturais. *Das Amazônias*, Rio Branco, v. 6, n. 1, p. 262-275, 2023. p. 272.

¹²¹ DANELON, Márcio; SILVA, Mauro S. S. História, política e educação em Hannah Arendt. *Educativa*, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 107-126, 2018. p. 107.

Marcelo Sabino Martins acrescenta uma importante especificidade à relação entre cultura e história ao afirmar que: “Tanto mais difícil o é atribuir a cultura de um povo pois, mesmo a cultura (na concepção dos fazeres humanos) não são engessados, não ficam parados no tempo, estão em constante movimento, são reinventados todo o tempo”¹²². Nessa linha de raciocínio, Sandra Jatahy Pesavento apresenta uma reflexão acerca da relação entre cultura e história:

Se estamos em busca de retratar uma postura e uma intenção partilhada de traduzir o mundo a partir da cultura, é preciso descobrir os fios, tecer a trama geral deste modo de fazer História, prestar atenção em elementos recorrentes e, talvez, revelar as diferenças entre os autores, o que, sem dúvida, é um risco.¹²³

Para a compreensão da relação entre cultura e história, a reflexão depende da articulação entre diferentes questões, isto é, da maneira como os relatos históricos são inseridos em cada tempo e contexto, bem como dos reflexos que esses relatos disseminam para a construção e o alinhamento das diferentes culturas. Nessa perspectiva, José Jobson de Andrade Arruda contribui para essa discussão ao descrever que ela está alinhada ao:

Reversamente, as reconstruções memorialísticas do passado revelam o tecido esgarçado da sociedade que comemora, porque comporta discursos e contradiscursos, construções e desconstruções, que apontam para a dimensão fugaz do presente histórico e a validade das comemorações como espaços criativos de reflexão histórica que enlaçam, vigorosamente, a tríplice temporalidade numa unidade de sentido.¹²⁴

A relação dos seres humanos com os distintos âmbitos sociais e com a sociedade como um todo contribui para a disseminação de diferentes culturas e para a atribuição de sentidos às ações individuais e coletivas. Esse percurso é continuamente moldado pelas ações humanas, o que, por sua vez, favorece a criação, a ressignificação e o ajustamento das diferentes culturas, fortalecendo a relação dinâmica entre cultura e história. Tal dinâmica também pode proporcionar ações organizadas utilizadas como instrumentos de poder ou de resistência.

Posto isso, a terceira e última relação relevante para esta escrita, no contexto cultural, refere-se à relação entre cultura e política. Não constitui objetivo deste estudo descrever minuciosamente o conceito de política; contudo, para dimensionar essa relação, torna-se necessário inserir algumas concepções de política que demonstrem o caráter multifacetado desse conceito, assim como ocorre com a cultura. Essa perspectiva busca evidenciar que, para

¹²² MARTINS, Marcelo S. Cultura numa encruzilhada: discussões sobre o conceito de cultura na história. *Revista Labirinto*, Porto Velho, a. XII, n. 16, p. 36-46, 2008. p. 36.

¹²³ PESAVENTO, Sandra. J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 16-17.

¹²⁴ ARRUDA, José J. A. Cultura histórica: territórios e temporalidades historiográficas. *Revista Saeculum*, João Pessoa, n. 16, p. 25-38, 2007. p. 28.

a implementação e o desenvolvimento da formação continuada para professores(as) sobre diversidade cultural religiosa, faz-se necessário considerar conceitos e relações presentes nos diferentes espaços sociais.

Por isso, torna-se pertinente citar Jefferson Evaristo, que, em seus estudos, apresenta um conceito de política que perpassa diferentes áreas do conhecimento e se manifesta nos mais variados dicionários técnicos. Dessa forma, Jefferson Evaristo conceitua política a partir da área da Linguística, corroborando que:

Na história humana o conceito de política foi um dos mais profícuos objetos/campos de investigação, com variações, nuances, significações e ressignificações várias. Dentro do domínio das ciências humanas e sociais, notadamente na Filosofia, Teologia, Psicologia e Direito.¹²⁵

Jefferson Evaristo apresenta sucintamente algumas definições de política, a partir do pensamento de importantes filósofos:

1- Maquiavel: Forma de organização e comando enquanto instância de força, exercício de poder, influência e domínio. 2 – Hobbes: Um pacto coletivo – um contrato –, com base no qual os indivíduos convivem. 3- Locke: Elaboração das leis que regeriam a estrutura social e os homens. 4- Montesquieu: Exercício de poder pelo povo, devendo ser tripartite. 5 – Rousseau: Estratégia para subjugar o povo e dominá-lo. 6- Marx Aplicação das condições de produção e sociabilidade dos homens em seu tempo. 7 - Japiassú e Marcondes Tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos e que envolve a relação entre os cidadãos e a sociedade, bem como as formas de poder e as condições em que este se exerce, os sistemas de governo, e a natureza, a validade e a justificação das decisões políticas. 8- Nicola Abbagnano 1ª a doutrina do direito e da moral; 2ª a teoria do Estado; 3ª a arte ou a ciência do governo; 4ª o estudo dos comportamentos intersubjetivos”. 9 - Bobbio Tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social. Dispõe ainda sobre as várias formas de governo.¹²⁶

Diante disso, evidencia-se a abrangência conceitual do termo política. Assim, a política estabelece inúmeras relações com outros conjuntos de saberes presentes na sociedade, relações estas que podem envolver dinâmicas de poder ou de resistência. A depender da forma como essas especificidades se articulam, seus desdobramentos podem resultar em ações positivas ou negativas para os seres humanos. A relação entre cultura e política influencia a formação de valores, as organizações sociais e os processos decisórios, uma vez que a cultura propicia a interação dos sujeitos com o mundo político. Consequentemente, essa interação contribui para a catalisação de ações e transformações culturais.

¹²⁵ EVARISTO, Jefferson. O conceito de política no período antigo e medieval: Maquiavel e Aristóteles como bases epistemológicas da política contemporânea. *Medievalis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2018. p. 1.

¹²⁶ EVARISTO, 2018, p. 8.

De acordo com Allana Meirelles Vieira, essa interação deve conduzir “à compreensão da relação entre classes sociais e cultura a partir de uma abordagem que leve em conta a produção de opinião e visões de mundo como integrada a esse universo simbólico”¹²⁷. Ainda segundo Allana Meirelles Vieira, é importante salientar que:

A partir do encontro entre *habitus* e espaço social, foi possível estabelecer correlações entre as origens sociais, as posições que os agentes ocupam nesse mercado e os mecanismos de seus discursos e posicionamentos políticos, os quais se relacionam com as diferentes ancoragens de suas legitimidades [grifo do texto].¹²⁸

Nos diferentes espaços sociais, encontram-se relações e construções que dinamizam a questão cultural. A partir dessa reflexão, evidencia-se a importância de ações capazes de promover avanços no contexto cultural do espaço escolar, os quais podem ser disseminados por meio da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa. Nesse sentido, visando aprofundar o panorama conceitual, a próxima seção abordará conceitos e considerações relacionados à diversidade cultural religiosa.

2.2 Diversidade cultural religiosa

Antes de delinear os conceitos de diversidade cultural religiosa, faz-se necessário salientar o conceito de diversidade, religião, diversidade cultural, bem como destacar que as abordagens acerca da diversidade cultural religiosa serão desenvolvidas na perspectiva educacional, cujas particularidades estarão voltadas para a articulação entre o contexto escolar e a formação continuada para professores(as). Dito isso, é necessário manter em perspectiva a configuração linguística dos signos, os quais perpassam diferentes organizações sociais, entrelaçando produtos ideológicos e realidade, conforme aponta Mikhail Bakhtin:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da ‘consciência’ ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível). 2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico). 3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).¹²⁹

Ressalta-se que as concepções acerca da diversidade evoluem ao longo do percurso histórico, tanto nos contextos culturais quanto nos sociais. Diante desse panorama, insere-se o

¹²⁷ VIEIRA, Allana M. Entre cultura e política: a distinção na produção de opinião na mídia. *Tempo Social*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 137-162, 2022. p. 160.

¹²⁸ VIEIRA, 2022, p. 159-160.

¹²⁹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 35.

significado de diversidade segundo o Dicionário Aurélio: “Qualidade ou condição do que é diverso; diferença, dessemelhança”¹³⁰. Nessa direção, Lidia Kadlubitski e Sérgio Junqueira afirmam que: “O conceito de diversidade, trazido pelos dicionários, denota disparidade, variação, pluralidade, significando o contrário da uniformidade e da homogeneidade”¹³¹.

Por isso, é importante ressaltar que diversidade corresponde a tudo aquilo que apresenta múltiplas características distintas entre si. Assim, a diversidade assume um sentido amplo, envolvendo maneiras de pensar, saberes e experiências que compõem a sociedade. A diversidade ultrapassa as diferenças físicas, abrangendo também diferenças de valores, crenças e perspectivas, isto é, envolvendo a pluralidade de culturas e identidades. Nesse sentido, Stuart Hall estabelece um paralelo entre cultura, diversidade, ideologias, realidade e os significados que envolvem os sujeitos nos diferentes espaços sociais. O autor alega que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.¹³²

Nilma Lino Gomes acrescenta outro sentido para a diversidade, explicando que as diferenças perpassam por inúmeras dimensões e podem ser compreendidas da seguinte forma:

a) as diferenças são construídas culturalmente, tornando-se empiricamente observáveis; b) as diferenças são constituídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, certos grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.¹³³

Para apresentar uma breve abordagem capaz de representar o contexto da religião, considera-se pertinente ressaltar a contribuição de Volney Berkenbrock, para o qual:

Não há nenhuma definição universal de religião, bem como não há critérios absolutos que se possam utilizar para dizer se um determinado conjunto de elementos é ou não uma religião. Considerar como religião uma determinada constituição concreta de elementos vai depender muito mais de as pessoas assim a perceberem e classificarem

¹³⁰ FERREIRA, 2004, p. 263.

¹³¹ KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2010, p. 128.

¹³² HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997. p. 18.

¹³³ GOMES, Nilma L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA (SEMTEC) (org.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: PDU, 2003. p. 71.

do que de alguma definição que se possa ter. Assim é religião aquilo que as pessoas consideram religião. Talvez possa ser essa uma definição mínima.¹³⁴

Esse conceito de religião se mostra importante para compreender a relevância da diversidade cultural religiosa e, ao mesmo tempo, reconhecer que os diferentes espaços sociais são plurais e diversos, especialmente o espaço escolar, por constituir-se como ambiente de disseminação de saberes. Percebe-se que as questões conceituais que antecedem a diversidade cultural religiosa perpassam especificidades que abrangem dimensões significativas e emblemáticas. Todavia, o objetivo desta seção consiste em evidenciar o entrelaçamento entre diversidade, cultura e a questão religiosa. Por isso, retomando esse cenário, enfatiza-se a concepção de diversidade cultural presente na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, cujo artigo 1º declara que:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.¹³⁵

A diversidade cultural está presente nos diferentes contextos sociais, os quais demandam a disseminação e a efetivação dos Direitos Humanos. Esse fator representa ações desafiadoras, pois possibilita protagonismo a indivíduos e grupos historicamente vulnerabilizados. De acordo com Elcio Cecchetti e Lílian Blanck de Oliveira:

Embora seja complexo e desafiador, conviver com a diversidade cultural é um imperativo inseparável à promoção dos Direitos Humanos, o que implica, entre outros pontos, o respeito e o reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e movimentos religiosos, bem como daqueles que não professam religião alguma.¹³⁶

De modo paralelo, Sérgio Junqueira e Lídia Kadlubitski relatam que:

A diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade, pois contém os aspectos que mais marcam um povo e o que revelam sua identidade, por isso, deve ser conhecida, estudada, preservada como riqueza da humanidade.¹³⁷

¹³⁴ BERKENBROCK, Volney J. *O mundo religioso*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 40.

¹³⁵ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 5.

¹³⁶ CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílian B. Diversidade religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 3, n. 4, p. 181-197, 2015. p. 181.

¹³⁷ KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio R, A. Diversidade religiosa na educação no Brasil. *Caminhos*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370-385, 2014. p. 372.

Esse fator expressa e reforça a importância de ações voltadas para a valorização, o reconhecimento e a preservação da diversidade cultural.

Ainda no âmbito das considerações que envolvem a disseminação de questões conceituais, torna-se importante abordar a diversidade religiosa. Para isso, utiliza-se a contribuição de Wagner Sanchez, que afirma: “são diferentes expressões religiosas que se revelam em diferentes contextos sociais; são diferentes agentes religiosos com suas visões do sagrado, do humano e do mundo; são diferentes formas de compreender as religiões”¹³⁸. Nessa direção, a diversidade religiosa perpassa distintos contextos sociais, influenciando processos de formação conceitual, visões de mundo e posicionamentos dos sujeitos na sociedade.

Essa escrita busca desenvolver abordagens capazes de evidenciar importantes considerações acerca da diversidade cultural religiosa nos diferentes espaços sociais, ao mesmo tempo em que ressalta sua relevância para o cenário educacional. Para essas abordagens, o ponto de partida consiste no que preconizam as legislações relacionadas à diversidade cultural e religiosa, uma vez que elas apresentam suportes legais para a disseminação de reflexões e ações em torno dessa diversidade, tanto no contexto geral da sociedade quanto no campo educacional.

Merecem destaque três normativas importantes, sendo duas delas diretamente vinculadas à área educacional: a Constituição Federal de 1988, a LDB, nº 9.394/1996, e as DCNs. A Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, estabelece, por meio do artigo 5º, a seguinte disposição: “Art. 5º, VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”¹³⁹. A LDB nº 9.394/1996 acrescenta outra consideração em prol da diversidade cultural religiosa, ao estabelecer, no artigo 7º-A, o seguinte:

Art. 7º -A. Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal.¹⁴⁰

¹³⁸ SANCHEZ, Wagner L. *Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 105.

¹³⁹ BRASIL, 1988, [n.p.].

¹⁴⁰ BRASIL, 1996, [n.p.].

As DCNs fazem menção à diversidade cultural religiosa no contexto da promoção da cidadania, preconizando que:

Chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e discriminação.¹⁴¹

Cabe acrescentar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que não se trata de uma lei formal, contudo, alicerça a disseminação da diversidade cultural religiosa. O documento demonstra um grande potencial em seu arcabouço teórico que descreve direitos e liberdades que podem direcionar novas normativas. O Art. XVIII da DUDH, por exemplo, traz uma contribuição importante que assevera:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.¹⁴²

Esse cenário revela que a diversidade cultural religiosa possui fundamento significativo em normativas que a caracterizam como um direito humano e que, portanto, deve ser considerada no contexto educacional. A partir dessa compreensão, torna-se pertinente enfatizar importantes considerações acerca do panorama geral dessa diversidade. Uma concepção relevante de diversidade cultural religiosa é proposta por Elcio Cecchetti e Lílían Blanck de Oliveira, no seguinte argumento:

A diversidade cultural constitui-se em um dos mais valiosos bens da humanidade. É expressão da riqueza de cada comunidade, portadora de conjuntos de símbolos e significados que servem de referência para a constituição das identidades pessoais e grupais. É uma das fontes do desenvolvimento humano, de ampliação dos horizontes e sentidos, à medida que cada cultura é apenas parte de um mundo complexo que tem muito a aprender com as outras culturas existentes.¹⁴³

A diversidade cultural religiosa representa o conjunto de manifestações e práticas vinculadas a tradições que assumem diferentes significados para cada sujeito ou comunidade. Esses movimentos impactam o desenvolvimento humano, agregando valores e concepções que podem ser ressignificados de acordo com cada trajetória histórica. Para Marcos Vinícius Reis, “aceitar a diversidade é compreender que as identidades religiosas são construídas e

¹⁴¹ BRASIL, 2013, p. 521.

¹⁴² ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. [online]. [n.p.].

¹⁴³ CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 184.

reconstruídas de acordo com a dinâmica do processo histórico. Ou seja, é natural que em cada realidade o fenômeno religioso seja vivido de uma forma”¹⁴⁴.

No pensamento de Elcio Cecchetti e Lílían Blanck de Oliveira:

Valorizar e reconhecer a diversidade implicam considerar que cada sujeito e grupo social têm se forjados num processo histórico diferente, constituindo identidades a partir de uma perspectiva que condiciona, possibilita e limita um modo de ser humano”¹⁴⁵.

Ediana Finatto e Gilberto Oliari corroboram com essa ideia, ao afirmarem que:

No campo da diversidade cultural religiosa, tem de contribuir com a construção de significados, experiências, atitudes de valorização e respeito às diversidades presentes nas sociedades, sustentando a problematização das relações de saber e poder de caráter religioso, presentes em diferentes concepções e práticas socioculturais.¹⁴⁶

O debate em torno desse contexto inclui a contribuição de Reinaldo Fleuri, que apresenta uma consideração conceitual significativa acerca da diversidade cultural religiosa. Segundo o autor, essa diversidade envolve inúmeras questões sociais, estando presente no “reconhecimento da dimensão religiosa inerente às diferentes culturas, entendidas como patrimônios culturais da humanidade. Isso implica na valorização das manifestações culturais, no respeito à diversidade e no reconhecimento da dignidade de todas as culturas”¹⁴⁷. Reinaldo Fleuri acrescenta outra consideração relevante sobre a diversidade cultural religiosa ao afirmar que essa diversidade se fundamenta em um conceito que ultrapassa questões estritamente contemporâneas, pois sua configuração envolve fatores históricos e diferentes âmbitos sociais.

Nessa perspectiva, o autor afirma que:

Em face do complexo processo histórico de formação do povo brasileiro, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder que buscam homogeneizar os diferentes anulando suas diferenças. Tal processo, muitas vezes, ocorre no próprio contexto escolar, por meio de práticas e tentativas de invisibilização, silenciamentos e discriminações relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso e não religioso.¹⁴⁸

¹⁴⁴ REIS, Marcos V. F. Diversidade religiosa e cultura e a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 167.

¹⁴⁵ CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 184.

¹⁴⁶ FINATTO, Ediana M. M; OLIARI, Gilberto. Diversidade cultural religiosa no ensino médio: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adece; PALHETA, Francisco; PALHETA, Leonel; HOLMES; Maria José T. (orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares, obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 327.

¹⁴⁷ FLEURI, Reinaldo M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo M; OLIVEIRA, Lílían B.; HARDT, Lúcia S. CECCHETTI, Elcio; Koch, Simone R. (orgs.). *Diversidade religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau. EDIFURB, 2013. p. 66.

¹⁴⁸ FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adeceir; PALHETA, Francisco; PALHETA, Leonel;

A diversidade cultural religiosa se insere no contexto histórico da formação humana e perpassa diferentes processos que requerem constante aprendizado, direcionamentos e ações. Por essa razão, as múltiplas situações que envolvem a diversidade cultural religiosa demandam a busca por saberes capazes de orientar a compreensão das inúmeras particularidades dessa diversidade e, conseqüentemente, promover mudanças de posicionamento na sociedade. Em face do exposto, Eliane Moura da Silva destaca que:

Evidentemente, com a expansão contínua dos temas e perspectivas do estudo da religião, a questão da diversidade é inevitável. Não é mais suficiente pensar sobre diferentes religiões; é necessário considerar como pensamos as diferentes formas de religião. É necessário abandonar a pretensão de chegar a uma teoria ou metodologia final ou absoluta. O reconhecimento de que os estudos atuais sobre religião devem ser multiculturais e multidisciplinares leva à necessidade de construir várias estratégias interpretativas. O reconhecimento crescente da importância de diferentes tradições religiosas trouxe desafios teóricos e metodológicos, e também promoveu o surgimento de questões comparativas bastante complexas.¹⁴⁹

Frente aos conceitos de diversidade cultural religiosa, Eliane Silva acrescenta que: “Trata-se de reconhecer a diferença como elemento-chave da paz e do progresso humanos, de celebrar, aprovar e reafirmar a diferença como um valor básico e essencial”¹⁵⁰. Compreender a diversidade cultural religiosa como um conjunto de diferentes crenças capaz de romper preconceitos e estereótipos que desqualificam indivíduos ou grupos em determinados espaços constitui base fundamental para a implementação e o desenvolvimento de ações em prol da disseminação dessa diversidade nos diferentes âmbitos sociais.

Cláudio Ribeiro, Gilbraz de Souza Aragão e Roberlei Panasiewicz afirmam que: “compreendemos diversidade religiosa como um conceito descritivo que possibilita captar o fenômeno observável da vasta quantidade de ofertas religiosas e de espiritualidades disponíveis e apresentadas em dado contexto social”¹⁵¹. Nessa mesma direção, Lidia Kadlubitski e Sérgio Junqueira descrevem que: “a diversidade religiosa advinda da elaboração cultural sempre esteve presente na história da humanidade, como uma forma de questionar sobre o sentido da vida e da transcendência em relação às questões vitais que preocupam o ser humano”¹⁵².

HOLMES; Maria José T. (orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*, obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 43.

¹⁴⁹ SILVA, Eliane M. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista Rever*, Bauru, n. 4, p. 1-14, 2004. p. 9.

¹⁵⁰ SILVA, 2004, p. 9-10.

¹⁵¹ RIBEIRO, Cláudio O.; ARAGÃO, Gilbraz S.; PANASIEWICZ, Roberlei (orgs.). *Dicionário do pluralismo religioso*. São Paulo: Recriar, 2020. p. 8.

¹⁵² KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio R, A. Diversidade religiosa na educação. *Revista Interações: Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 179-197, 2011. p. 193.

Compreende-se que o entendimento da diversidade cultural religiosa engloba inúmeras questões subjetivas que sempre estiveram presentes na trajetória do desenvolvimento humano. Essa especificidade decorre do fato de essa diversidade originar-se de um aspecto cultural inerente aos diferentes contextos sociais que envolvem os sujeitos. A articulação entre trajetória histórica, processos culturais e diversidade cultural religiosa envolve múltiplos fatores que caracterizam indivíduos e grupos nos distintos âmbitos sociais, conforme ressaltam Lidia Kadlubitski e Sérgio Junqueira:

Portanto, cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de rezar, e de relacionarem-se com Alteridade e de simbolizar de formas diferentes esses fenômenos religiosos vivenciados pelos membros de cada cultura.¹⁵³

Wagner Sanchez salienta que, no mundo contemporâneo, a diversidade religiosa pode ser compreendida como um mosaico de religiões. Contudo, para ele, torna-se necessário reconhecer o direito de cada tradição religiosa, permitir a manifestação de suas práticas e garantir oportunidades para que cada uma se expresse livremente em suas particularidades, independentemente do espaço social em questão. Trata-se, portanto, de um percurso que exige atitudes, direcionamentos e ações específicas.¹⁵⁴ A diversidade cultural religiosa, nesse sentido, legitima outras questões expressas por meio do conjunto de diferenças que constituem os seres humanos na sociedade. Além disso, o autor evidencia outras dimensões da diversidade cultural religiosa, com o seguinte argumento:

As diferentes formas de tipologia do campo religioso brasileiro revelam a dificuldade, no âmbito teórico, para classificá-lo. Essa dificuldade teórica advém da própria constituição da realidade das religiões no Brasil. Se do ponto de vista cultural podemos afirmar que o Brasil é um grande mosaico formado por diferentes cores e contornos quando observamos de perto, e que tem a sua beleza plural quando observamos a distância, o mesmo ocorre com o campo religioso brasileiro.¹⁵⁵

José Bittencourt Filho aprofunda o panorama geral da diversidade cultural religiosa a partir da inserção de questões conceituais. A abordagem do autor aponta para o entrelaçamento entre os diferentes contextos sociais e as relações estabelecidas entre os distintos agentes religiosos sob a ótica do sagrado. Nas suas palavras, ele explica o seguinte:

Cumprindo indagar a esta altura quais foram os principais elementos que se fundiram na composição da Matriz religiosa Brasileira. Para tanto, em primeira instância e em termos muito sucintos, basta recorrer à formação histórica da nacionalidade: com os colonizadores chegaram o catolicismo ibérico (reconhecidamente singular) e a magia

¹⁵³ KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2011, p. 184.

¹⁵⁴ SANCHEZ, 2010, p. 13.

¹⁵⁵ SANCHEZ, 2010, p. 105.

européia. Aqui se encontram com as religiões indígenas, cuja presença irá impor-se por meio da mestiçagem. Posteriormente, a escravidão trouxe consigo as religiões africanas que, sob determinadas circunstâncias, foram articuladas num vasto sincretismo.¹⁵⁶

No argumento do autor, há questões que permitem compreender a dimensão da diversidade cultural religiosa. Para ele, “a bem da verdade, faz-se necessário estabelecer um vínculo entre a religiosidade do povo e todos os traumas decorrentes da espoliação e da repressão coloniais”¹⁵⁷. Segundo Rosa Silveira, Liliam Oliveira, Simone Riske- Koch e Elcio Cecchetti: “as religiões, portanto, fazem parte da cultura humana, presentes em todos os povos, em todas as épocas históricas”¹⁵⁸. Logo, no contexto da diversidade cultural religiosa, faz-se necessário reafirmar abordagens distintivas em torno da compreensão dessa diversidade. De acordo com as considerações de James Beckford:

a) Pode parecer que o indicador mais direto de diversidade religiosa em qualquer país é o número absoluto de organizações religiosas separadas ou tradições religiosas que são lá representadas; b) Uma abordagem alternativa é concentrar-se não nas coletividades, mas nos indivíduos que se associam a elas. Se uma variedade de grupos religiosos pode atrair um número significativo de pessoas; c) Um indicador inteiramente diferente da diversidade religiosa é o número de tradições religiosas distintas ou religiões mundiais representadas em um determinado país; d) Outra possibilidade, especialmente em países onde o apoio a organizações religiosas maiores é relativamente fraco, é avaliar o número de indivíduos que combinam diferentes perspectivas religiosas em sua própria identidade; e) É possível conceber a diversidade religiosa como um processo pelo qual uma tradição religiosa anteriormente unitária passa por um processo de diferenciação interna em seitas ou escolas separadas.¹⁵⁹

É razoável considerar que a diversidade cultural religiosa proporciona debates imprescindíveis para os diferentes espaços sociais, como também possibilita inúmeras reflexões que podem alicerçar as diferentes particularidades dos seres humanos. No pensamento de Peter Berger:

Igualdade e não discriminação em relação à religião e crença, a intensificação e preocupação com questões sobre Direitos Humanos e religião, a aceleração da migração de mão-de-obra entre países com diferentes complexidades religiosas e a globalização e globalização de movimentos religiosos. Todos esses fatores moldam os contextos sociais, políticos, legais e culturais nos quais a diversidade religiosa é reconhecida, representada, acomodada, incentivada, restrita e regulada.¹⁶⁰

¹⁵⁶ BITENCOURT FILHO, 2018, p. 44.

¹⁵⁷ BITENCOURT FILHO, 2018, p. 57.

¹⁵⁸ SILVEIRA, Rosa M. G.; OLIVEIRA, Liliam B.; RISKE- KOCH, Simone; CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e Direitos Humanos. In: ZANAIDE, Maria N. T.; SILVEIRA, Rosa M. G.; FERREIRA, Lúcia F. G. (orgs.). *Educando em Direitos Humanos: fundamentos culturais*. João Pessoa: UFPB, 2016. p. 129.

¹⁵⁹ BECKFORD, James. *Social theory and religion*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 74-75.

¹⁶⁰ BERGER, Peter. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 22.

Peter Berger coloca em relevo a importância de considerar diversos fatores para entender como a diversidade cultural religiosa é abordada em diferentes momentos, contextos e sociedades. Nesse caso, debates e ações em torno dessa diversidade podem direcionar várias questões em diferentes espaços sociais, legitimando a importância de discutir conceitos, estratégias e práticas em prol da disseminação e compreensão da diversidade cultural religiosa. Para Raquel Martins e Davison Souza:

As nossas contradições e antagonismos para lidarmos com as diferenças culturais e, em parte, fruto de uma formação social que nos foi possível até aqui. Entretanto, é de suma importância chamar a atenção para a atual conjuntura política que atravessa esse país, afetando, sobremaneira, as nossas possibilidades de respeitar diferenças que constituem as pessoas, as suas famílias e as suas comunidades.¹⁶¹

Destarte, as esferas governamentais devem propor políticas públicas capazes de dar condições para diálogos inter-religioso, esta conduta poderá dinamizar as ações acerca da diversidade cultural religiosa. Os procedimentos propostos, devem contemplar aprofundamento teórico e prático, visando preencher lacunas que assolam esta diversidade na sociedade, esta dinâmica poderá ser estabelecida por discursões conforme aponta o Rabino Michel Schlesinger quando relata a arte de dialogar.

Um dos maiores desafios para o ser humano se encontra justamente no diálogo. Isto porque dialogar significa ir ao encontro do outro, mas, sobretudo, ao encontro de si próprio. Ao dialogar, entramos em contato com nossos próprios medos, angústias e inseguranças. Dialogando, descobrimos com mais profundidade quem somos e também aquilo que nunca seremos. O diálogo nos retira da zona de conforto e nos arremessa no confronto de ideias e valores.¹⁶²

Nessa especificidade relacionada ao diálogo para a promoção da diversidade cultural religiosa, torna-se fundamental considerar o argumento de Patrícia Gouvêa Tostes, que ressalta que “a diversidade religiosa, contemplada ao redor, e a partir do conhecimento, contribui para o processo da alteridade e o reconhecimento do diferente no meio social, tolerância e respeito”¹⁶³. A autora considera, ainda, que essa diversidade “é movimentada dentro das diversas religiões existentes no Brasil, e essa intenção é chamada de Migração Religiosa, que possibilita o indivíduo ter múltiplas experiências religiosas”¹⁶⁴.

¹⁶¹ MARTINS, Raquel C. M.; SOUZA, Davison S. “Cara, eu sou umbandista!”: culturas religiosas e antagonismos na escola. *Revista Ensino em Perspectiva*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. p. 9.

¹⁶² SCHLESINGER, Rabino M. Coragem de dialogar. In: BIZON, Cônego J.; SCHLESINGER, Rabino M. (orgs.). *Diálogo inter-religioso: religiões a caminho da paz*. São Paulo: Paulinas, 2018. p. 23.

¹⁶³ TOSTES, Patrícia S. G. Diversidade religiosa: uma breve análise das influências sociológicas e psicológicas na sociedade. *Revista Reflexus*, Vitória, a. XIV, n. 24, p. 789-809, 2020. p. 796.

¹⁶⁴ TOSTES, 2020, p. 791.

Com base nisso, nas abordagens em torno das considerações acerca da diversidade cultural religiosa, compreende-se que o desenvolvimento de qualquer ação requer processos contínuos de reflexão e prática, especialmente no contexto educacional, onde se encontram sujeitos em permanente processo de formação e desenvolvimento. Nessa perspectiva, Sérgio Junqueira e Lidia Kadlubitski destacam que:

A diversidade religiosa é um dos aspectos da diversidade cultural aportados pelos documentos oficiais e educacionais do Brasil, que deve ser trabalhada na educação, com vistas a formar cidadão multiculturalistas e superar a discriminação, o preconceito, a exclusão e perseguição das religiões minoritárias presentes em nossa sociedade.¹⁶⁵

Com a finalidade de apresentar a diversidade cultural religiosa acerca de considerações que apresente a dimensão entre diversidade, diversidade cultural e religiosa, o quadro abaixo demonstra essas abordagens com suas respectivas fontes, tal como uma reflexão de cada consideração. Observe:

Quadro 7. Diversidade *versus* diversidade cultural religiosa: considerações reflexivas¹⁶⁶

ABORDAGEM	AUTOR(A) OU DOCUMENTO	CONSIDERAÇÃO	REFLEXÃO
Diversidade.	Lidia Kadlubitski e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Diversidade representa ações contrárias questões uniformes e homogêneas.	Refletir sobre maneiras de direcionar esta questão nos diferentes espaços sociais.
	Stuart Hall	Estabelece uma abordagem crítica entre a diversidade e a identidade. Demonstra que os seres humanos são seres interpretativos, cujo impacto da ação social é significativo tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam.	Demonstra a importância de apropriar-se das questões conceituais e especificidades em torno da diversidade.
	Nilma Lino Gomes	Aponta que as diversidades são construídas ao longo dos diferentes processos históricos e, nas diferentes relações sociais, relacionando com os comportamentos de poder ou obediência.	Apresenta o contexto da diversidade e suas diferentes relações.

¹⁶⁵ KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2014. p. 382.

¹⁶⁶ Adaptado de: KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2010, p. 128; HALL, 1997. p. 18; GOMES, 2003. p. 71; UNESCO, 2002. p. 5; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015. p. 181; KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2014. p. 372; BRASIL, 1988, [n.p.]; BRASIL, 1996, [n.p.]; BRASIL, 2013, p. 521; DUDH, 1948. [online]. [n.p.]; SILVA, 2004. p. 9; RIBEIRO; ARAGÃO; PANASIEWICZ, 2020. p. 8; SANCHEZ, 2010, p. 105; BECKFORD, 2003. p. 74-75; TOSTES, 2020. p. 796.

Diversidade cultural.	A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.	Aponta a importância da diversidade cultural para os seres humanos, específica que ela deve ser considerada com as mesmas particularidades que as demais diversidade biológico/natural.	Discorre resumidamente, como direcionar a diversidade cultural na sociedade.
	Elcio Cecchetti e Lílian Blanck de Oliveira.	Descrevem que a diversidade cultural é um direito humano, fator que está relacionado a outros aspectos e, demonstra a necessidade de reconhecer as especificidades desta diversidade na sociedade.	Implica em direitos básicos dos seres humanos, por vezes negados nos diferentes espaços sociais.
	Lidia Kadlubitski e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.	Assinalam que a diversidade cultural é um aspecto presente na humanidade e, essencial para o desenvolvimento dos seres humanos, pois revelam a identidade individual e de um povo.	Este contexto salienta a necessidade na busca de saberes no intuito de preservar as particularidades da diversidade cultural da humanidade.
Diversidade cultural religiosa.	Constituição Federal de 1988.	Assegura a liberdade de crença religiosa, incluindo os locais para as diferentes manifestações.	A legislação assegura a diversidade cultural religiosa, no entanto é necessário pensar em estratégias que promovam e garantam esta diversidade nos diferentes espaços públicos.
	LDB/1996	Assegura a liberdade de consciência e de crença religiosa para o(a) estudante no contexto educacional.	Alicerce fundamental para a promoção da diversidade cultural religiosa no âmbito escolar.
	DCN	Alerta para a necessidade da implementação de processos educacionais que promovam Direitos Humanos, ou seja, nesse contexto, inclui-se a diversidade cultural religiosa.	Arcabouço teórico potente para a disseminação das particularidades da diversidade cultural religiosa no Ensino Fundamental, etapa escolar fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.
	DUDH	Narra o direito que cada ser humano tem acerca da liberdade de pensamento, práticas e manifestação da diversidade cultural religiosa.	Essa liberdade inclui vários fatores dentro da diversidade cultural religiosa, tais como ensino e prática das questões que envolvem esta diversidade nos diferentes âmbitos sociais.

	Eliane Moura da Silva.	Aponta a diversidade cultural religiosa como um elemento fundamental para a promoção da paz.	Uma parte da sociedade reconhece esta questão, contudo, é necessária uma abrangência gradativa de políticas públicas para essa questão.
	Claudio de Oliveira Ribeiro, Gilbraz de Souza Aragão e Roberli Panasiewicz	Entendem a diversidade cultural religiosa como uma concepção que descreve as especificidades das diversas religiões presentes nos diferentes contextos sociais.	Este contexto apresenta a necessidade de abordagens específicas em torno da diversidade cultural religiosa, conforme as particularidades dos diferentes espaços sociais.
	Wagner Sanches	Aponta que a diversidade cultural religiosa advém da constituição da realidade das religiões no Brasil.	Esta questão caracteriza a necessidade de cada denominação social compor estratégias para direcionar a diversidade cultural religiosa, frisando o respeito às questões de cada crença.
	James Beckford	Entre várias considerações, a mais significativa é a distinção que aponta a diversidade cultural religiosa como um processo de diferenciação que acontece internamente e, com posterior disseminação.	Aqui cabe refletir que as particularidades da diversidade cultural religiosa, primeiro acontece no interior de cada ser e, gradativamente vai sendo disseminado para outras pessoas, nos diferentes contextos sociais.
	Patrícia da Silva Gouvêa.	Considera que a diversidade cultural religiosa provém de movimentos dentro das diversas religiões, salienta que esta característica é proveniente das migrações religiosas.	Essa questão perpassa por uma análise que aponta a diversidade cultural religiosa como as experiências que cada indivíduo vai adquirindo com a troca de religião, isto é, este movimento vai contribuindo para a constituição desta diversidade na sociedade.

Por meio das considerações e dos apontamentos reflexivos apresentados no quadro acima, é possível observar que as peculiaridades em torno da diversidade cultural religiosa demandam reflexões, estratégias e ações, mediadas por políticas públicas capazes de favorecer essa diversidade como um direito humano na sociedade. Lidia Kadlubitski e Sérgio Junqueira articulam essa questão ao descreverem que:

Nega-se a diversidade cultural que caracteriza os diferentes povos. A imposição da cultura homogeneizante permanece cristalizada ainda hoje na nossa sociedade, bem como, permanecem as consequências dessa política, percebidas na discriminação e nos conflitos étnicos e religiosos.¹⁶⁷

Com isso, a próxima seção abordará as especificidades da formação continuada para professores(as) na perspectiva da diversidade cultural religiosa. Esta seção será fundamentada em particularidades, seguindo, por exemplo, o argumento de Elcio Cecchetti:

A identidade religiosa de educandos e educadores aparece como tema complexo e conflituoso, atravessadas por tentativas de invisibilização, exclusão e discriminação, principalmente aqueles que pertencem a minorias religiosas ou que, historicamente, encontram-se em situação de desvantagem social.¹⁶⁸

Essas questões colocam a educação na condição de rever conceitos, analisar cada cenário educacional, diagnosticar as características regionais e as especificidades de cada unidade escolar, bem como direcionar práticas inerentes a cada realidade. Tal conduta possibilita conferir visibilidade à diversidade cultural religiosa como uma questão necessária e urgente na contemporaneidade.

2.3 Formação continuada para professores e professoras na perspectiva da diversidade cultural religiosa

A formação continuada de professores(as) perpassa conflitos didáticos, pedagógicos e metodológicos, além de enfrentar desafios relacionados aos Direitos Humanos, fatores que atingem, direta ou indiretamente, os sujeitos inseridos nesse contexto. Nessa ótica, Luiz Antônio Cunha afirma que “no Brasil, mais do que em outros países, o campo educacional é um exemplo de autonomia pretendida, mas não realizada, pois sofre interferência de outros campos, particularmente do político e do religioso”¹⁶⁹. Essa constatação evidencia que:

Esse movimento produz a estrutura de distribuição do capital cultural entre classes e/ou grupos sociais, ou seja, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma dessa sociedade selecionou como digno de serem almejados e possuídos por todos.¹⁷⁰

¹⁶⁷ KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2010, p. 124-125.

¹⁶⁸ CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), IX, 2012, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: ANPED SUL, 2012. p. 1-15. [pdf]. p. 8.

¹⁶⁹ CUNHA, Luiz A. Religião na escola pública: discriminação ostensiva e dissimula. In: PESSANHA, Márcia; OLIVEIRA, Iolanda. (orgs.). *Educação pública, religião e laicidade*. Niterói: CEAD-UFF, 2017. p. 127.

¹⁷⁰ CUNHA, 2017, p. 127.

A diversidade cultural religiosa que compõe o campo religioso brasileiro, assim como ocorre em outros espaços sociais, revela aspectos de grupos nos quais sujeitos e instituições disputam o monopólio das interpretações acerca daquilo que acreditam, tanto em dimensões objetivas quanto subjetivas. Contudo, as particularidades que descrevem e impulsionam o desenvolvimento da diversidade religiosa no Brasil não ocorreram de maneira consensual, pois resultam do processo de colonização portuguesa, cujo objetivo consistia na consolidação do monopólio do catolicismo romano.

Esse fator configurou uma condição profundamente violenta em relação às crenças professadas por povos indígenas e africanos escravizados, os quais foram obrigados a converter-se ao catolicismo romano, desconsiderando-se os contextos e as circunstâncias de suas tradições religiosas. A trajetória desse processo histórico, aliada à insuficiência de políticas educacionais contemporâneas voltadas para o reconhecimento da diversidade, contribuiu para a perpetuação de práticas de intolerância e violação de Direitos Humanos no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que tal problemática integra a própria constituição estrutural das relações humanas. Por essa razão, antes de qualquer ação voltada para a formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa, faz-se necessária uma escuta ativa das percepções dos(as) professores(as), bem como um diagnóstico do contexto educacional e uma avaliação das políticas educacionais relacionadas à formação continuada, incluindo as temáticas implementadas e ofertadas.

Ao considerar a diversidade cultural religiosa como característica constitutiva dos sujeitos, torna-se necessário dinamizar ações que promovam o respeito às particularidades de cada crença no espaço escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, além de subsidiar o trato pedagógico com as diferentes crenças, possibilita uma conjuntura favorável às diversidades que constituem a humanidade, contribuindo para a sensibilização dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, especialmente na relação entre professores(as) e estudantes. Nessa conjuntura, a diversidade cultural e religiosa no Brasil se configura como produto dos processos sociais e históricos que moldaram a sociedade brasileira, conforme salienta Pedro Ruedell:

Admitindo-se a religião como elemento humano essencial, perpassando a totalidade de suas dimensões e subjazendo a todas as potencialidades de nós, humanos, ela está presente nas expressões culturais, constituindo como que a alma da cultura. Mas,

como realidades humanas, o fenômeno religioso é demarcado por limites e é desfigurado por distorções e desafios, tornando-se tremendamente ambíguo.¹⁷¹

Em face dessa questão, direciona-se a reflexão para a perspectiva da formação continuada acerca da diversidade cultural religiosa. Acerca disso, Elcio Cecchetti pondera:

A escola, portanto, vem historicamente negando a diversidade cultural, pois enquanto produto de um longo processo de seleção dos elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicas, tem valorizado apenas certos componentes da cultura ocidental moderna, em detrimento de outros elementos culturais da maioria da população, que ora são invisibilizadas, ora desprezados ou exotizados.¹⁷²

Cabe salientar a relação entre a perspectiva da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa e o posicionamento da esfera federal, especialmente do MEC. Há aqui duas questões fundamentais que merecem atenção: a primeira se refere ao fato de que o MEC é responsável pelo direcionamento das políticas educacionais no Brasil; a segunda consiste em evidenciar que o foco desta pesquisa é a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa na etapa do Ensino Fundamental, inserida no âmbito da Educação Básica.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) atua na formulação e na implementação de políticas educacionais em diferentes frentes, a fim de assegurar a professores(as) e estudantes condições voltadas à promoção dos Direitos Humanos e ao pleno desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abre-se espaço para o desenvolvimento de ações relacionadas à diversidade cultural religiosa. A SEB desenvolve e implementa ações por meio de projetos e programas fundamentados em legislações e documentos orientadores destinados a direcionar Estados e Municípios. Essa especificidade foi enfatizada por meio de um compromisso firmado pelo MEC, em parceria com outros órgãos, no ano de 2019:

Compromisso Nacional pela Educação Básica, iniciativa anunciada em julho de 2019 pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Udime), com o objetivo de tornar o Brasil referência em Educação Básica na América Latina até 2030. Atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.¹⁷³

Essas legislações apresentam especificidades que permitem a Estados e Municípios elaborar, implementar e desenvolver ações voltadas para a diversidade cultural religiosa. Além

¹⁷¹ RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 73.

¹⁷² CECCHETTI, 2012, p. 7.

¹⁷³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [Site institucional]. 2019. [online]. [n.p.].

desses dispositivos legais e documentos orientadores da Educação Básica, a BNCC também se destaca, uma vez que seus fundamentos, propostas e direcionamentos incorporam princípios presentes nessas mesmas legislações.

Por essa razão, Estados e Municípios possuem embasamento teórico e normativo para a oferta de formações continuadas voltadas às diferentes temáticas educacionais. Nesse cenário, a formação continuada para professores(as), na perspectiva da diversidade cultural religiosa, objetiva oferecer subsídios capazes de preparar os(as) professores(as) para lidar com essa diversidade no espaço escolar e, conseqüentemente, contribuir para a formação integral dos(as) estudantes. Além dessas especificidades, a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa favorece o respeito às diferentes crenças, a construção de espaços de aprendizagem inclusivos e a disseminação dessas reflexões na sociedade.

É crucial destacar a relevância da formação continuada voltada para a diversidade religiosa. Esse aprofundamento se mostra imprescindível para estimular a autoanálise dos(as) professores(as) acerca de suas próprias particularidades, bem como para ampliar a compreensão sobre a diversidade cultural religiosa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à condução dessa temática no contexto educacional. Nessa direção, Amali Mussi salienta que:

A necessidade de buscar caminhos para garantir a promoção de uma formação entrelaçada, evitando assim a estratificação curricular. Uma formação entrelaçada que favoreça a compreensão de uma teoria e prática são processos formativos integrados, na perspectiva entre prática – teoria – prática. Portanto, uma formação entrelaçada que considere o caráter multidimensional do processo ensino-aprendizagem diante da articulação entre as dimensões políticas, ética, humana, estética, técnica e cultural.¹⁷⁴

Os sistemas de ensino devem ofertar, em condições favoráveis, temáticas capazes de proporcionar aos(as) professores(as) saberes necessários para lidar com a diversidade cultural religiosa, considerando que essa diversidade integra a constituição sociocultural dos sujeitos e, portanto, demanda procedimentos voltados para questões éticas, técnicas, políticas e culturais.

Outro aspecto relevante consiste no fato de que a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa deve apresentar uma perspectiva orientada para a promoção do diálogo inter-religioso e para a construção de uma cultura de paz. O argumento de Luciane Souza e Maria Pinho reforça essa ideia:

Compreendemos a importância da educação para nos ensinar a sermos mais humanos, considerando os aspectos emocionais, culturais, espirituais e diversos outros. Por isso

¹⁷⁴ MUSSI, Amali A. Formação de professores para a Educação Básica: relação entre currículo e escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; SANTOS, Jocyléia S. (orgs). *Formação de professores para a Educação Básica*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 184.

é fundamental pensar sobre a formação do indivíduo para que esses aspectos possam ir ao encontro de uma formação conectada a vida.¹⁷⁵

Também é importante considerar o que Arlete Acciari diz sobre esse aspecto:

Um ensino fundamentado em valores favorece a vivência com o sentimento de paz e a sua expressão, formando uma cultura de paz e atitudes de inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito contra as pessoas, e ainda, buscando a construção do diálogo, a prática da não violência e o respeito a natureza.¹⁷⁶

A formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa deve incluir materiais, métodos e práticas capazes de dar sustentação às múltiplas dimensões dessa temática. Essa consideração possibilita que os(as) professores(as) tenham condições de refletir sobre questões específicas da diversidade religiosa, aspecto que oferecerá suporte para debates e discussões acerca dessa diversidade e de sua relevância no panorama educacional, especialmente no espaço e na região escolar. Sobre essa questão, Jacira Roza evidencia que:

A educação, como processo de formação da competência humana e histórica, requer, portanto, questionamento reconstrutivo como atitude de questionar e reconstruir o cotidiano, e o processo educativo deve implicar qualidade formal e política, conjugando meios e fins.¹⁷⁷

Na perspectiva da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, pode-se considerar, ainda, a contribuição específica do componente curricular Ensino Religioso, pois esse componente, quando abordado de maneira não confessional e intercultural, possibilita a formação integral dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que favorece a disseminação dessas reflexões para outros espaços sociais. Nesse sentido, a escola assume uma expressiva responsabilidade social no fortalecimento da formação integral do ser humano, conforme acrescenta Jacira Roza:

Na esteira desse pensamento, a dicotomia entre o fazer e o pensar cede espaço à complexibilidade do processo pedagógico. Refletir sobre aquilo que foi vivido no ambiente concreto, na dinâmica do processo, e buscar fundamentação teórica para essa prática permite ao professor e ao educando um movimento dialético de construção do conhecimento acerca de si mesmo e de sua ação, que corrobora na elaboração de questionamentos e de dúvidas que fertilizarão esse ‘novo fazer’, com um ‘novo olhar’.¹⁷⁸

¹⁷⁵ SOUZA, Luciane S. C.; PINHO, Maria J. Formação continuada docente a partir da interdisciplinaridade: contribuições de um novo pensar. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 6, p. 10-20, 2023. p. 13.

¹⁷⁶ ACCIARI, Arlete S. A educação e valores como caminho para a cultura da paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 541-556, 2019. p. 548.

¹⁷⁷ ROZA, Jacira P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margaret F. (orgs.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31.

¹⁷⁸ ROZA, 2021, p. 30.

Ante o exposto, a utilização do arcabouço teórico do Ensino Religioso contribuirá para a perspectiva da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa. Contudo, também é importante considerar que o processo formativo voltado para essa temática necessita da articulação entre todos os componentes curriculares, visando romper com posicionamentos fragmentados que prejudicam o desenvolvimento da área educacional e enfraquecem os processos formativos. Perante isso, Carlos Andrade e Leonardo Alves sintetizam que:

A necessidade de romper com a tendência fragmentada e desarticulada do processo do conhecimento justifica-se pela compreensão da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Esse entendimento conduz superar a divisão do pensamento e do conhecimento, que insere a pesquisa e o ensino como uma reprodução de um saber por partes que, em sua consequência, reflete na profissionalização, nas relações de trabalho, no fortalecimento do domínio reprodutivista e na não associação do conhecimento globalizado da sociedade.¹⁷⁹

Considerar, nesse processo, os fundamentos da área das Ciências das Religiões torna-se essencial, pois a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa pode ser amplamente beneficiada pelas especificidades desse campo do conhecimento. Isso ocorre em razão da oferta de instrumentos teóricos e metodológicos capazes de possibilitar maior aprofundamento e compreensão das particularidades da diversidade cultural religiosa, além de contribuir para a promoção do diálogo inter-religioso no processo formativo. Frederico Pieper se refere à área das Ciências das Religiões da seguinte forma:

É área de estudo acadêmico da religião surgida em fins do século XIX, que inclui descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições de linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras.¹⁸⁰

Para o autor, as Ciências das Religiões fornecem subsídios para compreender as particularidades das diferentes religiões em sua profundidade e diversidade, sem privilegiar, julgar ou favorecer uma tradição religiosa específica. Por isso, os sistemas de ensino devem implementar e direcionar ações voltadas para a diversidade cultural religiosa, contemplando conhecimentos relacionados à gestão escolar e às suas diferentes dimensões, na perspectiva de incluir todas as crenças e promover o desenvolvimento de estratégias articuladas com outras áreas do conhecimento.

¹⁷⁹ ANDRADE, Carlos A. C.; ALVES, Leonardo A. Práticas de ensino interdisciplinar em ciências da natureza: uma busca pela formação e efetivação da interdisciplinaridade segundo a BNCC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), VIII, 2022, Maceió. *Anais...* Maceió: CONEDU, 2022. p. 1-11. [pdf]. p. 8.

¹⁸⁰ PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG; Laude E.; KLEIN, Remí (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131.

Essa conduta pode favorecer avanços nas questões conceituais e práticas da diversidade cultural religiosa no cotidiano da área educacional. Rosa Silveira, Liliam Oliveira, Simone Riske-Koch e Elcio Cecchetti consideram que:

Uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos e situações requer de toda a sociedade e, particularmente da comunidade escolar, um conjunto de reflexões e práticas, que abordem as diferenças dentro e além dos seus espaços e lugares. A diversidade cultural religiosa se apresenta e transita, de forma marcante, nas salas de aula das escolas brasileiras, espaços e lugares sociais que possibilitam, ou não, o encontro de diferentes sujeitos, cada qual com seus símbolos, ritos, crenças, tempos, culturas e valores próprios.¹⁸¹

Para esse propósito, as especificidades da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa requerem reflexões acerca de questões organizacionais, ajustes articulados com outras áreas do conhecimento e direcionamentos adequados às demandas da contemporaneidade. Essa conduta deve ser orientada pelos sistemas de ensino e inserida tanto nas Propostas Pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação quanto nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas,¹⁸² visando garantir o atendimento às particularidades regionais e locais, bem como inibir interesses políticos ou econômicos que se contrapõem ao processo de desenvolvimento docente e discente.

Para a implementação e o desenvolvimento desse processo, torna-se necessário destacar a importância de um planejamento eficaz, capaz de contemplar objetivos, conteúdos formativos, abordagens pedagógicas e os resultados esperados. O documento elaborado pelo MEC, intitulado *Mapeamento da adequação docente no Brasil*, apresenta questões reflexivas que permitem uma visão geral desse contexto. Entre os dados relatados, destaca-se o seguinte:

Melhorar a formulação e os desenhos de políticas de formação e qualificação de professores fomentadas em todas as esferas governamentais. Permite ainda a compreensão de que programas e ações devem ser pensados dentro de limites específicos que atendam a diferentes necessidades dos entes federativos.¹⁸³

O exercício formativo desenvolvido a partir desses fatores, aliado a estratégias capazes de atender às especificidades de estados e municípios, pode contribuir para resultados significativos. Em face do que foi exposto, torna-se importante acrescentar dois elementos

¹⁸¹ SILVEIRA; OLIVEIRA; RISKE-KOCH; CECCHETTI, 2016, p. 136.

¹⁸² O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento orientador das ações que devem ocorrer na instituição escolar, devendo estar presente em todas elas. Ele deve servir como orientador das práticas escolares, demonstrando seu contexto social sendo, portanto, flexível em suas considerações, para que durante sua execução possa sofrer adaptações no decorrer do ano letivo. Para mais detalhes, confira: FIGUEIREDO, Marcele B.; BOTELHO, Arlete F. A relevância da construção do PPP seus tópicos e sua flexibilidade na prática profissional. *Revista Etinerarius Reflectiones*, Goiás, v. 14, n. 2, p. 1-21, 2018. p. 1.

¹⁸³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Mapeamento da adequação docente no Brasil*. Brasília: MEC; SEB, 2022. p. 79.

fundamentais ao desenvolvimento do processo formativo: os objetivos, responsáveis por delimitar aquilo que se pretende alcançar, e a composição dos conteúdos, que possibilita delinear os conhecimentos e as temáticas que serão abordados na formação. Na sequência, destacam-se as metodologias e as abordagens pedagógicas que favoreçam diálogos interativos durante o processo formativo e, conseqüentemente, a participação dos(as) professores(as), proporcionando um ambiente reflexivo e de aprendizagem colaborativa.

Em suma, faz-se necessário alinhar as expectativas dos resultados esperados, os quais abrangem desde a preparação dos(as) professores(as) para abordar a diversidade cultural e religiosa nas escolas até a formação de sujeitos capazes de atuar como agentes promotores dessa diversidade na sociedade. Essas especificidades podem contribuir para a promoção de uma cultura de paz, auxiliando na formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a promoção do bem viver, conforme exposto, de maneira sintética, por Simone Riske-Koch, Lílian Blanck de Oliveira e Katilene Willms Labes:

Processos de formação de docentes atentos às questões contemporâneas tecem suas reflexões e práticas apoiadas na história, cultura e cotidiano das comunidades como um tempo/espaço/lugar de construção de saberes e competências acadêmicas e profissionais.¹⁸⁴

A partir dessas questões, cumpre frisar que a organização da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, fundamentada em um planejamento capaz de contemplar demandas cotidianas, individuais e coletivas, potencializa as possibilidades de resultados significativos no processo formativo. Simone Riske-Koch, Lílian Blanck de Oliveira e Katilene Willms Labes afirmam que: “processos formativos coletivos e individuais geram possibilidades de/para decolonialidades na Educação em epistemologias comprometidas com a diferença e as diversidades, seus territórios e territorialidades”¹⁸⁵.

Logo, cabe aos sistemas de ensino refletir, elaborar e implementar formações continuadas voltadas para a temática da diversidade cultural religiosa, possibilitando aos sujeitos envolvidos no cenário educacional a construção de saberes e posicionamentos capazes de fortalecer suas particularidades e oferecer fundamentos para evidenciar essa diversidade nos diferentes contextos sociais. Para Simone Riske-Koch, Lílian Blanck de Oliveira e Katilene Willms Labes, “quando se discute a temática das diversidades culturais e religiosas, seus tempos, espaços e lugares no cotidiano das sociedades, é possível perceber silenciamentos,

¹⁸⁴ RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian B.; LABES, Katilene W. Diversidade cultural religiosa, formação docente inicial e continuada: construindo territórios interculturais e decolonizantes. *Fragmentos de Cultura*, Goiás, v. 34, n. 2, p. 252-265, 2024. p. 255.

¹⁸⁵ RISKE-KOCH; OLIVEIRA; LABES, 2024, p. 252.

quando não negação delas nos processos formativos, tanto na formação inicial quanto na continuada”¹⁸⁶.

Com base nesse argumento, a formação continuada de professores(as), na perspectiva da diversidade cultural religiosa, propicia ganhos significativos tanto para os(as) docentes quanto para os(as) estudantes. Essa formação favorece a ampliação de saberes, o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento de posturas voltadas ao reconhecimento das diferenças e à promoção dos Direitos Humanos no contexto escolar. Para corroborar essa questão, Ana Canen e Giseli Xavier descrevem que:

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.¹⁸⁷

Ana Canen e Giseli Xavier consideram ainda que:

Pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as ‘vozes’ de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas.¹⁸⁸

No contexto dessa reflexão, Kátia Lopes e Ronalisa Torman argumentam que:

Fica evidenciado que o processo formativo do ser não depende somente dos sistemas de aprendizagem aos quais ele se volta para se enriquecer, mas também dos mais variados fatores que cercam a história de vida de cada um. É nesse conjunto infinito de variáveis sociais e sistêmicas que se desenvolve a formação humana. A concepção de formação tem o seu significado alterado pelas emergentes exigências de um mercado globalizado marcado, principalmente, pelos avanços tecnológicos. Reiterando, a formação integral, hoje necessária, extrapola o espaço da educação formal e considera muitos outros espaços da vida social, em termos de convívio, percepções, sensações e vivências na construção do cotidiano.¹⁸⁹

Diante dessa tecedura, evidencia-se que a formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa proporciona significativo desenvolvimento aos(as) estudantes.

¹⁸⁶ RISKE-KOCH; OLIVEIRA; LABES, 2024, p. 263.

¹⁸⁷ CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. M. Formação continuada para professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-662, 2011. p. 641.

¹⁸⁸ CANEN; XAVIER, 2011, p. 643.

¹⁸⁹ LOPES, Kátia C.; TORMAN, Ronalisa. O educador frente às diversidades da contemporaneidade. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margareth F. (orgs.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 61.

Nesse sentido, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem integral, inclusivo e pautado no respeito às diferenças. Logo, os(as) estudantes podem obter ganhos em diferentes dimensões, tais como: aprofundamento da compreensão acerca da diversidade cultural e religiosa; aquisição de saberes que favoreçam posicionamentos de combate ao preconceito e à discriminação; estímulo ao pensamento crítico; e desenvolvimento de uma postura reflexiva diante das especificidades da diversidade religiosa.

Sobre essa questão, Rosa Silveira, Liliam Oliveira, Simone Riske-Koch e Elcio Cecchetti salientam que:

A diversidade religiosa manifesta-se no contexto escolar na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais éticos e morais utilizados pelos sujeitos para realizarem suas escolhas em relação ao outro, ao mundo e a vida. Interagir com a diversidade de conhecimentos, territórios e territorialidades presentes no cotidiano escolar é altamente desafiador.¹⁹⁰

A formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa deve viabilizar para os(as) professores(as) abordagens de ações pedagógicas,¹⁹¹ isto é, capazes de direcionar ações didáticas,¹⁹² visando contribuir para o crescimento integral dos(as) estudantes. Nas palavras de Elcio Cecchetti:

Cordialmente, a diversidade religiosa se manifesta em todos os espaços socioculturais, inclusive nas escolas e salas de aula, revelando-se na multiplicidade de comportamento, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas. Mas como a diversidade é tratada na escola? Como o currículo escolar trabalha estas questões?¹⁹³

Fica notório, na abordagem do autor, a necessidade de refletir sobre a organização, implementação e desenvolvimento de formação continuada na perspectiva da temática sobre diversidade cultural religiosa. Essa diversidade faz parte do desenvolvimento de cada pessoa em cada espaço da sociedade, principalmente no ambiente escolar, âmbito que dissemina

¹⁹⁰ SILVEIRA; OLIVEIRA; RISKE-KOCH; CECCHETTI, 2016, p. 135- 136.

¹⁹¹ A ação pedagógica é a face concreta da educação, na qual as teorias e políticas estão presentes sob forma prática, na coordenação dos planos de ação dos participantes em referência ao mundo. Para obter mais informações, leia: ZASLAVSKY, Alexandre. Para um conceito habermasiano de ação pedagógica. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 747-763, 2018. p. 749.

¹⁹² Ao falar em planejar o ensino, ou a ação didática, pressupõe-se a prevenção de ações e procedimentos que o(a) professor(a) realizará junto aos(as) alunos(as), bem como a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Confira: SOUTO, Maria K. N.; FERREIRA, Lucivânia M. C. Planejamento da ação didática: importância da organização da rotina na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (COPRECIS), I, 2017, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: COPRECIS, 2017. p. 1-8. [pdf]. p. 5.

¹⁹³ CECCHETTI, 2012, p. 13.

saberes necessários para o desenvolvimento integral dos seres humanos. Segundo Ulrich e Gonçalves:

Necessitamos sempre de novo afirmar a importância da construção do conhecimento religioso, objetivando a superação da intolerância religiosa, na descoberta bela da alteridade, no respeito às diferenças e na afirmação da riqueza histórica da pluralidade e diversidade religiosa brasileira.¹⁹⁴

Na dinâmica estabelecida entre formação continuada, a temática da diversidade cultural religiosa e as especificidades que envolvem professores(as) e estudantes, torna-se fundamental avançar nas reflexões e nas pesquisas acerca dessa temática. Da mesma forma, os sistemas de ensino devem analisar as temáticas e a aplicabilidade das políticas de formação continuada, de modo a potencializar a questão da diversidade cultural religiosa conforme o panorama educacional de cada região. Dito isso, Andréa Lúcia da Silva de Paiva acrescenta que:

É preciso se ater que a ação religiosa nem sempre age de forma ‘inocente’. É neste sentido que ela se coloca na posição de estratégia junto ao poder que se firma nas relações sociais. Nesse movimento, ela faz com que um indivíduo e instituição imponham as suas vontades sobre os outros concretizando, através de um conjunto de simbolismo, dominação e legitimidade: Se a religião, em si, expressa liberdade de crença, de culto e de formas de organizações, por sua vez este sentimento (ou ação) se confunde na leitura de alguns fiéis conduzindo para a prática da intolerância religiosa, o desrespeito a outras religiões.¹⁹⁵

Nessa abordagem, a autora realiza uma análise da complexidade da ação religiosa na sociedade, apontando que esse fator pode ultrapassar os limites da liberdade de crença e de manifestação religiosa, convertendo-se, em determinadas circunstâncias, em instrumento de dominação e desrespeito. Nesse sentido, embora a religião possa representar expressão da liberdade individual, também pode, por meio de práticas e simbolismos, ser utilizada para impor vontades e deslegitimar outras tradições religiosas.

Em face do exposto, e visando ao aprofundamento reflexivo acerca da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa – bem como à construção posterior de um produto educacional voltado para a formação continuada de professores(as) do Ensino Fundamental sobre essa temática –, a próxima seção apresentará uma proposta destinada a contribuir para esse processo. Para tanto, o quadro a seguir apresenta, de forma sintética, alguns apontamentos necessários à reflexão sobre uma proposta de formação continuada para

¹⁹⁴ ULRICH.; GONÇALVES, 2018, p. 26.

¹⁹⁵ PAIVA, Andréa L. S. Quando a religião vai à escola: desafios e perspectivas no campo educacional brasileiro. *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, v. XVII, n. 29, p. 47-66, 2023. p. 52- 53.

professores(as) do Ensino Fundamental na perspectiva da diversidade cultural religiosa.

Observe:

Quadro 8. Recomendações reflexivas: formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental na perspectiva da diversidade cultural religiosa¹⁹⁶

CONTEXTO DA SALA DE AULA	POSTURAS E CONCEPÇÕES	SUGESTÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
Conflitos didáticos, pedagógicos, metodológicos e desafios voltados para Direitos Humanos e religião no panorama educacional.	Considerar que essas questões não necessitam de ser questionadas.	Propor diálogos interativos, com o objetivo de sensibilizá-los para a situação.
Especificidades no enfrentamento de situações objetivas e subjetivas acerca da religião.	Considera, por vezes, que no espaço escolar deve permanecer algumas preferências religiosas, ou a sua própria preferência.	Propor pesquisas para elencar a evolução de outras preferências, tal como o respeito que cada uma necessita.
Influência dos fatores históricos.	Aceitar os fatores históricos, sem questionar novas interpretações e mudança de paradigmas.	Proporcionar materiais para alicerçar a pesquisa e construção de novos saberes.
Falta de estrutura para a inserção adequada do(a) professor(a) na esfera educacional.	Acreditar que o que é ofertado pelos sistemas de ensino, é suficiente para atender às demandas e desafios do cotidiano escolar.	Elaboração de produtos educacionais que possam direcionar cada demanda / desafio presente no âmbito escolar.
Desenvolvimento de ações pedagógicas e didáticas para a diversidade cultural religiosa.	Visualizar as duas ações como se tivessem o mesmo significado.	Propor pesquisas acerca da área educacional, visando refletir sobre as questões conceituais em torno da diversidade cultural religiosa e, distinguir os significados.
Influência da essência estrutural religiosa e a humana dos(as) professores(as) no espaço escolar.	Imaginar que a sua postura não impactará no desenvolvimento do(a) estudante.	Provocar diálogos interativos, a fim de despertar essa reflexão no imaginário do(a) professor(a), conseqüentemente dos(as) estudantes.
Especificidades da cultura religiosa do(a) professor(a)s, como suas manifestações no espaço escolar.	Idealizar que ações em torno da questão religiosa, vai ajudar em especificidades individuais do(a) estudante.	Direcionar ações/relatos por meio de profissionais especializados, buscando a reflexão dos(as) professores(as) para essa questão.
Omissão por parte das esferas governamentais no direcionamento de ações voltadas a tratativa da diversidade cultural religiosa no cenário educacional.	Aceitar essa postura das esferas governamentais, sem questionamentos e sem proposta que possam proporcionar mudanças adequadas.	Captar pesquisas sobre formação continuada na temática sobre diversidade cultural religiosa e, direcionar ações em torno das demandas regionais ou locais.
Particularidades inseridas em normativas envolvendo o componente curricular Ensino Religioso.	Considerar que o componente curricular Ensino Religioso, não é importante para o desenvolvimento integral do(a) estudante.	Dialogar com as esferas educacionais sobre a importância do componente curricular Ensino Religioso no panorama educacional.
Apoio e saberes específicos sobre outros componentes curriculares para a questão da diversidade cultural religiosa no espaço escolar.	Visualizar o processo de ensino sob a ótica que cada componentes atuam separadamente.	Desenvolver ações envolvendo todos ou a maior parte possível, dos componentes curriculares na elaboração e desenvolvimentos de cada ação.
Entrelaçamento entre a cultura religiosa do(a) professor(a) e políticas públicas educacionais.	Acreditar que as especificidades voltadas para a estrutura religiosa do(a) professor(a) não são	Propor e direcionar estratégias para distinguir a importância de políticas educacionais de formação

¹⁹⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	prejudiciais ao desenvolvimento do(a) estudante.	inclinadas para a cultura religiosa do(a) professor(a).
Fatores históricos que possibilitam lacunas na reflexão da cultura ou da preferência religiosa do(a) professor(a).	Não refletir sobre esses elementos no cotidiano da atuação profissional.	Direcionar rodas de conversas, com o objetivo de desenvolver um processo reflexivo para nortear essa reflexão no contexto escolar.
Organização curricular das formações, voltadas ao aperfeiçoamento dos saberes conceituais do(a) professor(a).	Aceitar as organizações curriculares para as formações, como inquestionáveis nos seus direcionamentos e conteúdo proposto.	Compor a organização curricular das formações continuadas, em concordância com as demandas escolares locais ou regionais.
Aceitação por parte do(a) professor(a) de diálogos e ações em prol de agregar saberes sobre a religião e suas dimensões.	Conduzir a formação continuada como uma obrigação e não como um alicerce para o desenvolvimento profissional.	Desenvolver uma escuta ativa, voltada para os anseios dos(as) professores(as), facilitando sua reflexão cotidiana.
Conhecimento da estruturação do componente curricular Ensino Religioso no cenário educacional.	Imaginar que o componente curricular Ensino Religioso, não é significativo para o desenvolvimento docente e cultura de paz.	Rever padrões acerca dos sistemas de ensino, em prol do componente curricular Ensino Religioso e na promoção do respeito à diversidade cultural religiosa.

As reflexões apresentadas demonstram que a conjuntura da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa envolve demandas e desafios capazes de impactar as concepções dos(as) professores(as) e dos próprios sistemas de ensino. Nesse sentido, estabelecer marcos orientadores voltados à formulação de estratégias capazes de transformar esse cenário no contexto educacional configura um avanço significativo para a condução das questões relacionadas à diversidade cultural religiosa nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental. Ou seja:

A diferença não pode ser um problema, faz parte da constituição inata do ser humano e da diversidade natural da realidade. Não temos impedimento para conviver com a diversidade na natureza; ao contrário, achamos que é exatamente isso que produz beleza e harmonia. Por que então encontramos dificuldades para nos adaptar e aceitar a diversidade humana? [...] Precisamos entender que não há uma cultura melhor que a do outro; não existe uma única verdade em termos de religião ou ideologia; não há um povo ou etnia superior a outra. Precisamos trocar experiências, aprender com a diferença e respeitar o modo de vida de cada grupo, garantindo espaço para sua manifestação.¹⁹⁷

Reafirma-se, portanto, a importância das políticas de formação continuada voltadas para a diversidade cultural religiosa. No próximo capítulo, serão abordadas as especificidades dos sujeitos da pesquisa, evidenciando elementos que influenciam a elaboração, a implementação e o desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa no município de Vargem Alta-ES.

¹⁹⁷ SILVA, Clemildo A.; NONATO, Eunice, M. N. Educação, intolerância religiosa e Direitos Humanos. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; STRÖHER, Marga J. (orgs.). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 34.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO: ELEMENTOS INFLUENCIADORES NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar as diferentes interferências dos elementos influenciadores na elaboração, implementação e desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa no município de Vargem Alta-ES. Para tanto, o capítulo foi organizado em três seções, compostas por títulos e subtítulos que buscam percorrer premissas necessárias à construção do produto educacional desta tese.

Desenvolve-se, inicialmente, uma exposição voltada aos(as) professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, sujeitos desta pesquisa. A análise perpassa a investigação das especificidades desses sujeitos, contemplando aspectos como a fundamentação histórica da questão religiosa e sua vinculação com o Município estudado. Aborda-se, na sequência, as particularidades relacionadas ao Ensino Religioso e à forma como esse componente é direcionado na rede municipal de ensino em tela. Isso permite compreender o que é estabelecido em âmbito nacional e o que o sistema de ensino de Vargem Alta-ES efetivamente oferta.

Desse modo, além de evidenciar a importância da presença desse componente na organização curricular dos sistemas de ensino, torna-se possível analisar as prerrogativas que impactam, direta ou indiretamente, sua condição na matriz curricular do Município de Vargem Alta-ES. A última seção aborda a interlocução entre as políticas de formação continuada externas – especialmente aquelas propostas pelas esferas estadual e federal – e as formações ofertadas pelo próprio Município, analisando como cada uma dessas situações é conduzida no contexto educacional investigado.

3.1 Perfil dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental: fundamentos, condições, especificidade e perspectivas

Parte-se do pressuposto de que a diversidade religiosa no Brasil constitui uma expressão cultural disseminada ao longo da história, serão evidenciadas questões históricas relacionadas à cultura religiosa do Município de Vargem Alta-ES, as quais podem impactar diretamente o perfil dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino. Esses fatores também buscam

demonstrar que a diversidade cultural religiosa não pode ser compreendida como uma questão plenamente consolidada no âmbito social.

Essa configuração perpassará o percurso histórico-religioso do município, destacando o cenário contemporâneo e procurando evidenciar que a diversidade cultural religiosa constitui uma potência para o desenvolvimento humano, uma vez que resulta de processos de resistência protagonizados por diferentes grupos culturais. Esses dados contribuirão para o delineamento de metas e para a elaboração de estratégias na perspectiva de um produto educacional capaz de favorecer a reflexão dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental e contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Na segunda metade do século XIX, o Príncipe Regente Dom Pedro II realizou doações de terras virgens na região onde atualmente se localiza o Distrito de Jaciguá. Os registros históricos também apontam a presença dos povos indígenas Puris, considerados os primeiros habitantes da região que hoje constitui o município de Vargem Alta-ES. Esses relatos remetem a um período estimado entre cinco e seis mil anos atrás. Com a chegada dos portugueses, primeiros colonizadores da região, os povos originários passaram a ser submetidos a processos de exploração e utilizados como mão de obra pelos conquistadores.¹⁹⁸

Com o passar do tempo, os portugueses instalaram fazendas escravocratas na região. Contudo, essas estruturas foram sendo gradativamente desativadas, em um contexto concomitante ao processo de imigração italiana ocorrido no final do século XIX. As condições climáticas da região favoreceram a permanência dos imigrantes italianos no município. Inicialmente, esses grupos estabeleceram-se nas comunidades de São João, Boa Esperança e Concórdia e, progressivamente, expandiram sua ocupação para localidades como Vargem Alta, Prosperidade, Pombal, São José de Fruteiras e Castelinho.¹⁹⁹

Na maior parte dos registros históricos do Município, há predominância da compreensão de que o processo de colonização se efetivou com a chegada dos imigrantes italianos no final do século XIX, os quais encontraram fazendas abandonadas e tomadas pela mata. Foram esses grupos que desbravaram caminhos e estradas que, posteriormente, transformaram-se em importantes rodovias que atravessam o Município. A colonização italiana contribuiu

¹⁹⁸ ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca. *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural* (PROATER 2020-2023) – Vargem Alta. Vitória: Governo do Estado, 2020. p. 7.

¹⁹⁹ Entre as comunidades citadas, atualmente, Boa Esperança, São José de Fruteiras e Castelinho são distrito que compõem o Município de Vargem Alta-ES. Saiba mais em: VARGEM ALTA (Cidade). Prefeitura Municipal. *Perfil Histórico*. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.].

significativamente para a disseminação, atuação e predominância da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) na região.

Todavia, torna-se importante acrescentar que o contexto colonial — marcado pela exploração do trabalho dos povos originários e pelo sistema escravagista implantado pelos portugueses nas fazendas da região — favoreceu processos de diversificação cultural, resultando na propagação de múltiplas expressões religiosas de matrizes afro-indígenas no município. Esse fator contribuiu para a constituição dos diferentes sujeitos que compõem a diversidade cultural religiosa na contemporaneidade, bem como para as influências que impactam, direta ou indiretamente, o cenário educacional dessa região.

Essa configuração se perpetuou por muitas décadas, uma vez que o processo efetivo de colonização do Município se iniciou a partir da antiga província localizada na região de Rio Novo do Sul, mais especificamente em uma comunidade denominada Virgínia, atualmente pertencente a esse Município vizinho de Vargem Alta-ES. Outro aspecto importante consiste no fato de que, naquele período, a localidade de Virgínia estendia-se até a região que hoje corresponde ao distrito de Jaciguá, pertencente a Vargem Alta-ES. Durante o processo de colonização, portugueses e italianos desbravaram o caminho entre Rio Novo do Sul e Vargem Alta, percurso então denominado Marapés do Itapemirim.²⁰⁰ Em todo esse período histórico e no trajeto percorrido pelos colonizadores, evidencia-se a presença dos povos originários e da população escravizada, elementos fundamentais para compreender a constituição histórica, cultural e religiosa da região.

Na lógica da evolução humana e territorial, cabe salientar, ainda, que a configuração administrativa que compõe a história do município registra que, a partir de 1933, essa região passou a constituir um distrito de Cachoeiro de Itapemirim, tornando-se município apenas no ano de 1988. A emancipação política ocorreu em março daquele ano, por meio de plebiscito no qual aproximadamente 87% da população manifestou-se favorável à separação do então distrito, resultando na criação do município de Vargem Alta. A elevação da região à categoria de município foi oficializada pela Lei Estadual nº 4.063, de 10 de maio de 1988. Atualmente, o Município é composto por cinco distritos: Sede, Jaciguá, São José de Fruteiras, Prosperidade e Alto Castelinho.

²⁰⁰ Marapés em tupi, significa “caminho dos brancos”. A região se situava à margem esquerda do Rio Itapemirim (Bacia do Leste), com afluentes de renome como o Fruteiras, afluente de Castelo. Sendo que o independente Rio Novo, que desagua diretamente no Atlântico, também se comunicava com o Itapemirim. Para mais detalhes, confira: SBARDELOTTI, Aristeu José V. G. *Virgínia comédia*: nos Marapés do Itapemirim. Vitória: São José, 1996. p. 7.

Diante desse contexto, torna-se necessário deslocar a análise para a forma como a diversidade religiosa se apresenta contemporaneamente no município, bem como evidenciar questões relacionadas à influência da ICAR desde o período de colonização da região. Para fundamentar essa discussão, faz-se necessário destacar elementos que demonstram que a ICAR permanece como tradição religiosa predominante no município, tal como apontam os registros históricos relacionados ao processo de colonização e desenvolvimento regional. Essa influência repercute, direta ou indiretamente, nas manifestações presentes nas comunidades escolares, podendo dificultar processos de reflexão crítica por parte dos(as) professores(as) e limitar o reconhecimento e o respeito às manifestações religiosas expressas pelos(as) estudantes.

Essa cronologia religiosa inicia-se com a atuação dos Salesianos de Dom Bosco, que se dirigiram à região de Virgínia com o objetivo de construir um colégio para meninos e, simultaneamente, acompanhar e prestar assistência ao desenvolvimento dos colonos italianos.²⁰¹ Nesse período, foi criada na região a Paróquia São João Batista, instituição que permanece em funcionamento até a contemporaneidade no distrito de Jaciguá, pertencente ao município de Vargem Alta. Esse contexto é relatado por Aristeu Sbardelotti:

Com data de 2 de abril de 1923 a Câmara Eclesiástica de ordem do Sr. Bispo diocesano D. Benedicto Alves de Souza emanou um decreto criando a nova paróquia de São João Batista tendo por matriz a capela Nossa Senhora da Penha, situada no lugar chamado Boa Esperança. O Revemo Pe. Antônio Marcigaglia nomeado vigário da nova paróquia, tomou posse solenemente no dia 8 de abril, tendo por Coadjutor o Revemo Sr. Pe. Carlos Zanotti.²⁰²

De modo paralelo à criação dessa paróquia, foi construído o Colégio Salesiano,²⁰³ reconhecido como a primeira instituição de ensino do Município, a qual funcionava em conformidade com a hegemonia dos Salesianos de Dom Bosco até a década de 1970. Durante o período de atuação dos salesianos, a região foi marcada por romarias de peregrinos, caracterizando movimentos religiosos voltados para a propagação de ritos e práticas devocionais que se expandiram por toda a região.

No ano de 1999, o Município de Vargem Alta-ES foi dividido em duas paróquias, permanecendo a Paróquia São João Batista no distrito de Jaciguá e sendo criada a Paróquia

²⁰¹ A Congregação Salesiana ou Salesianos é uma congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana fundada, em 1859, por São João Bosco e aprovada, em 1874, pelo Papa Pio IX. Saiba mais em: PORTAL SALESIANOS [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²⁰² SBARDELOTTI, 1996, p. 491.

²⁰³ O Colégio Salesiano foi construído pelos moradores de Vargem Alta e região, no início do século XX, sendo a primeira instituição de ensino do Município. O prédio que é um dos principais cartões postais de Vargem Alta, funcionou por mais de 60 anos como centro de instrução e formação para a juventude da região, até a década de setenta. A partir de então, deixou de ser centro educacional passando a sediar encontros religiosos. VARGEM ALTA, 2024, [n.p.].

Nossa Senhora de Guadalupe na sede do Município. Esse desdobramento foi influenciado pela predominância de famílias conservadoras de origem italiana, adeptas da ICAR, bem como por questões políticas, uma vez que os praticantes da ICAR passaram a questionar o fato de a paróquia localizar-se fora da sede do município. Essas influências permanecem presentes até a contemporaneidade no município de Vargem Alta, evidenciando maior percentual de manifestações e práticas vinculadas à ICAR e menor visibilidade das manifestações e ações de outras tradições religiosas.

Com base nisso, parte-se da análise da atual configuração da ICAR no Município, no qual se verifica a presença de duas paróquias, cada uma organizada em diferentes setores. Esses setores são caracterizados por distritos compostos por comunidades, sendo que, em cada uma delas, existe uma igreja vinculada à devoção de um(a) santo(a) padroeiro(a). Importa ressaltar que muitas dessas comunidades contam também com a presença de escolas pertencentes à rede municipal de ensino. O quadro a seguir permite analisar a presença e a influência da ICAR nas comunidades que compõem o Município. Observe:

Quadro 9. Paróquias do Município de Vargem Alta-ES: distritos, setores, comunidades, santo(a), padroeiro(a) e a situação/presença ou não de uma unidade escolar²⁰⁴

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE ²⁰⁵ - SEDE DO MUNICÍPIO, VARGEM ALTA				
DISTRITO	SETOR	COMUNIDADE	SANTO(A) PADROEIRO(A)	NOME/ SITUAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR
Alto Castelinho.	São João Batista.	Ardisson.	São Domingos Sávio.	Escola extinta ²⁰⁶ em 2009.
		Castelinho.	São Roque e São João Batista.	CMEI “Agnes Yung”. ²⁰⁷ EMEB “. João Domingos Fassarella”. ²⁰⁸
		Vila Maria.	Santa Maria Mãe de Deus.	EMETI “Santa Maria”. ²⁰⁹

²⁰⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2026. Os dados foram coletados nas Secretarias das duas Paróquias, bem como na Secretaria Municipal de Educação do Município de Vargem Alta-ES, 2024.

²⁰⁵ Na Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe, os setores são divididos por cores e pelo nome de um(a) santo(a) específico, conforme representado no quadro.

²⁰⁶ Denomina-se ao encerramento das atividades de uma instituição de ensino. Todavia, todos os registros realizados ao longo da trajetória da escola, devem se resguardados em arquivos e local seguro. Para saber mais leia: PEREIRA, Arleth B. F.; ALMEIDA, Maria Z. C. M. O acervo das escolas extintas de Goiânia um local de memórias. *Revista Plurais*, Anápolis, v. 10, n. 2, p. 173-180, 2020. p. 173.

²⁰⁷ A nomenclatura CMEI, significa Centro Municipal de Educação Infantil. Não é alvo da pesquisa, pois comporta creche e Educação Infantil, porém, foi inserida na tabela para demonstrar todas as unidades escolares.

²⁰⁸ A nomenclatura EMEB significa Escola Municipal de Educação Básica. Aplica-se essa nomenclatura nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, como também nas Escolas do Campo, que, no caso do Município de Vargem Alta, ofertam o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, ou seja, constituem o alvo da pesquisa.

²⁰⁹ A nomenclatura EMEBTI significa Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral, denominado como o novo Ensino Fundamental. No caso do Município de Vargem Alta, essas escolas ofertam o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, sendo alvo desta pesquisa.

		Taquarussu.	Santo Antônio de Pádua.	EMEB “Taquarussu”
São José de Fruteiras. ²¹⁰	São José	Alto Pombal	Nossa Senhora das Graças	Escola extinta em 2009.
		Ayd	Nossa Senhora Auxiliadora	Escola extinta em 2014.
		Departamento	Sagrada Família	CMEI “Assumpta Altoé Milaneze”
		Fruteiras Nova	Nossa Senhora de Fátima.	Escola extinta em 2014.
		Pirai	Nossa Senhora do Carmo	Escola extinta em 1999.
		Pombal	Santa Luzia	Escola extinta em 2012.
		São José de Fruteiras.	São José	EMEB “Pedro Milaneze Altoé”
São José de Fruteiras.	São Pedro	Capivara	Nossa Senhora Aparecida	EMEB “Antônio Vazoller”
		Jacutinga	Nossa Senhora das Dores	Escola extinta em 1998.
		Sumidouro.	São Sebastião.	Escola extinta em 2013.
		Ubá	São Valentim	Não tem escola.
Prosperidade.	Santo Antônio.	Alto Prosperidade	Nossa Senhora do Rosário	Escola extinta em 2012.
		Caeté	Santa Bárbara.	Escola extinta em 1993.
		Claros Dias.	Cristo Rei	Escola extinta em 1998.
		Córrego Alto	Santo Antônio de Pádua.	Escola extinta em 1995.
		Prosperidade.	Sagrado Coração de Jesus.	EMEB “Prosperidade”
Sede	Dom Bosco	Córrego do Ouro	São Sebastião	Não tem escola.
		Parque de Exposição	São Francisco	EMEB “Alzira Gomes”
		Vargem Alta-Centro (Matriz)	Nossa Senhora da Imaculada Conceição	Uma escola da rede estadual. ²¹¹
		Vila Esperança	Santa Rita de Cássia	Uma escola em construção
Sede	São Benedito.	Alto Boa Vista	São Valentin	Escola extinta em 2009.
		Guiomar.	Nossa Senhora do Caravaggio.	Escola extinta em 2012.
		Richmond.	Nossa Senhora Aparecida.	-Escola paralisada ²¹² em 2012. - Atualmente tem outra escola em fase de construção.
		São Carlos.	São Carlos Borromeu.	Escola extinta em 2008.

²¹⁰ Esse Distrito é dividido em dois setores.

²¹¹ A rede estadual de ensino não é o foco desta pesquisa.

²¹² A escola está com as atividades escolares temporariamente suspensas. Para saber mais leia em: INEP [Site institucional]. 2025. [online]. [n.p.].

		Vargem Grande.	Santo Antônio de Pádua.	Escola extinta em 1998.
PARÓQUIA SÃO JOÃO BATISTA ²¹³ – DISTRITO DE JACIGUÁ				
DISTRITO	SETOR	COMUNIDADE	SANTO(A) PADROEIRO(A)	UNIDADE ESCOLAR
Jaciguá	Setor 1	Boa Esperança	Nossa Senhora da Penha.	EMEBTI “José Helvécio Altoé”
		Boa Esperança.	Nossa Senhora das Graças.	EMEBTI “Jose Helvécio Altoé”
		Jaciguá (Matriz).	São João Batista	Uma escola estadual.
		Jaciguá	Nossa Senhora Aparecida	CMEI “Vale da Lua”
		São José	São José	Escola extinta em 1993.
		Limeira	Sagrada Família	Escola extinta em 2004.
Jaciguá	Setor 2	Belém	São Pedro	CMEI “Fazenda Belém”
		Concórdia	São Valentin	Escola extinta em 2012.
		Nova Concórdia	Santa Luzia	EMEB “Itabira”.
		Paraíso	Santo Antônio	Escola paralisada em 2019.
		Ribeirão	São Paulo	Escola extinta em 1975, pela rede estadual.
Jaciguá	Setor 3	Canudal	São Bento.	Escola extinta em 1998.
		Estação de Soturno.	Sagrado Coração de Jesus.	Escola extinta em 2005.
		Oriente.	Nossa Senhora do Rosário.	Escola extinta em 2005.
		São João.	São João Bosco.	Escola extinta em 2005.
Prosperidade	Setor 4	Alto Gironda	Divino Espírito Santo.	Escola paralisada em 2020.
		Pedra Branca	Nossa Senhora da Penha	EMEB “Pedra Branca”
		Santana	Sant’Anna	EMEB “Santana”
		Santo Antônio.	Santo Antônio.	EMEB “Santo Antônio”

Mediante os dados coletados nas duas paróquias, na Secretaria Municipal de Educação, em acervos históricos e no site oficial do Município de Vargem Alta-ES, observa-se a predominância histórica e contemporânea da ICAR. Logo, a elaboração de um produto educacional voltado para a formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa, tendo como arcabouço teórico o Ensino Religioso, poderá contribuir para a disseminação e valorização dessa diversidade no âmbito da educação municipal.

Os dados ainda revelam outros aspectos que permeiam as localidades onde se encontram inseridas as unidades escolares. Observa-se que a maioria dessas instituições recebe

²¹³ Na Paróquia São João Batista, os setores são divididos por números, conforme representado no quadro.

denominações relacionadas a santos(as) católicos(as) romanos(as) ou a pessoas descendentes de italianos. Outro aspecto se refere às escolas que recebem o nome da própria comunidade, condição que remete, em grande parte, a referências vinculadas à ICAR e, em menor proporção, a denominações de origem indígena. Esses elementos reforçam a pertinência do tema e do recorte desta pesquisa.

Diante desse quadro, ressalta-se a necessidade de analisar outro elemento fundamental para a construção do produto educacional: a condição dos sujeitos da pesquisa no município, isto é, os(as) professores(as) do Ensino Fundamental. Diante desse contexto, torna-se importante apresentar a configuração dos(as) profissionais do magistério municipal. O município de Vargem Alta-ES conta com uma Secretaria Municipal de Educação responsável por coordenar as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais –, bem como as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo. Cada uma dessas dimensões desenvolve programas, pactos e projetos voltados para a implementação e coordenação das políticas municipais de educação.

Apesar de constituir um sistema municipal de ensino, grande parte das políticas educacionais é direcionada pelas esferas estadual e federal. Nesse cenário, atuam diversos(as) professores(as), os quais apresentam múltiplas especificidades relacionadas à formação acadêmica, ao vínculo empregatício e às etapas ou modalidades de ensino em que exercem suas funções. Em termos gerais, o município de Vargem Alta-ES contabiliza duzentos e setenta e um profissionais do magistério, entre efetivos e contratados, distribuídos em diferentes funções definidas por nomenclaturas específicas. Esses(as) profissionais se encontram em distintas condições funcionais, conforme assegura o Plano de Carreira e de Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do Município. Nesse contexto, destacam-se profissionais efetivos concursados que acumulam dois vínculos, bem como profissionais contratados que atuam em duas unidades escolares ou em dois turnos na mesma instituição.

Os contratos temporários destinam-se, em grande medida, ao atendimento de afastamentos de profissionais efetivos(as) por diferentes especificidades ou ao preenchimento de vagas que evidenciam a necessidade de realização de novos concursos públicos. Essa configuração revela inúmeros desafios para o desenvolvimento de ações educacionais, ao mesmo tempo em que exige diagnósticos adequados e estratégias específicas para cada realidade apresentada.

As funções desempenhadas por esses(as) profissionais são organizadas por meio de nomenclaturas específicas. Entre elas, destaca-se a categoria de Profissionais do Magistério Função Docência (PMFD), correspondente aos(as) docentes que atuam na Creche, na Educação

Infantil, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e na modalidade da Educação Especial, abrangendo funções como PMFD – Intérprete de Libras, PMFD – Instrutor de Libras e PMFD – Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).²¹⁴ Essa nomenclatura compreende, portanto, os(as) professores(as) que ministram aulas em diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como em distintos componentes curriculares. Importa destacar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do(a) professor(a) regente, a matriz curricular do município de Vargem Alta-ES contempla os componentes curriculares de Educação Física, Arte e Língua Inglesa, excetuando-se as escolas do campo localizadas em áreas de difícil acesso.

Outra particularidade refere-se às duas unidades escolares de tempo integral existentes no Município,²¹⁵ nas quais também é ofertado o componente curricular Ensino Religioso, além de outros componentes específicos organizados pelo sistema municipal de ensino. Todavia, os(as) profissionais responsáveis por ministrar esses componentes são os(as) mesmos(as) docentes que atuam nos componentes previstos pela BNCC. Apesar disso, esses(as) profissionais nem sempre recebem formação continuada correspondente a todos os componentes que integram a proposta pedagógica das escolas de tempo integral. Também compõem esse cenário os(as) profissionais da modalidade de Educação Especial e das Escolas do Campo, que atuam em turmas multisseriadas.

Em decorrência das exigências estabelecidas pelas legislações nacionais e estaduais ao longo do desenvolvimento do magistério público municipal, ações políticas promoveram adequações no Plano de Carreira desses(as) profissionais. Esse processo resultou, na contemporaneidade, em uma organização estruturada em diferentes categorias funcionais. Assim, além da nomenclatura PMFD, existe também a categoria Profissional do Magistério Função Pedagógica (PMFP), que compreende os(as) pedagogos(as) atuantes na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas, bem como inspetores(as) escolares e psicopedagogos(as). Contudo, as funções que mantêm convivência direta com os(as) estudantes são predominantemente as vinculadas ao PMFD, enquanto as demais categorias exercem funções de suporte pedagógico e administrativo às unidades escolares, estabelecendo relação indireta com os(as) estudantes.

²¹⁴ Esses(as) professores(as) atuam no contraturno com estudantes que têm laudo específico e que necessitam desse atendimento. Para desenvolver os conteúdos é realizado uma junção entre dois ou mais componentes curriculares e aplicados conforme a situação de cada estudante, em duas aulas semanais de 60 minutos cada uma.

²¹⁵ Uma foi implantada em 2023 e a outra em 2024 atendendo à Meta: 06 do Plano Municipal de Educação.

Nas prerrogativas estabelecidas pelo Plano de Carreira, responsável por assegurar direitos e deveres dos(as) profissionais do magistério público de Vargem Alta-ES, torna-se necessário destacar que a estabilidade profissional é garantida aos(as) servidores(as) aprovados(as) em concurso público de provas e títulos. Na ausência de abertura de novos concursos, a administração municipal pode realizar contratações temporárias para suprir a carência de profissionais.

Outra situação que conduz à contratação temporária se refere ao afastamento do(a) servidor(a) efetivo(a) de sua função específica. Essas circunstâncias ocorrem quando o(a) profissional passa a exercer outra função, dentro ou fora do quadro do magistério, bem como em situações relacionadas a estudos, afastamentos médicos, cessão para outras esferas governamentais ou licença para interesse particular. Nesse contexto, o(a) profissional efetivo(a), após o cumprimento do estágio probatório, passa a ser enquadrado(a) em níveis que constituem a linha de ascensão funcional, em conformidade com a maior habilitação apresentada para o exercício do magistério, conforme estabelecido no Anexo II do referido plano.²¹⁶ Outra especificidade da carreira desses(as) profissionais relaciona-se à promoção funcional, que assegura a progressão de uma referência para outra, conforme disposto nos Capítulos IX e X do mesmo documento.²¹⁷

Essas vantagens aplicam-se exclusivamente aos(as) profissionais efetivos(as). No caso dos(as) contratados(as), o enquadramento ocorre de acordo com a comprovação do nível de formação apresentado, permanecendo, contudo, sempre na referência inicial (1). A tabela a seguir apresenta a estrutura de cargos e os intervalos de variação salarial dos(as) profissionais do magistério público do município de Vargem Alta-ES:

²¹⁶ Nível I – Ensino Médio; Nível II – Licenciatura Plena/ Normal Superior; Nível III – Pós-graduação; Nível IV – Mestrado; Nível V – Doutorado. VARGEM ALTA, 2010, [n.p.].

²¹⁷ Capítulo IX - Art. 26: A promoção de uma referência para outra, dentro de um mesmo cargo e de um mesmo nível, far-se-á por avaliação do desempenho profissional, cursos avulsos e capacitações na área específica de atuação e tempo de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino. Capítulo X - Parágrafo único - O intervalo entre os valores das referências corresponderá a 4% (quatro por cento). VARGEM ALTA, 2010, [n.p.].

Tabela 1. Plano de Cargos e salários dos(as) Profissionais do Magistério Público do Município de Vargem Alta-ES²¹⁸

CARGOS	NÍVEIS - Vertical. A mudança de nível ocorre quando o(a) profissional comprova um novo avanço vertical, variando de I a V.	REFERÊNCIAS – Horizontal. A mudança de uma referência para outra corresponde um aumento de 4% (quatro por cento) em cima do salário que estiver estabelecido no momento da promoção.											
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	I - Ensino Médio / Normal.												
	II- Licenciatura Plena / Normal Superior.												
	III- Pós-Graduação												
	IV-Mestrado												
	V- Doutorado.												

O Plano de Carreira proporciona aos(as) professores(as) efetivos(as), além do salário estabelecido pelo Município, ascensão funcional em níveis – correspondente à elevação vertical – e em referências, correspondente ao aumento horizontal. A cada referência, independentemente do nível em que o(a) professor(a) se encontre, corresponde um acréscimo de 4% (quatro por cento) por biênio. Essa elevação é concedida mediante avaliação da chefia imediata e apresentação de títulos, os quais devem totalizar 50 (cinquenta) pontos para que ocorra a promoção funcional. No que se refere à elevação de nível, o aumento salarial é concedido mediante comprovação de nova titulação acadêmica. Portanto, esses fatores representam questões que impactam direta ou indiretamente a vida profissional do(a) professor(a) efetivo(a), bem como os posicionamentos da administração pública municipal. Essa condição pode influenciar novas propostas e implementações de produtos educacionais desenvolvidos por pesquisadores(as).

Para avançar na análise e demonstrar a configuração dos sujeitos da pesquisa, a tabela a seguir apresenta a distribuição dos(as) profissionais efetivos(as) e contratados(as) que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais e finais —, considerando o componente curricular ministrado e a localização por nível funcional, uma vez que essas especificidades abrangem ambas as condições de vínculo do(a) profissional com o Município, seja efetivo(a) ou contratado(a).

²¹⁸ Confira o Anexo III do documento em questão: VARGEM ALTA, 2010, [n.p.].

Nessa linha de raciocínio, a condição do vínculo com o Município poderá ser um elemento influenciador para a elaboração e implementação do produto educacional desta tese. O produto dessa tese está voltado para os(as) professores/a do Ensino Fundamental atuantes na docência, pois estão diretamente ligados(as) aos(as) estudantes, independentemente de serem efetivos(as) ou contratados(as). Veja a tabela:

Tabela 2. Localização dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, do Município de Vargem Alta-ES: componente curricular e nível²¹⁹

COMPONENTE CURRICULAR	CARGO/ NÍVEL	EFETIVO	NA FUNÇÃO	AFASTADO DA FUNÇÃO	CONTRATADO
Educação Básica- Ensino Fundamental - Anos Iniciais (BNCC)	PMFD-I ²²⁰	-	-	-	-
	PMFD-II	02	01	01	04
	PMFD-III	46	26	20	42
	PMFD-IV	0	0	0	0
	PMFD-V ²²¹	0	0	0	0
Língua Portuguesa	PMFD-II	01	0	01	0
	PMFD-III	04	03	01	04
	PMFD-IV	0	0	0	0
Matemática	PMFD-II	0	0	0	0
	PMFD-III	05	02	03	04
	PMFD-IV	01	0	01	0
História	PMFD-II	0	0	0	0
	PMFD-III	03	01	02	02
	PMFD-IV	01	0	01	0
	PMFD-V	0	0	0	01
Geografia	PMFD-II	0	0	0	01
	PMFD-III	04	01	03	03
	PMFD-IV	0	0	0	0
Ciências	PMFD-II	0	0	0	0
	PMFD-III	03	02	01	02
	PMFD-IV	1	0	1	0
Educação Física	PMFD-II	01	0	01	01
	PMFD-III	10	04	06	08
	PMFD-IV	0	0	0	0
Arte	PMFD-II	0	0	0	0

²¹⁹ Os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação do Município de Vargem Alta-ES. Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

²²⁰ No período que a pesquisa foi realizada, não havia profissional nesse nível.

²²¹ No período que a pesquisa foi realizada, só havia uma profissional nesse nível.

	PMFD-III	01	01	0	07
	PMFD-IV	0	0	0	0
Inglês	PMFD-II	0	0	0	01
	PMFD-III	01	01	0	04
	PMFD-IV	0	0	0	0
Total de Professores(as)		84	42	42	84

Com base nos dados apresentados na tabela anterior, é possível visualizar as condições específicas dos vínculos estabelecidos com o Município, bem como os níveis funcionais em que cada profissional se encontra inserido(a). Essa configuração perpassa tanto os(as) profissionais efetivos(as) quanto os(as) contratados(as), podendo impactar diretamente o desempenho de cada sujeito durante o percurso formativo e a aplicabilidade das ações no cotidiano escolar. Dessa constatação, deriva a importância da elaboração de um material de formação, capaz de ser ajustado conforme o envolvimento de cada profissional no processo formativo, os propósitos definidos para o contexto escolar e as reações apresentadas pelos(as) estudantes.

Dito isso, apresentam-se análises e recortes fundamentais para alicerçar adequadamente as peculiaridades que poderão impactar futuros ajustes do produto educacional desta tese. Nessa perspectiva, torna-se necessário apresentar especificidades relacionadas à diversidade cultural religiosa dos(as) professores(as), evidenciando os procedimentos metodológicos adotados e a forma como ocorreu a produção dos dados da pesquisa.

Para iniciar os demonstrativos da pesquisa, destaca-se uma questão importante relacionada à atuação dos(as) professores(as): a organização da matriz curricular do sistema de ensino do município de Vargem Alta. Essa organização divide-se da seguinte forma: as EMEB's, que funcionam nos períodos matutino ou vespertino e contemplam, inclusive, a modalidade Escola do Campo, além das unidades organizadas por etapas de ensino, as quais possuem direção escolar própria; e as EMEBTI's, que funcionam em período integral, caracterizando a proposta do novo Ensino Fundamental em tempo integral.

Para facilitar a compreensão, a tabela a seguir demonstra a organização dessas duas nomenclaturas. As EMEB's possuem quatro aulas diárias, com duração de sessenta minutos cada, enquanto as EMEBTI's ofertam sete aulas diárias, também com duração de sessenta minutos cada. Veja a tabela:

Tabela 3. Organização curricular das Escolas Municipais de Educação Básica de Vargem Alta-ES: EMEB'S e EMEBTI'S²²²

Nomenclatura	COMPONENTE CURRICULAR	ANO ESCOLAR E CARGA HORÁRIA SEMANAL DE CADA COMPONENTE CURRICULAR								
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Escolas do Campo	Língua Portuguesa	05	05	05	05	05	-	-	-	-
	Matemática	05	05	05	05	05	-	-	-	-
	História	02	02	02	02	02	-	-	-	--
	Geografia	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Ciências	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Recreação	04	04	04	04	04	-	-	-	-
Total da carga horaria semanal		20	20	20	20	20	-	-	-	-
Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais	Língua Portuguesa	05	05	05	05	05	04	04	04	04
	Matemática	05	05	05	05	05	04	04	04	04
	História	02	02	02	02	02	03	02	03	03
	Geografia	02	02	02	02	02	03	03	02	02
	Ciências	02	02	02	02	02	02	03	03	03
	Educ. Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02
	Arte	01	01	01	01	01	01	01	01	01
	Inglês	01	01	01	01	01	01	01	01	01
Total da carga horaria semanal		20	20	20	20	20	20	20	20	20
Novo Ensino Fundamental – Anos Finais de Tempo Integral	Língua Portuguesa	07	07	07	07	06	-	-	-	-
	Matemática	06	06	06	06	05	-	-	-	-
	História	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Geografia	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Ciências	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Educ. Física	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Arte	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Inglês	01	01	01	01	01	-	-	-	-
	Ensino Religioso	01	01	01	01	01	-	-	-	-
	Aprofundamento de Leitura e Escrita	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Ecossistema Vargem Altense	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Eletivas	02	02	02	02	02	-	-	-	-

²²² Os dados foram coletados na Secretaria Municipal de Educação do Município de Vargem Alta-ES. Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	Estudo Orientado	02	02	02	02	02	-	-	-	-
	Projeto Integrador	02	02	02	02	02	-	-	-	-
Total da carga horaria semanal		35	35	35	35	35	-	-	-	-

A pesquisa foi direcionada para todos(as) os(as) professores(as) do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais da rede municipal de ensino de Vargem Alta, com a finalidade de coletar dados para a configuração do perfil e da crença religiosa desses sujeitos. Isto posto, na inclinação quantitativa da pesquisa em torno dos(as) professores(as), foram utilizados dois questionários mistos, pois, segundo Maria Helena Michel: “As técnicas mais comuns de coleta de dados são: [...] entrevistas ou questionário. Cada uma dessas técnicas tem uma finalidade, um público específico e agrega, cada uma à sua forma, valor ao processo de análise”²²³.

Esses questionários foram impressos e ofertados fisicamente aos(as) professores(as), nas respectivas unidades escolares em que atuavam, visando garantir que nenhuma informação fosse utilizada inadequadamente. Dessa forma, para percorrer as quatorze escolas de Ensino Fundamental e aplicar o questionário, foram utilizados vinte dias, no período compreendido entre os dias cinco e trinta de agosto de dois mil e vinte e quatro, totalizando cento e treze professores(as).

É importante destacar duas situações. A primeira refere-se à tabela número dois, que apresenta o quantitativo de professores(as) efetivos(as) e contratados(as) atuantes no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, totalizando cento e vinte e seis profissionais. Todavia, os questionários foram ofertados para cento e treze professores(as), uma vez que treze profissionais encontravam-se atuando em dois vínculos ou horários distintos, preenchendo apenas um questionário. A segunda situação refere-se ao fato de que, dos cento e treze professores(as) convidados(as) a participar da pesquisa, somente noventa responderam ao instrumento, correspondendo a oitenta por cento dos sujeitos da pesquisa.

A tabela a seguir demonstra os dados demográficos de noventa professores(as) entrevistados(as) que atuam no Ensino Fundamental. Esses dados contribuíram para o aprofundamento analítico e para a identificação de especificidades relevantes à implementação do material de formação na perspectiva da diversidade cultural religiosa, com a contribuição do Ensino Religioso. Observe os dados demográficos obtidos por meio do questionário misto:

²²³ MICHEL, Maria H. *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2009. p. 64.

Tabela 4. Dados demográficos de 90 professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vargem Alta-ES²²⁴

QUESITO	PERFIL	NÚMERO	PERCENTUAL
Faixa etária	De 18 a 29 anos.	28	31 %
	De 30 a 39 anos.	25	28 %
	De 40 a 49 anos.	20	22 %
	Acima de 50 anos.	17	19 %
Qual a sua identidade de gênero?	Feminino.	60	66,5 %
	Masculino.	21	23,5 %
	Prefiro não dizer.	09	10 %
Como se identifica etnicamente?	Branco(a).	49	54,5 %
	Pardo(a).	23	25,5 %
	Preto(a).	18	20 %
Estado civil	Solteiro(a).	30	33,5 %
	Casado(a).	54	60 %
	Separado(a) ou divorciado(a).	04	4,5 %
	Viúvo(a).	02	2 %
Grau de escolaridade	Graduação.	29	32,5 %
	Pós-graduação.	60	66,5 %
	Mestrado.	00	0 %
	Doutorado.	01	1 %
Formação	Pedagogia.	55	61 %
	Língua Portuguesa	06	6,5 %
	História.	03	3,5 %
	Matemática	04	4,5 %
	Ciências Biológicas	03	3,5 %
	Educação Física	06	6,5 %
	Artes Visuais	07	8 %
	Língua Inglesa	06	6,5 %
Componente(s) curricular(es) que ministra na escola onde atua?	BNCC	55	61 %
	Língua Portuguesa	06	6,5 %
	História.	03	3,5 %
	Matemática	04	4,5 %
	Ciências Biológicas	03	3,5 %

²²⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	Educação Física	06	6,5 %
	Arte.	07	8 %
	Inglês	06	6,5 %
Quanto tempo atua como professor(a)?	Menos de 8 anos.	44	49 %
	De 8 a 16 anos.	17	19 %
	De 17 a 25 anos.	19	21 %
	Mais de 25 anos.	10	11 %
Em qual Município você reside?	Alfredo Chaves.	01	1 %
	Cachoeiro de Itapemirim.	19	21,5 %
	Castelo	01	1 %
	Iconha	01	1 %
	Rio Novo do Sul.	02	2 %
	Vargem Alta.	66	73,5 %

Em continuidade às questões que envolvem os(as) professores(as), acrescenta-se a tabela número cinco, a qual possibilita uma análise mais detalhada das especificidades da diversidade cultural religiosa que permeiam esses sujeitos. Esses dados têm como objetivo obter informações peculiares acerca dos(as) professores(as), visando lapidar estratégias para a formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa, bem como orientar intervenções ao longo do desenvolvimento de cada versão da formação.

Para tanto, foram elencadas perguntas sucintas e relevantes, destinadas a evidenciar questões relacionadas à diversidade cultural religiosa desses(as) professores(as), uma vez que permitem um olhar mais crítico e atento sobre o panorama existente entre essa diversidade e os(as) docentes do Ensino Fundamental do magistério municipal de Vargem Alta-ES. Desse modo, os dados possibilitaram melhor compreensão dos desafios existentes na implementação e no desenvolvimento da formação continuada voltada para a temática da diversidade cultural religiosa, especialmente no que se refere às especificidades do produto educacional desta tese. Observe:

Tabela 5. Dados peculiares de 90 professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vargem Alta-ES²²⁵

QUESITO	DESCRIÇÃO	NÚMERO	PERCENTUAL
Qual a sua cultura religiosa?	Assembleia de Deus.	02	2 %
	Batista	12	13,5 %

²²⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	Catolicismo	74	82,5 %
	Espírita Kardecista.	02	2 %
Qual a sua religião?	Assembleia de Deus.	02	2 %
	Batista	12	13,5 %
	Catolicismo	76	84,5 %
Com qual religião você mais se identifica?	Batista.	09	10 %
	Candomblé.	05	5,5 %
	Catolicismo	56	62 %
	Espírita Kardecista.	09	10 %
	Umbanda.	11	12,5 %
Se sente confortável em discutir sobre diferentes religiões?	Sim.	56	62 %
	Não.	34	38 %
Considera que a diversidade cultural religiosa é um valor positivo que deve ser protegido e promovido pelas escolas?	Sim.	76	84,5 %
	Não.	14	15,5 %

Esses(as) professores(as) encontram-se distribuídos(as) nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental, etapa de ensino que constitui o foco desta pesquisa. Nesse sentido, o questionário apresenta dados que influenciam direta ou indiretamente a formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa. Dessa forma, a próxima seção analisará, de forma sucinta, os impactos relacionados à implementação dessa temática, bem como a perspectiva da formação no cenário educacional do município de Vargem Alta-ES.

As especificidades que compõem os sujeitos da pesquisa retratam um cenário marcado por diferentes polaridades, as quais não se apresentam sob uma única direção formativa. Essa questão torna-se perceptível por meio dos dados demográficos, que evidenciam diferentes perfis relacionados a gênero, faixa etária, estado civil, grau de escolaridade, tempo de atuação no magistério, entre outros aspectos. Esses fatores impactam consideravelmente a adesão, a percepção e os resultados da formação continuada, uma vez que os processos formativos não são assimilados de maneira uniforme por todos(as) os(as) professores(as).

Outro aspecto relevante refere-se à relação estabelecida entre o(a) professor(a) e o componente curricular que ministra. Isso significa que o(a) docente poderá compreender que determinado componente favorece – ou não – a aplicabilidade de ações voltadas para a diversidade religiosa no contexto escolar.

Nessa linha de raciocínio, destaca-se uma oscilação significativa entre cultura religiosa, religião e identificação religiosa nas respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Essa particularidade pode influenciar positiva ou negativamente os processos formativos.

Positivamente, na medida em que desperta maior curiosidade para a aquisição de conhecimentos acerca do contexto das religiões na sociedade; ou negativamente, caso os(as) participantes compreendam que a formação poderá suscitar reflexões capazes de levá-los(as) a assumir determinada identificação religiosa, deslocando-se de sua cultura religiosa ou religião de origem para outra posição no cenário religioso. Consequentemente, essa condição também se relaciona à possibilidade de adoção de novos posicionamentos no âmbito social.

E, ainda tratando do posicionamento dos(as) professores(as), outra situação relevante refere-se à variação existente entre falar sobre a diversidade cultural religiosa e aceitar diálogos relacionados a essa temática, fator que evidencia a necessidade de cuidados e estratégias específicas para sua abordagem nos processos de formação continuada. Com base nessa análise reflexiva, dois aspectos devem ser considerados em relação à implementação e ao desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa: a condição dos sujeitos da pesquisa diante do contexto estabelecido pelo Plano de Carreira e as particularidades da diversidade cultural religiosa manifestadas por esses sujeitos na contemporaneidade.

Dessa constatação deriva a necessidade de direcionar estratégias básicas para a construção de um produto educacional capaz de ser ajustado conforme as necessidades e a trajetória do público-alvo da formação. De modo geral, a perspectiva consiste em possibilitar que o(a) professor(a) atuante no Ensino Fundamental reflita sobre seu posicionamento diante da diversidade cultural religiosa no âmbito escolar, desenvolvendo ações capazes de acolher as diferentes manifestações religiosas expressas pelos(as) estudantes. Essa conduta poderá impactar diretamente a promoção do diálogo inter-religioso e a disseminação de uma cultura de paz. Contudo, o arcabouço teórico dessas ações deverá estar alicerçado no Ensino Religioso. Nesse sentido, a próxima seção abordará especificidades gerais e locais relacionadas a esse componente curricular.

3.2 Organização e implementação do componente curricular Ensino Religioso: aspectos gerais e municipais

Nesta seção, a análise intensifica-se sobre as principais evidências relacionadas às condições do componente curricular Ensino Religioso para a implementação e o desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa destinada aos(as) professores(as) do Ensino Fundamental. O objetivo consiste em considerar premissas específicas voltadas para a organização e a implementação desse componente, tanto

em termos gerais quanto nas especificidades relacionadas ao sistema de ensino de Vargem Alta-ES.

As abordagens desenvolvidas contribuíram para orientar as estratégias do produto educacional desta tese e direcionar ações capazes de envolver todos os componentes curriculares previstos pela BNCC. Essa interpelação proporcionou uma visão geral do Ensino Religioso em comparação com o cenário do município pesquisado, além de demonstrar sua relevância para a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa.

Outro aspecto relevante consiste em promover reflexões e apontamentos em defesa da presença e da inserção do componente curricular Ensino Religioso na matriz curricular dos sistemas de ensino, evidenciando sua contribuição para o tratamento das especificidades da diversidade cultural religiosa no âmbito escolar. Contudo, vale destacar a importância da atuação dos sistemas de ensino nessa dinâmica, considerando que a educação constitui um direito social e humano, o que reforça a necessidade de promoção de ações e práticas didáticas e pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento integral dos seres humanos.

Dito isso, abordam-se aspectos gerais do Ensino Religioso. Durante muito tempo e, em certa medida, ainda na contemporaneidade, a presença do componente curricular Ensino Religioso na organização curricular dos sistemas de ensino apresentou e continua apresentando dúvidas e questionamentos relacionados aos aspectos de cunho religioso. Isto é, a forma como esse componente se apresenta, muitas vezes, inibe seu potencial no contexto educacional, configurando-se, conseqüentemente, como um desafio significativo para o desenvolvimento de ações relacionadas à cultura religiosa e à religião no interior das unidades escolares.

O próprio cenário educacional brasileiro apresenta oscilações na formulação de normativas da área da Educação relacionadas ao Ensino Religioso. Nesses termos, destaca-se a questão de seu caráter facultativo, conforme estabelece o artigo trinta e três da Lei Federal nº 9.475/97, que conferiu nova redação ao artigo 33 da LDB.²²⁶ Essa condição facultativa, em muitos contextos, contribui desfavoravelmente para o desenvolvimento do componente curricular, configurando-se como um desafio à implementação de ações que o protagonizem no espaço educacional.

²²⁶ 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. § 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. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Saiba mais em: BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. [Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

Observa-se que o processo de organização e implementação do Ensino Religioso no contexto educacional apresenta uma trajetória marcada por tensões e ambiguidades, uma vez que perpassa dúvidas, anseios, construções e reconstruções acerca de sua presença efetiva – ou apenas teórica – nas organizações curriculares dos sistemas de ensino. Esse fator pode estar entrelaçado à presença histórica da ICAR na origem da trajetória desse componente no meio educacional brasileiro. Assim, desenvolver ações que envolvam o Ensino Religioso representa um desafio constante. Nesse sentido, torna-se pertinente observar a reflexão apresentada por Evandro Vargas e Leandro Pinho, ao salientarem que:

Ao contrário da longa existência que o ensino religioso tem na História da Educação brasileira, presente desde o período colonial pela ação dos jesuítas, a análise e a problematização desse tema enquanto objeto de pesquisa, ou de construção do seu processo de escolarização, são bastante recentes.²²⁷

O argumento dos autores apresenta uma fundamentação consistente acerca dos desafios relacionados à organização e à implementação do componente curricular Ensino Religioso nos sistemas estaduais e municipais de ensino, uma vez que a trajetória desse componente é marcada por especificidades históricas antigas e por construções normativas relativamente recentes. Consequentemente, essa particularidade evidencia a necessidade de ações pontuais e reflexivas, isto é, de estratégias capazes de possibilitar a inserção e o direcionamento adequado desse componente no contexto escolar.

Diante do exposto, elaborar competências capazes de enfrentar as demandas relacionadas à diversidade cultural religiosa no cotidiano das instituições escolares, à luz do Ensino Religioso, requer uma organização precisa e articulada. Essa condição deve perpassar as diferentes esferas educacionais em uma lógica de articulação entre os níveis federal, estadual e municipal, considerando as distintas configurações assumidas por esse componente nos estados e municípios, bem como a apresentação de modelos diversos de implementação. Essa conjuntura pode abrir precedentes para interesses políticos e ideológicos que, por vezes, dificultam o desenvolvimento de ações regionais relacionadas ao Ensino Religioso, comprometendo a construção de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural religiosa no espaço escolar.

A reflexão se concentra nos desafios que perpassam a influência das legislações magnas da área educacional, as quais impactam diretamente o componente curricular Ensino Religioso. Essa conexão, por vezes, evidencia discrepâncias entre aquilo que as normativas gerais

²²⁷ VARGAS, Evandro F. M.; PINHO, Leandro G. Um exame do estado da arte sobre Ensino Religioso no Brasil em periódicos acadêmicos (2012- 2017). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1 - 21, 2020. p. 2.

estabelecem e o que Estados e Municípios efetivamente propõem para o Ensino Religioso. Tal desafio manifesta-se, na contemporaneidade, em legislações construídas, muitas vezes, a partir de interesses político-partidários e não propriamente educacionais.

Percebe-se que esses interesses são estruturados com base em demandas momentâneas e em fundamentos vinculados a determinados grupos específicos. Como consequência dessas particularidades, questões regionais e locais relacionadas ao Ensino Religioso podem tornar-se secundarizadas ou até mesmo invisibilizadas, destacando-se, nesse contexto, os processos de formação continuada que envolvem esse componente curricular. Nessa perspectiva, o processo de formação continuada voltado para a diversidade cultural religiosa deve partir dos pressupostos estabelecidos pelas legislações direcionadas às especificidades da educação nacional, sem desconsiderar as prioridades regionais e locais. No caso da inserção do arcabouço teórico do Ensino Religioso, torna-se necessário analisar tanto o que já foi estabelecido para esse componente quanto as legislações gerais que reconhecem a diversidade cultural religiosa como um direito humano.²²⁸

Esse cenário requer o exame de questões passadas e contemporâneas, pois, a partir das fundamentações legais, torna-se possível avaliar outros elementos influenciadores para a composição e o desenvolvimento da formação continuada sobre diversidade cultural religiosa. Além das prerrogativas descritas em leis, resoluções, pareceres e planos estaduais ou municipais de ensino, faz-se necessário que todas as metas, estratégias e ações práticas relacionadas à organização ou implementação do Ensino Religioso sejam analisadas à luz das particularidades de cada sistema de ensino. A ausência de ações voltadas para o tratamento da diversidade cultural religiosa nas escolas pode impactar o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, uma vez que aspectos relacionados à questão religiosa integram comportamentos, posicionamentos e formas de convivência presentes no contexto escolar.

Essa questão deve ser estruturada no interior dos sistemas de ensino, considerando que cada região ou localidade possui condições mais precisas para realizar diagnósticos

²²⁸ Precisamos reafirmar o que está amparado na Constituição Federal, artigo 210, Parágrafo 1º, bem como na LBD, no artigo 33, em relação ao Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Mesmo sendo de matrícula facultativa para os estudantes, é obrigatória para a escola. Vale lembrar ainda que cada estudante deve completar a carga horária mínima de 800h e, em caso de opção por não frequentar as aulas de Ensino Religioso, deve ser-lhe oferecida outro componente curricular para complemento de sua formação. Igualmente, o MEC e a CEB do CNE, ao emitirem o Parecer n. 22/ 2009 e a Resolução nº 1/2010, definindo diretrizes operacionais para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, nada alteraram em relação aos componentes curriculares e, tampouco, facultaram alterações nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Cabe-nos, pois, uma postura de vigilância e de denúncia em relação às eventuais alterações a serem propostas em diferentes níveis quanto à oferta desse componente curricular. Sobre isso, recomenda-se a seguinte leitura: KLEIN, Remí. Prefácio à segunda edição. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 11-12.

relacionados às suas especificidades socioculturais. Questões que envolvem escolhas individuais e múltiplas ações sociais configuram coeficientes que divergem de região para região.

Observa-se, portanto, que a constituição e a delimitação de ações voltadas para a organização e implementação do Ensino Religioso exigem aprofundamento das especificidades locais, pois essa conduta agrega valores e culturas individuais inseridos em comunidades marcadas por diferentes particularidades, as quais podem estabelecer maior ou menor proximidade entre os sujeitos envolvidos em cada ação educativa. A análise desse desafio evidencia a necessidade de políticas públicas comprometidas com ações educacionais contextualizadas, conforme aponta Raimundo Moura Filho:

A interseccionalidade é fundamental para compreender essas interações. Políticas públicas e formação de professores devem incorporar a diversidade no sistema educacional, mantendo a importância do domínio dos conteúdos, mas conscientes das demandas sociais, incluindo identidade e diferença.²²⁹

Verifica-se o desafio das políticas públicas educacionais na articulação entre as diferentes esferas governamentais para o desenvolvimento de ações regionais e locais voltadas ao direcionamento adequado do componente curricular Ensino Religioso. Todavia, esse processo requer constante reflexão entre as demandas regionais e locais e aquilo que é preconizado pelas legislações educacionais vigentes. Para corroborar essa discussão, acrescenta-se a reflexão de Raimundo Moura Filho, ao afirmar que: “a finalidade do caráter educativo existe em suas relações com os interesses de grupos antagônicos que compõem a sociedade e que acabam influenciando o processo de ensino-aprendizagem”²³⁰.

Nesse panorama, romper barreiras que dificultam a organização e a implementação do Ensino Religioso nas matrizes curriculares dos sistemas de ensino poderá consolidar ações voltadas para o fortalecimento da prática didática dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Dito isso, convém ressaltar que a educação constitui um dos principais caminhos para a aquisição e a transformação de valores e concepções, uma vez que, por meio da inserção cotidiana de saberes, os(as) estudantes passam a desenvolver conhecimentos e posicionamentos capazes de produzir impactos significativos em diferentes âmbitos sociais.

²²⁹ MOURA FILHO, Raimundo C. *Educação e multiculturalismo: uma breve introdução*. Iguatu: Quipá, 2023. p. 7.

²³⁰ MOURA FILHO, 2023, p. 8.

A formação continuada contribui para o desenvolvimento de processos relacionados à própria constituição histórica e social dos seres humanos e aos impactos produzidos pelas relações estabelecidas na sociedade. Embora esses fatores ultrapassem os limites das unidades escolares, a escola possui grande responsabilidade no desenvolvimento e no aprimoramento de conceitos e saberes, pois dela também advêm possibilidades de transformação e ressignificação da sociedade contemporânea e futura.

Embora a educação sofra inúmeras influências provenientes de diferentes organizações sociais, os sistemas de ensino possuem a responsabilidade de contribuir para a formação dos seres humanos, traçando metas e estratégias capazes de disseminar ações contínuas voltadas para esse desenvolvimento. Nesse sentido, o componente curricular Ensino Religioso proporciona ao contexto educacional a introdução de saberes que colaboram para a inserção dos(as) estudantes na sociedade.

Para Luiz Alves e Sérgio Junqueira, a condução adequada do Ensino Religioso na organização curricular dos sistemas de ensino deve assumir o compromisso com a formação humana e cidadã, na perspectiva do respeito à diversidade cultural religiosa. Trata-se de uma proposta voltada para a construção de valores, para o fortalecimento do compromisso ético e para a promoção de diálogos construtivos orientados à disseminação da paz e da solidariedade humana.²³¹ Nessa linha de raciocínio, torna-se pertinente abordar a organização e a implementação do componente Ensino Religioso nas matrizes curriculares de Estados e Municípios. Essa discussão requer reflexão sobre a trajetória histórica do Ensino Religioso no contexto educacional brasileiro, conforme as especificidades apontadas por Lurdes Caron:

O Ensino Religioso no Brasil passou por diferentes concepções. Inicialmente era compreendido como ensino da religião, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e Ensino Religioso confessional. A partir dos anos 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, artigo 7º, parágrafo 1º, o Ensino Religioso foi incluído na grade curricular, tornando-se obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental e médio. Este ensino toma novas características no contexto da educação brasileira, pois passou a ser compreendido e desenvolvido como Ensino Religioso confessional cristão, subdividido em Ensino Religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso.²³²

Diante desse argumento colocação, pode-se inferir que a trajetória do Ensino Religioso no meio educacional é emblemática. Com efeito, para o desenvolvimento de qualquer ação junto aos(as) professores(as), faz-se necessária uma boa fundamentação teórica capaz de

²³¹ ALVES, Luiz A. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. A elaboração das concepções do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 81.

²³² CARON, Lurdes. Prefácio à primeira edição. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 18.

contribuir para aprofundamento dos saberes, reflexão, mudança de posicionamento e, com isso, fortalecer esses sujeitos no enfrentamento de demandas e desafios cotidianos. Compreende-se que essas questões, podem ser disseminadas por meio da formação continuada.

Em relação à questão histórica que envolve a condução do Ensino Religioso, é importante analisar os processos que ocorreram paulatinamente na articulação entre a trajetória desse componente e o contexto educacional brasileiro. Inicialmente, o Ensino Religioso foi desenvolvido nos espaços escolares sob forte domínio da ICAR. Posteriormente, passou a transitar por legislações de caráter nacional e educacional, além de enfrentar estudos, debates e conflitos relacionados à classificação de seus modelos pedagógicos, bem como dúvidas e questionamentos acerca de sua inserção nos sistemas de ensino.

Todavia, o Ensino Religioso alcançou notoriedade no âmbito dos grupos de pesquisa e das produções acadêmicas. Essa relação entre o contexto do Ensino Religioso e a educação brasileira foi se desdobrando progressivamente até alcançar elementos suficientes para fundamentar sua evidência nos processos de organização e implementação dos sistemas de ensino, bem como na formação específica de professores(as). Nesse contexto, destaca-se uma particularidade relacionada às décadas de 1970 e 1990, períodos que contribuíram significativamente para a ampliação da compreensão e da inserção do componente curricular Ensino Religioso na organização curricular dos sistemas de ensino.²³³

As especificidades que envolvem a trajetória do Ensino Religioso, bem como as particularidades relacionadas à formação dos(as) professores(as) desse componente, influenciam diretamente a condução da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa destinada aos(às) docentes que ministram os demais componentes curriculares. Nesse sentido, para desenvolver ações capazes de acolher todos(as) os(as) professores(as) do Ensino Fundamental, torna-se necessário refletir acerca das especificidades históricas e contemporâneas do Ensino Religioso.

Conforme abordado no primeiro capítulo, uma questão pertinente refere-se à implementação e ao desenvolvimento de licenciaturas, especializações e cursos voltados para os(as) profissionais que ministram o componente Ensino Religioso. Nessa direção, Ângela Holanda aponta que: “Ao analisar o perfil dos cursos de licenciatura em [Ensino Religioso] é

²³³ Ainda, a partir de 1970, as igrejas com interesses comuns na formação e personalização do educando brasileiro se juntavam e se organizavam em entidades, associações, conselhos de igrejas ou outras modalidades, com o claro objetivo de intensificar suas atividades na formação em vista do Ensino Religioso nas escolas públicas. No Brasil, na década de 1990, a entidade religiosa estava organizada para atender questões ligadas ao Ensino Religioso de mais ou menos 18 Estados da federação. A partir dessa última década, registra-se um novo tempo para o Ensino Religioso no Brasil. Consulte: CARON, 2011, p. 19.

necessário verificar os aspectos pedagógicos, os objetivos, a carga horária, a matriz curricular e as ementas relativas às licenciaturas em [Ensino Religioso]”²³⁴. Em linhas gerais, para a formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa, o protagonismo do Ensino Religioso torna indispensável a análise de suas diferentes vertentes e especificidades formativas.

Em vista disso, para o desenvolvimento de ações que envolvam o Ensino Religioso e a formação docente, torna-se importante analisar as normativas vigentes relacionadas a esse componente no meio educacional, as especificidades da formação de professores(as) e as particularidades de cada região. Contudo, em todo esse conjunto, o ponto fundamental consiste em partir das prerrogativas estabelecidas na formação específica do Ensino Religioso, conforme acrescenta Ângela Holanda:

A formação de professores para o [Ensino Religioso] vem se configurando em âmbito nacional com a mencionada redação dada ao artigo 33 da LDB n. 9696/96, que determina que os sistemas de ensino regulamentem os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabeleçam as normas para a habilitação e admissão dos professores. Esse procedimento deve estar respaldado nos pareceres, decretos e resoluções estaduais e municipais sobre o ER, preservando o princípio do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil.²³⁵

As esferas educacionais devem organizar e conduzir o Ensino Religioso de maneira equivalente aos demais componentes curriculares dos sistemas de ensino. Esse engajamento reflete diretamente na formação dos(as) estudantes, pois favorece ações conjuntas e integradas, contribuindo para o desenvolvimento de questões de cunho socioemocional. Essa conduta também possibilita uma postura crítica e reflexiva por parte dos(as) professores(as), favorecendo a autonomia docente e a transformação de posicionamentos nos espaços educacionais, fatores que podem alicerçar, de forma mútua, o desenvolvimento das identidades pessoal e coletiva, bem como a aplicabilidade de procedimentos didáticos e pedagógicos mais inclusivos e contextualizados.

Outro aspecto relacionado à condução dos sistemas de ensino refere-se ao descompasso existente entre as necessidades dos(as) estudantes e a atuação do componente curricular Ensino Religioso. Isto é, torna-se necessário estabelecer ações em uma lógica crescente, partindo das especificidades locais para as gerais, acompanhadas de monitoramentos capazes de assegurar a adequada organização e implementação do componente.

²³⁴ HOLANDA, Ângela M. R. A formação de professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 147.

²³⁵. HOLANDA, 2011, p. 148.

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso pode contribuir para o fortalecimento da diversidade religiosa, cultural, ética e dos valores relacionados aos Direitos Humanos no contexto escolar, colaborando tanto para a atuação dos(as) professores(as) quanto para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Para corroborar essa discussão, destaca-se a reflexão de Sandra Vidal Nogueira, Claudete Beise Ulrich e Edeson dos Anjos Silva:

O estágio atual, no qual se encontra o Ensino Religioso no Brasil, se consolida na perspectiva de uma área do conhecimento humano e de componente curricular, somando esforços aos demais componentes curriculares, na busca pela autorrealização e pelo amadurecimento de todo o ser humano, na sua subjetividade.²³⁶

As autoras e o autor enfatizam a necessidade de organizar e evidenciar o componente curricular Ensino Religioso na matriz curricular dos sistemas de ensino. Essa característica evidencia outro viés desafiador relacionado à organização e à implementação do Ensino Religioso, refletindo, conseqüentemente, nos direcionamentos da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa e na construção de posicionamentos adequados diante das questões subjetivas presentes nos espaços escolares.

Para Sérgio Junqueira: “a garantia do Ensino Religioso [...] no currículo escolar necessita estar regulamentada nos Sistemas de Ensino através de resoluções e pareceres dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação”²³⁷. Nesse contexto, a implementação ou direcionamento do Ensino Religioso nas organizações curriculares dos Estados e Municípios representa um elemento influenciador para as especificidades em torno da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa.

Os sistemas de ensino devem, inicialmente, mapear todos os elementos que envolvem o Ensino Religioso no panorama geral da educação, refletindo sobre a trajetória histórica e legal desse componente curricular. Na sequência, torna-se necessário verificar o cenário da formação continuada em âmbito nacional, considerando as garantias legais existentes, as temáticas ofertadas e a forma como essas ações são desenvolvidas. Além disso, faz-se imprescindível analisar como a diversidade cultural religiosa se manifesta nas diferentes regiões e nas unidades escolares, uma vez que essas especificidades influenciam diretamente as demandas educacionais e os processos formativos. Os sistemas de ensino devem ajustar ações capazes de

²³⁶ NOGUEIRA, Sandra V.; ULRICH, Claudete B.; SILVA, Edeson A. Ensino Religioso plural na Educação Básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 28-44, 2020. p. 39.

²³⁷ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Material didático para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97*. Paraná: PUCPR, 2016. p. 18.

inserir o Ensino Religioso na temática da diversidade cultural religiosa, alicerçando a práxis docente e contribuindo para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Claudia Kluck, Emerli Schlogl e Sérgio Junqueira argumentam o seguinte: “além dos órgãos normativos e executivos, existe ainda a possibilidade de que cada instituição escolar venha a adaptar-se à lei por meio do projeto político pedagógico, o que torna o ensino mais próximo da realidade”²³⁸. Diante disso, as prerrogativas que direcionam o Ensino Religioso estão associadas ao conhecimento da sua inserção no âmbito geral da Educação, bem como à reflexão necessária para sua inclusão em cada sistema de ensino e nas especificidades de cada unidade escolar.

As reflexões passam, agora, para abordagens em torno da organização e da implementação do componente curricular Ensino Religioso no sistema municipal de ensino de Vargem Alta, isto é, para as especificidades desse componente curricular no âmbito municipal que poderão influenciar a implementação e o desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa, alicerçada pelo Ensino Religioso. Conforme descrito nas seções anteriores, o Município de Vargem Alta-ES possui sistema próprio de ensino, característica que possibilita à Secretaria Municipal de Educação direcionar normativas voltadas para questões internas da educação municipal. Todavia, no que se refere ao componente curricular Ensino Religioso, o Município se mantém na condição estabelecida pela LDB, nº 9.475/1997, para a aplicabilidade desse componente no Ensino Fundamental.

Esse contexto evidencia que a presença dessa prerrogativa na organização curricular do município de Vargem Alta-ES acaba por limitar o desenvolvimento de ações em prol do componente curricular Ensino Religioso, além de minimizar a relevância de sua contribuição para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Essa condição agrega um elemento que influencia negativamente a implementação e o desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa. A análise dessa situação demonstra, de forma direta, que o Ensino Religioso ocupa uma posição de menor centralidade no contexto da formação discente. Tal realidade coloca esse componente em uma condição atípica em relação aos demais componentes curriculares, tornando-se um fator impactante na condução de ações que atingem diretamente os(as) professores(as) no âmbito escolar do Município.

Observa-se, portanto, que o sistema de ensino de Vargem Alta-ES distancia-se das recomendações presentes em legislações e orientações educacionais que defendem o

²³⁸ KLUCK, Claudia; SCHLOGL, Emerli; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Diversidade: gênero e orientação sexual no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 171.

direcionamento do Ensino Religioso em suas diferentes dimensões pedagógicas e formativas. Por isso, destaca-se a reflexão de Ângela Maria Holanda, que argumenta:

Os Estados e Municípios da Federação, ao regulamentarem o Ensino Religioso a partir do Art. 210, § 1º, da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.475/96, propõem aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação resoluções e pareceres com diretrizes para a sua implementação nos aspectos sobre admissão docente, construção curricular, formação inicial e continuada e avaliação do processo ensino aprendizagem.²³⁹

O excerto acima reforça aspectos pertinentes ao sistema de ensino de Vargem Alta-ES no que se refere à condução do componente curricular Ensino Religioso. Evidencia-se o posicionamento – e, por vezes, a resistência – de profissionais da educação municipal em relação à implementação do Ensino Religioso e à participação em processos de formação continuada com enfoque voltado para esse componente curricular. Diante dessa realidade, ressalta-se a importância de o sistema de ensino de Vargem Alta-ES estabelecer metas capazes de alicerçar ações que promovam a reflexão crítica sobre essa situação, buscando sensibilizar os(as) professores(as) para a construção de um cenário educacional mais acolhedor, inclusivo e comprometido com a diversidade cultural religiosa existente no Município.

O debate em torno do Ensino Religioso no âmbito educacional do Município de Vargem Alta-ES se encontra relacionado às contribuições iniciadas por meio da Lei Complementar nº 683/2007, que instituiu a organização do sistema municipal de ensino de Vargem Alta-ES, cujas prerrogativas foram posteriormente disseminadas no Regimento Comum das Escolas Municipais. Essa legislação inseriu o componente curricular Ensino Religioso com a seguinte redação:

Art. 35 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, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. §1º A Secretaria Municipal de Educação regulamentará os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso observando o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais e estabelecerá a forma, habilitação e admissão de professores, sendo vedada a admissão de professor não habilitado. § 2º A Secretaria Municipal de Educação ouvirá entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos de ensino religioso. § 3º Os professores de ensino religioso gozarão dos mesmos direitos e vantagens concedidos aos de outras disciplinas.²⁴⁰

O sistema de ensino de Vargem Alta-ES expõe a mesma redação pela LDB, contudo, especificando as particularidades do município. Com o processo de inclusão de outras demandas educacionais no contexto municipal, a mesma legislação passou por alteração em 19

²³⁹ HOLANDA, 2011, p. 78.

²⁴⁰ VARGEM ALTA, 2007, [n.p.].

de novembro de 2007, por meio da Lei nº 696/2007, cuja redação passou a atribuir à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelo direcionamento do Ensino Religioso, utilizando a autonomia conferida ao Município por possuir sistema próprio de ensino. O artigo 35 da referida Lei passou a apresentar a seguinte configuração:

Art. 35 § 1º A Secretaria Municipal de Educação regulamentará os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso observando o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais e estabelecerá a forma, habilitação e admissão de professores, sendo vedada a admissão de professor não habilitado. § 2º (REVOGADO).²⁴¹

Nesse cenário, nota-se que a responsabilidade pela normatização dos conteúdos do Ensino Religioso permaneceu vinculada aos PCNs. Outro aspecto relevante refere-se à retirada do diálogo com a sociedade no processo de inserção do componente curricular Ensino Religioso, bem como à exclusão do inciso que abordava especificidades relacionadas aos(as) professores(as). Esse posicionamento conduziu à manutenção de concepções marcadas por traços históricos presentes nas construções educacionais brasileiras, reforçando a invisibilidade do Ensino Religioso na educação municipal de Vargem Alta-ES.

Posteriormente, especificamente no ano de 2018, em meio à disseminação da BNCC, a equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação realizou estudos e adequações da BNCC no âmbito municipal. Todavia, no que se refere ao Ensino Religioso, as unidades temáticas foram reproduzidas da mesma forma encaminhada pelo Estado do Espírito Santo, isto é, não foram realizadas adequações relacionadas às especificidades do município, como ocorreu com os demais componentes curriculares.

O cenário educacional contemporâneo da rede municipal de ensino não apresenta especificidades voltadas para o Ensino Religioso que possam orientar esse componente curricular e a temática da diversidade cultural religiosa. Essa situação contribui para a manutenção da hegemonia da ICAR como tradição religiosa predominante no município, influenciando, consequentemente, a implementação e o desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa em Vargem Alta-ES.

O ambiente educacional do Município de Vargem Alta-ES passou por outra mudança que impactou diretamente o componente curricular Ensino Religioso. No ano de 2023, em cumprimento à Meta seis do Plano Municipal de Educação,²⁴² foi implantada a primeira escola

²⁴¹ VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 696, de 19 de novembro de 2007*. [Institui e disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.].

²⁴² A Meta 06 direciona o seguinte: Oferecer educação em tempo integral em 10% das escolas públicas de Educação Básica. Veja mais detalhes em: VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº*

de tempo integral e, em 2024, a segunda unidade nessa modalidade. Na organização curricular dessas escolas, o componente curricular Ensino Religioso foi inserido na matriz curricular. Todavia, a inserção desse componente ocorreu, predominantemente, como estratégia para preenchimento da carga horária dos(as) estudantes, sem a consolidação de diretrizes pedagógicas específicas capazes de orientar sua atuação formativa no contexto da diversidade cultural religiosa.

Conforme descrito anteriormente, os(as) professores(as) que ministram o componente curricular Ensino Religioso são os(as) mesmos(as) responsáveis pelos demais componentes curriculares, ou seja, muitos(as) não possuem formação inicial específica ou cursos de curta duração voltados para o Ensino Religioso. Cabe destacar que o MEC permite que professores(as) licenciados(as) em Pedagogia ministrem o componente de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, torna-se importante refletir que essa condição pode conduzir a dois desdobramentos: o(a) professor(a) utilizar a aula para contemplar conteúdos de outro componente curricular ou direcionar a aula conforme a religião que acredita ou pratica.

Embora essa análise demande aprofundamento sobre os diálogos que conduziram à implementação das escolas de tempo integral, observa-se que a ausência de direcionamentos específicos para o Ensino Religioso já configurava um fator preocupante na rede municipal de ensino. Com a inserção do componente no novo modelo de Ensino Fundamental em tempo integral, essa situação tornou-se ainda mais delicada. Para a inserção do Ensino Religioso nos sistemas de ensino, torna-se primordial considerar alguns elementos fundamentais: as particularidades de sua trajetória histórica no contexto educacional; a necessidade de sua oferta voltada ao tratamento equitativo e respeitoso das especificidades dos(as) estudantes no ambiente escolar; e a consolidação de ações relacionadas à diversidade cultural religiosa no município e nas diferentes regiões escolares.

A configuração do Ensino Religioso no sistema municipal de ensino de Vargem Alta-ES, influenciada por legislações pretéritas – como a Lei nº 683/2007; a Lei nº 696/2007; e a Lei nº 1443/2023 –, bem como sua inserção na contemporaneidade, demanda análises e diagnósticos das diferentes regiões e unidades escolares do Município. Tal diagnóstico poderá nortear as ações a serem desenvolvidas no âmbito educacional. Nesse sentido, o produto educacional desta tese propõe estratégias e diretrizes para a formação continuada na perspectiva

1.114, de 23 de junho de 2015. [Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.].

da diversidade cultural religiosa, fundamentadas na contribuição do componente curricular Ensino Religioso.

Em cada estratégia, o direcionamento estará voltado para a reflexão do(a) professor(a) acerca de seu posicionamento diante das especificidades da diversidade religiosa, bem como do respeito necessário às diferentes culturas, práticas e identificações religiosas presentes no espaço escolar. As estratégias apresentadas terão como arcabouço teórico as legislações educacionais vigentes e as unidades temáticas do componente curricular Ensino Religioso.

A próxima seção abordará aspectos relacionados à articulação entre as políticas de formação continuada e a atuação da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta. Nesse sentido, será analisado como ocorre o direcionamento das políticas de formação externa – ofertadas pelos governos estadual e federal – e das políticas de formação interna, conduzidas pela própria Secretaria Municipal de Educação. Essa interpelação possibilitará observar se a temática da diversidade cultural religiosa já foi ofertada diretamente ou por meio de abordagens correlatas, permitindo analisar impactos e influências na implementação e no desenvolvimento da formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa no sistema municipal de ensino.

3.3 Políticas de formação continuada e o posicionamento do sistema municipal de ensino acerca das ofertas externas e internas

A função da escola vai além da simples transmissão de conteúdos, pois ela constitui uma das principais responsáveis pela formação integral dos(as) estudantes para a convivência e as relações em sociedade. Essa formação corresponde à preparação de indivíduos críticos, conscientes e participativos, capazes de contribuir para a disseminação de questões de cunho social, cultural, político e econômico, desenvolvendo valores éticos e promovendo uma cultura de paz e de bem viver. Nesse sentido, a formação continuada docente contribui para que a escola desempenhe adequadamente seu papel social, condição que deve ser assegurada pelas diferentes esferas educacionais.

O diálogo entre as especificidades externas, as particularidades do Município e a formação dos(as) professores(as) deve ser equilibrado e assegurado nas normativas do sistema de ensino. As diferentes etapas da construção da educação no Brasil são permeadas por questões históricas, sociais, culturais, avanços e retrocessos que impactam diretamente a cultura religiosa de cada localidade. No caso da diversidade cultural religiosa, a situação se torna ainda mais emblemática, exigindo ações dos sistemas de ensino e diálogos voltados para ajustes adequados

do componente curricular Ensino Religioso, de modo a consolidar essa temática no contexto escolar.

Com base nisso, a abordagem inclina-se para o sistema de ensino de Vargem Alta-ES, considerando que esse sistema mantém padrões educacionais que dificultam um olhar mais atento para as especificidades locais da diversidade cultural religiosa no meio educacional. Um dos fatores relacionados a essa condição refere-se ao direcionamento de formações continuadas previamente estruturadas pelas esferas estadual e federal, sem um olhar mais aprofundado para as demandas locais. Essa dinâmica acaba padronizando os(as) professores(as) a partir de referenciais gerais sobre educação, sem considerar questões latentes presentes na rede municipal de ensino.

Com os currículos de formação continuada pautados predominantemente em diretrizes provenientes das esferas estadual e federal, observa-se a ausência de articulação entre as manifestações e necessidades explicitadas pelas comunidades escolares do município e os processos formativos destinados aos(as) professores(as). Esse mecanismo de regulação educacional externa apresenta forte influência ideológica e impacta diretamente a reflexão e o desenvolvimento profissional docente, bem como a formação integral dos(as) estudantes. Como consequência, priorizam-se temáticas em evidência no cenário educacional mais amplo, enquanto as especificidades locais permanecem secundarizadas, limitando processos reflexivos contextualizados.

Cada unidade escolar exerce uma função social e cultural específica junto à comunidade em que está inserida. Essa função consiste em disseminar princípios democráticos e reflexivos, possibilitando aos sujeitos questionar, contribuir e direcionar diferentes situações presentes no meio social. Para que esse protagonismo seja efetivamente desenvolvido, torna-se necessário que os(as) professores(as) sejam orientados(as) por meio de formações continuadas coerentes com as fragilidades e demandas do contexto escolar em que atuam. Essa possibilidade pode materializar-se por meio de formações específicas, estruturadas a partir de temáticas relacionadas às necessidades de cada região escolar.

Dentre os diversos fatores presentes na articulação entre as políticas de formação continuada e a atuação da Secretaria Municipal de Educação, destaca-se a inserção de recursos financeiros provenientes do governo do estado do Espírito Santo no município de Vargem Alta-ES. As redes municipais de ensino dependem desses recursos para atender diferentes demandas e contrapartidas educacionais. Nesse contexto, a rede estadual realiza repasses financeiros, mas também estabelece normas e indicadores alinhados aos direcionamentos educacionais do sistema estadual de ensino.

Conforme já discutido no primeiro capítulo, essa dinâmica corresponde ao regime de colaboração entre os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios –, articulado ao cumprimento da Meta quinze do PNE, posteriormente replicada pelo Estado do Espírito Santo e pelo Município de Vargem Alta-ES. Esse movimento impacta diferentes dimensões do sistema municipal de ensino, dentre elas a formação continuada dos(as) professores(as). Isto é, para que os processos formativos sejam efetivados, essas especificidades passam, inicialmente, por fatores vinculados às questões financeiras e administrativas que sustentam as políticas educacionais municipais.

É importante salientar algumas reflexões, iniciando pelas particularidades dos mecanismos avaliativos externos, isto é, das avaliações promovidas pelo MEC e pela SEDU. Por meio do regime de colaboração, essas esferas educacionais encaminham avaliações externas a serem aplicadas em períodos específicos e em determinados anos do Ensino Fundamental. A avaliação promovida pelo MEC, denominada Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),²⁴³ é aplicada a cada dois anos. Já a avaliação organizada pela SEDU, denominada Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), ocorre anualmente. A articulação dessas avaliações externas no município de Vargem Alta gera cobranças por resultados direcionadas às escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação, configurando, conseqüentemente, um panorama desafiador para os(as) professores(as).

Para conquistar maior autonomia nas políticas educacionais voltadas para a formação continuada, o sistema de ensino de Vargem Alta-ES deveria ampliar os diálogos acerca da aplicabilidade e do direcionamento dos recursos financeiros provenientes da rede estadual. Isso implica demonstrar as características específicas do município e as necessidades relacionadas às temáticas consideradas essenciais para a reflexão docente e para o desenvolvimento discente. O regime de colaboração apresenta aspectos positivos, uma vez que promove articulação entre as diferentes esferas governamentais. Todavia, os sistemas de ensino precisam compreender

²⁴³ O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Veja mais em: INEP, 2025, [n.p.].

que cada região possui demandas específicas que necessitam de direcionamentos próprios e contextualizados.

Outra reflexão perpassa a implementação e o desenvolvimento da escola de tempo integral no município de Vargem Alta-ES. Denominada como o novo Ensino Fundamental, essa política corresponde ao cumprimento da Meta seis do PNE.²⁴⁴ Nesse contexto, a esfera federal implementou a referida meta, ao passo que o estado do Espírito Santo a incorporou, iniciando seu processo de implementação e desenvolvimento. Na sequência, os municípios passaram a implementar essa política em conformidade com seus respectivos PME, cuja vigência compreende o período de dois mil e quinze a dois mil e vinte e cinco. No intervalo de dois anos – 2023 e 2024 –, o município de Vargem Alta-ES implementou duas escolas de tempo integral, situação que impactou diretamente a reorganização do sistema municipal de ensino e os processos de formação dos(as) professores(as). Logo, torna-se pertinente destacar a reflexão de Deborah Gomes e Eduardo Oliveira, ao relatarem que:

Para compreensão do conceito de Educação Integral, igualmente denominada de educação escolar em tempo integral, ou até mesmo Escola de Tempo Integral será necessário considerar as seguintes questões: as diferentes concepções que permeiam as diversas nomenclaturas; a história da educação escolar em tempo integral no contexto brasileiro; a importância de sua oferta para as camadas populares e as disputas existentes para a consolidação desse formato de atendimento escolar.²⁴⁵

Observa-se que, para a implementação da escola de tempo integral, faz-se necessário considerar as especificidades do espaço escolar e as particularidades regionais desse cenário. Com efeito, a descrição aponta para uma política educacional que necessita de implementações gradativas e em ordem crescente. Para essa conduta, seria necessário realizar diagnóstico na rede municipal de ensino e investir na formação continuada dos(as) professores(as), visando temáticas locais. Contudo, essa política foi estabelecida, sem diálogo com as comunidades escolares e para cumprir as particularidades propostas pela rede estadual.

Eurivalda Santana, Lurdes Serrazina e Célia Nunes alertam que o desenvolvimento de formações continuadas fundamentadas nas demandas municipais tem como objetivo conduzir os(as) professores(as) a processos formativos construídos no encontro com o outro – entre pares –, possibilitando a valorização dos saberes desses sujeitos e recolocando-os no centro do

²⁴⁴Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Veja mais em: BRASIL, 2014, [n.p.].

²⁴⁵GOMES, Deborah G. M.; OLIVEIRA, Eduardo A. M. *A educação escolar em tempo integral nos Municípios da região metropolitana da grande Vitória/ES*. Campo de Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 18.

processo reflexivo e formativo.²⁴⁶ Com efeito, os sistemas municipais de ensino devem refletir acerca da condução da formação continuada, considerando de que maneira poderão ofertar temáticas coerentes com as necessidades dos(as) professores(as) e com o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Nessa linha de raciocínio, as formações continuadas implementadas e desenvolvidas pelo sistema municipal de ensino precisam passar por etapas diagnósticas e posteriores análises de cada situação específica. Dessa forma, será possível visualizar as influências, os impactos e os resultados decorrentes de cada oferta formativa. Por isso, torna-se importante discutir como ocorre a integração entre as políticas de formação continuada externas e internas no município de Vargem Alta-ES. Essa abordagem demonstrará a relevância da composição do produto final desta tese, reforçando a temática da diversidade cultural religiosa e a necessidade do componente curricular Ensino Religioso no cenário educacional municipal.

A configuração do processo histórico brasileiro está relacionada a um cenário marcado por relações de poder e interesses financeiros. Com o passar do tempo, essa lógica influenciou a sociedade a associar o poder econômico à rapidez na resolução imediata de problemas. Todavia, tal dinâmica também contribuiu para a consolidação de posicionamentos antidialógicos, persuasivos e desprovidos de fundamentos reflexivos, fator que atingiu diretamente as instituições educacionais. Nesse contexto, insere-se o cenário educacional do município de Vargem Alta-ES.

Convém ressaltar que o processo de transição do município para sistema próprio de ensino não foi amplamente dialogado com os(as) protagonistas do contexto educacional. Os impactos decorrentes das particularidades desse processo ainda reverberam no âmbito municipal. Logo, destaca-se uma premissa relacionada às políticas de formação continuada externas: na contemporaneidade, essas formações são frequentemente recebidas pelo município no mesmo formato estabelecido pelas esferas federal e estadual, sendo posteriormente replicadas sem a necessária ressignificação frente às especificidades locais.

Essa dinâmica não contribui para a construção de posturas reflexivas por parte dos(as) professores(as), produzindo um processo adverso tanto para esses sujeitos quanto para todo o cenário educacional do município de Vargem Alta-ES. Com efeito, o sistema municipal de

²⁴⁶ Esse modelo assume a indissociabilidade ação - reflexão - ação, para que sejam geradas novas práticas, a partir do momento em que o professor é confrontado com orientações e estímulos oriundos de processos formativos que privilegiem o fazer docente alicerçado em concepções teóricas que fundamentem essas práticas. Para saber mais leia em: SANTANA, Eurivalda; SERRAZINA, Lurdes; NUNES, Célia. Contribuições de um processo formativo para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. *Revista Relime*, México, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2019. p. 3.

ensino, a partir do regime de colaboração, passou a conduzir as demandas relacionadas à formação continuada predominantemente pela ótica das esferas federal e estadual. Para o sistema de ensino, esse movimento torna-se financeiramente mais conveniente e, ao mesmo tempo, reduz questionamentos acerca das demandas específicas da educação municipal. Diante disso, Paulo Freire sintetiza essa reflexão ao afirmar que: “Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela”²⁴⁷.

Qualquer ação contrária à lógica estabelecida pelo sistema de ensino de Vargem Alta-ES exigiria mudanças significativas capazes de contribuir para posicionamentos mais reflexivos por parte dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, para o fortalecimento de práticas decoloniais. Tal condição ajuda a compreender por que as formações continuadas desenvolvidas no município passaram a atender prioritariamente às diretrizes do regime de colaboração. O regime de colaboração foi iniciado em dois mil e dezessete, tendo como primeira ação o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES).²⁴⁸ Todavia, antes mesmo da consolidação desse regime, o município já recebia direcionamentos de formações externas, por meio da atuação de outros Municípios e Estados, do MEC, de universidades e também por meio da contratação de consultorias particulares voltadas para processos formativos.

Para analisar o panorama da formação continuada no município de Vargem Alta-ES, o próximo quadro apresentará as formações ofertadas antes e após a constituição do município como sistema próprio de ensino, em 2007. Além disso, serão apresentadas as formações implementadas após a consolidação do regime de colaboração, especificando aquelas ofertadas a partir da assinatura do termo de repactuação, em 2019.

Quadro 10. Trajetória das formações continuadas em Vargem Alta-ES: especificidades do sistema de ensino e regime de colaboração com o Estado do Espírito Santo²⁴⁹

FORMAÇÃO INSTITUIÇÃO PROMOTORA	OBJETIVO PÚBLICO-ALVO	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
O Ensino da leitura e de Produção de texto na Escola-Consultoria.	Desenvolver a escrita- Ensino Fundamental, Anos Iniciais.	08h	1999
Formação Intensiva de Matemática- Consultoria UFES.	Fortalecer o ensino da matemática - Ensino Fundamental, anos finais.	200h	1999

²⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 45.

²⁴⁸ O PAES é uma iniciativa do Governo do Estado, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o Estado e as redes municipais de ensino. Consulte: SEDU [*Site institucional*]. [s.d.]. [*online*]. [n.p.].

²⁴⁹ Adaptado de: VARGEM ALTA, 2024, [n.p.].

O Estudo da Ética-Consultoria.	Possibilitar o desenvolvimento de posicionamentos éticos e respeitosos - Educação Infantil e Ensino Fundamental.	04h	1999
Sem medo de Ser Eficaz-Consultoria.	Possibilitar reflexões acerca dos procedimentos didáticos no cotidiano - Educação Infantil e Ensino Fundamental.	08h	1999
Estudos da Proposta Político-Pedagógico/ Escolas da Rede Municipal de Ensino-UFES.	Identificar os procedimentos necessários para desenvolver o PPP das escolas Ensino Fundamental, anos iniciais.	16h	1999
Programa Aceleração da Aprendizagem I, II, III, IV e V - MEC.	Compreender, aprofundar e consolidar, fatores essenciais para a adequação do processo ensino-aprendizagem – Ensino Fundamental, anos iniciais.	I = 160h II = 160h III = 160h IV = 80h V = 80h	1999 2000 2001 2002 2002
Metodologia de Aplicação do Método Dom Bosco-Consultoria.	Apoiar os procedimentos didáticos pedagógicos da Educação Infantil-Educação Infantil.	24h	2000
Liderança Parte I e II: - Relações Interpessoais/ O lugar e o papel do diretor como articulador e intercessor do Projeto Pedagógico da Escola/ Legislação do Ensino-Consultoria.	Proporcionar condições legais para que os/a diretores escolares orientem no desenvolvimento do trabalho educativo nas unidades escolares - Ensino Fundamental, anos iniciais.	Parte I = 60h Parte II = 60h	2000 2000
PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) I e II- RPP, Português e Matemática- Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.	Contribuir para as políticas de redução da repetência e de melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental- Ensino Fundamental, anos iniciais.	PROCAP I = 60h PROCAP II = 60h	2001 2001
RPP (Reflexão da Prática Pedagógica) I e II - Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.	Contribuir para o direcionamento de procedimentos didáticos pedagógicos no cotidiano da sala de aula- Ensino Fundamental, anos iniciais.	RPP I = 60h RPP II = 60h	2001 2001
Ensino da Matemática: Tecendo Redes de Saberes e Ideias- UFES.	Dinamizar o direcionamento da matemática nas escolas municipais- Ensino Fundamental, anos finais.	100h	2001
Palestra autoestima - Consultoria.	Desenvolver reflexões sobre a reflexão do eu no trabalho- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	06h	2001
Educação Física-Consultoria.	Desenvolver práticas lúdicas no cotidiano das aulas de Educação Física- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	40h	2001
PCN's em Ação, Módulos Comuns- MEC.	Desenvolver o pensamento reflexivo para os(as) professores(as) - Ensino Fundamental, anos iniciais.	64h	2001
Encontro de Educadores: "Alfabetizar com Textos" - Consultoria.	Refletir sobre o processo de alfabetização por textos- Ensino Fundamental, anos iniciais.	24h	2002
Assessoria Pedagógica dos PCN'S em Ação: Coordenadores Gerais de Grupo- Consultoria.	Direcionar os PCN'S no Município- Ensino Fundamental, anos finais.	24h	2001 a 2002
PCN'S de Alfabetização I e II- Consultoria.	Direcionar e consolidar os PCN'S na etapa da alfabetização- Ensino Fundamental, anos iniciais.	I = 40h II = 64h	2001 2002/03

PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores) I e II- MEC.	Garantir aprofundamento às novas tecnologias e práticas no contexto dos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky ²⁵⁰ - Ensino Fundamental, anos iniciais.	I = 180h II = 180h	2002 2003
PCN'S em Ação de 5ª a 8ª Séries- Módulos Específicos- MEC.	Desenvolver habilidades essenciais para abordagens específicas no contexto integral dos(as) estudantes- Ensino Fundamental, anos finais.	Variou entre 80h a 96 h	2002 a 2003
PCN'S Ensino Fundamental 1ª à 4ª Séries – MEC.	Apoiar a execução do trabalho do(a) professor(a) no cotidiano da sua prática- Ensino Fundamental, anos iniciais.	180h	2004
PCN'S Educação Infantil: Ética e Cidadania – MEC.	Auxiliar os(as) professores(as) acerca de particularidades no cotidiano da sua prática pedagógica- Educação Infantil.	180h	2004
Alfabetização e Letramento de Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries- MEC.	Desenvolver ações específicas de aprendizagem sobre a língua- Ensino Fundamental, anos iniciais.	30h	2005
Formação Continuada Biblioteca em Ação-MEC	Desenvolver uma postura investigativa em torno do contexto da biblioteca escolar- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	105h	2005
Programa A Gazeta na Sala de Aula I, II, III, IV, V- TV Gazeta.	Promover o gosto pela leitura e a formação para a cidadania- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	I = 120h II = 120h III = 120h IV = 130h V = 130h	2005 2006 2007 2013/14 2014
A Evolução Educacional na Perspectiva da Inclusão Social- Consultoria.	Buscar reflexão acerca da disseminação das características da educação na perspectiva inclusiva – Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais.	120h	2006
Jornada Pedagógica de Língua Portuguesa, Matemática e Currículo- Consultoria.	Fundamentar a importância do currículo de Língua Portuguesa e Matemática - Ensino Fundamental, anos finais.	120h	2007
Aprendendo com a Natureza- Consultoria.	Direcionar aspectos inerentes acerca do respeito ao meio ambiente-Ensino Fundamental, anos iniciais.	120 h	2007
Formação Continuada de Inspectores Escolares - Associação Capixaba de Inspectores Escolares (ACINES).	Promover os saberes direcionados a legislação educacional-Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente pedagogos(as)).	100h	2007
Assessoria das práticas dos(as) professores(as) de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental- Consultoria.	Orientar as práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula- Ensino Fundamental, anos iniciais.	120h	2007 e 2008
Formação Educação Inclusiva- Consultoria.	Orientar e acompanhar as escolas no desenvolvimento do processo da educação especial na perspectiva inclusiva - Ensino Fundamental, anos iniciais.	100h	2008

²⁵⁰ A hipótese de Emília Ferreira e Ana Teberosky consiste em supor que é necessário uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a uma escrita; mas, por sua vez, a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente teriam podido existir sem ela – não são conhecidos exemplos de reflexões gramatical em povos carentes de escrita, por exemplo. Para mais detalhes, veja: FERREIRA, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 295.

Formação Permanente para Gestores Escolares- Consultoria.	-Refletir sobre os impactos em torno do direcionamento da gestão escolar no âmbito da escola- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente diretores(as)).	120 h	2008
Curso de Formação de Gestores da Educação Pública- Consultoria.	-Planejar metodologias e ações que sejam dinâmicas e envolvam toda a comunidade escolar- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente diretores(as)).	180h	2008/2009
-Formação Continuada de Pedagogos-Currículo e Avaliação- Consultoria.	-Promover interação envolvendo os(as) pedagogos(as) nos procedimentos didáticos e pedagógicos dos(as) professores(as)-Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente pedagogos(as)).	180h	2009
Formação de Docentes do Programa Escola Ativa- Convênio MEC e Banco Mundial.	Combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos(as) estudantes das escolas rurais das regiões - Ensino Fundamental, anos iniciais.	240 h	2009/2010
Formação Continuada Pró-Letramento-Alfabetização e Linguagem e Pró Letramento de Matemática-MEC	Oferecer suporte à ação pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais em Língua Portuguesa e Matemática- Ensino Fundamental, anos iniciais.	240 h	2009/2010
Formação do Programa Microkids- Consultoria.	Permitir a interação com o conteúdo pedagógico por meio de ferramentas tecnológicas aplicadas por professores(as)- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	16 h	2010
Curso de Libras-Língua Brasileira de Sinais- Consultoria.	Propiciar a aprendizagem da Libras levando os saberes de aspectos linguísticos, possibilitando assim uma formação didática inclusiva- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	100 h	2010
Direcionamento da Lei 10.639/03 e as Práticas Pedagógicas na Desconstrução do Racismo no Cotidiano Escolar I e II- MEC.	Promover a convivência por meio do respeito à diversidade do povo negro no contexto escolar- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	I = 160h II = 160h	2010/11 2012
Formação Continuada Gestar II – Língua Portuguesa/ Matemática-MEC.	Contribuir para o processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática-Ensino Fundamental, anos finais.	120h	2010 e 2011
XIX Fórum de Debates da Educação Infantil-Região Serrana- Consultoria.	Estimular o trabalho nas experiências vivenciadas no processo pedagógico da Educação Infantil- Educação Infantil.	08h	2011
Programa Formação pela Escola I, II e III- Secretaria de Educação Superior e a Distância (SEED)/MEC.	Contribuir para o fortalecimento da atuação das pessoas envolvidas com execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas de programas do FNDE-Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	I = 40h II = 40h III = 40h	2011/12 2013 2017
XX Fórum de Debates da Educação Infantil-Região Serrana- Consultoria.	Estimular o trabalho nas experiências vivenciadas no processo pedagógico da Educação Infantil- Educação Infantil.	08 h	2012
Educar no Século XXI-Novos Paradigmas- Consultoria.	Promover reflexões voltadas para as mudanças e desafios da educação no cotidiano da sociedade- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	40h	2012

PNAIC – Alfabetização Língua Portuguesa- MEC	Ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento numa abordagem interdisciplinar -Ensino Fundamental, anos iniciais.	120h	2013
Curso Secretário Escolar- Consultoria.	Orientar no acompanhamento da documentação escolar e as referidas legislações - Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente secretários(as)).	80h	2013
Comitê de Educação Ambiental Regional Sul (CEAR) – SEDU.	Construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente - Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente professores(as) de Ciências).	80h	2013 a 2014
PNAIC – Alfabetização Matemática- MEC.	Associar os conhecimentos matemáticos à leitura do mundo- Ensino Fundamental, anos iniciais.	160 h	2014
Formação para Pedagogos /Secretários e Diretores Escolares – Consultoria.	Contribuir para o planejamento coletivo nas escolas, voltado para a elaboração da organização da legislação do panorama educacional- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	120 h	2014
SEBRAE – Formação Continuada para o Desenvolvimento do Empreendedorismo – Consultoria do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.	Permitir reflexões sobre ações promissoras no contexto escolar, focadas em resultados financeiros- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	103 h	2014 a 2016
PNAIC – Currículo na perspectiva da Inclusão e Diversidade – MEC.	Direcionar as discussões sobre a diversidade no contexto da alfabetização e do letramento - Ensino Fundamental, anos iniciais.	80h	2015
PNAIC-Análise das Avaliações de Larga escala e ressignificação da Sequência Didática- MEC.	Diagnosticar e direcionar a produção de indicadores educacionais, na elaboração e monitoramento das avaliações de larga escala - Ensino Fundamental, anos iniciais.	100 h	2016
Programa Escola da Terra I e II- SEDU.	Promover aprofundamentos teóricos e práticos na formação de professores(as) para o atendimento às necessidades específicas das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas- Ensino Fundamental, anos iniciais.	I = 180h II = 180h	2016 2017
Ação Alfa-SEDU.	Promover o engajamento de gestores(as) e professores(as) no planejamento de ações destinadas a melhoria do processo ensino aprendizagem- Ensino Fundamental, anos iniciais.	80h	2017
PNAIC: Educação Infantil, Anos Iniciais – SEDU.	Garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes - Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.	180h	2018
Formações Continuidas após a assinatura do termo de repactuação do regime de colaboração com o Estado do Espírito Santo.			
Nas trilhas do Paes- SEDU	Alcançar melhorias nos indicadores educacionais através de ações	152h	2019

	pedagógicas conjuntas-Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.		
Currículo do Espírito Santo: Regime de colaboração- SEDU.	Elaborar e melhorar a qualidade da Educação Básica no Estado do ES- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente pedagogos(as)).	80h	2019
Mais alfabetização - MEC.	Fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos(as) estudantes do 1º e 2º anos- Ensino Fundamental, anos iniciais.	40h	2019
Elaboração dos planos de ensino a partir da BNCC- SEDU.	Fortalecer políticas voltadas à promoção da equidade e da inclusão- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	40h	2020
Alfabetização em Regime de colaboração- SEDU.	Promover a alfabetização de estudantes na idade certa- Ensino Fundamental, anos iniciais.	24h	2021
Implementação do currículo do ES na Alfabetização- SEDU.	Apoiar o trabalho docente do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental- Ensino Fundamental, anos iniciais.	100h	2021
Formação Inicial de Diretores Escolares (FORDIR)- SEDU.	Aprimorar os conhecimentos dos gestores escolares e qualificar os(as) professores(as) e pedagogos(as) que pretendem ocupar a função - Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	80h	2021
Formação de Educadores Ambientais de Vargem Alta- Programa Ser Mata Atlântica I, II e III- Parceria Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de Educação- Secretaria de Meio Ambiente.	Assegurar a formação continuada de educadores ambientais para atuar em diversas ações em escolas e comunidades de Vargem Alta-Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	I = 120h II = 120h III = 120h	2022 2023 2024
Fortalecimento da Prática Docente nos anos iniciais - SEDU.	Permitir a construção de saberes acerca de agentes ativos no cotidiano escolar- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.	40h	2023
Formação de Professores da Educação Infantil V e VI- SEDU.	Fortalecer a formação continuada para professores(as) da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino- Educação Infantil.	40h	2023
Mentoria de Diretores I e II- MEC.	Formar diretores que possam desempenhar suas funções e realizar mentoria- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente diretores(as)).	I = 210h II = 210h	2023 2024
Gestão Escolar para os Municípios- SEDU.	Fortalecer o gerenciamento dos sistemas municipais de ensino- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (pedagogos(as) do órgão central).	40h	2023
Primeiros Socorros I e II- SEDU.	Desenvolver competências nos(as) profissionais da educação para que possam atuar em situações de emergência no ambiente escolar- Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.	I = 05h II = 05h	2023 2024
LEEI: Leitura e Escrita na Educação Infantil – SEDU.	Formar professores para que desenvolvam a cultura da leitura, escrita e oralidade na rotina das crianças – Educação Infantil.	126h	2024
Trilha Formativa de Diretores- SEDU.	Formar diretores(as) escolares direcionados para o trabalho pedagógico- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente diretores(as) escolares).	220h	2024

PAES: Professores(as) do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental- SEDU.	Apoiar os(as) professores(as) das redes municipais e estadual na alfabetização dos(as) estudantes capixabas- Ensino Fundamental, anos iniciais.	140h	2024
PAES: Matemática 4º ano do Ensino Fundamental- SEDU.	Desenvolver as habilidades matemáticas dos estudantes de forma contextualizada, crítica e significativa - Ensino Fundamental, anos iniciais.	80h	2024
Formação de Pedagogo(a)s do Ensino Fundamental- SEDU.	Promover ações formativas para subsidiar o trabalho de professores(as) e outros profissionais da educação- Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (somente pedagogos(as)).	80h	2024
Formação para os(as) Professores(as) do Infantil III e IV- SEDU.	Contribuir para a proximidade dos(as) professores(as) para realizar estudos contextualizados na relação entre a teoria e a prática pedagógica- Educação Infantil.	80h	2024
Educação em Tempo Integral- MEC.	Estender as matrículas em escolas em tempo integral, permitindo melhoria de indicadores de aprendizagem e desenvolvimento integral dos(as) estudantes- Ensino Fundamental.	100h	2024

No panorama geral das formações continuadas realizadas nos últimos vinte e cinco anos no município de Vargem Alta-ES, constata-se que todas foram direcionadas por diferentes órgãos, sejam particulares ou públicos. Ou seja, ao longo desse período, não houve uma condução específica estruturada pela própria Secretaria Municipal de Educação. Esse fator tornou-se ainda mais evidente após a consolidação do regime de colaboração. Esses movimentos formativos permaneceram vinculados às modificações e oscilações do cenário geral da educação, concentrando-se em temáticas relacionadas a problemas identificados em âmbito estadual ou nacional.

Como consequência, ao longo do tempo, essa dinâmica não atendeu diretamente às características específicas do Município. Dessa forma, questões educacionais internas e relevantes permaneceram invisibilizadas ou foram tratadas apenas superficialmente em momentos pontuais de conselho de classe ou em dias de estudo e planejamento. Contudo, tais movimentos não têm se mostrado suficientes para promover reflexões voltadas ao cenário contemporâneo nem para colocar o sistema municipal de ensino no protagonismo da implementação e do desenvolvimento de ações formativas.

Compreende-se que a trajetória da formação continuada no Município e os formatos estabelecidos pelo regime de colaboração não contemplam integralmente as particularidades culturais do sistema de ensino, fator que compromete a práxis docente. Essa conduta conduz a uma mecanização dos processos formativos, limitando a ampliação de saberes e dificultando o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e transformador. Tais aspectos impactam

diretamente os(as) estudantes e comprometem a transformação do cenário educacional municipal.

Em continuidade às questões que envolvem a formação continuada no sistema de ensino de Vargem Alta-ES, destaca-se que os momentos de conselho de classe e os dias de estudo e planejamento são praticamente os únicos espaços que focalizam situações locais e regionais. Entretanto, esses momentos possuem caráter normativo e regulamentado pelos sistemas de ensino, não configurando aprofundamentos significativos capazes de sustentar temáticas específicas em nível de formação continuada. Nesse contexto, o conselho de classe possui natureza consultiva e deliberativa, abordando questões de cunho didático-pedagógico fundamentadas no PPP de cada instituição escolar.

Dessa forma, priorizam-se especificidades técnicas e emergenciais relacionadas ao momento vivenciado pela escola, sem, contudo, promover reflexões mais aprofundadas capazes de direcionar ou solucionar questões implícitas no contexto escolar. Por outro lado, a formação continuada assume um processo distinto do conselho de classe. Para compreender melhor essa distinção, Rhaíssa Rocha e Edileuza Fernandes da Silva apontam as peculiaridades do conselho de classe:

As competências do conselho de classe têm por objetivo a análise e o acompanhamento do desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa análise visa reorientar as práticas pedagógicas para que todos alcancem os objetivos e competências propostos para a educação, portanto, o conselho de classe é ambiente de reflexão das práticas pedagógicas como um todo e de ações que visem resultados positivos que possam contribuir para o ajuste das ações individuais e coletivas.²⁵¹

Na análise das autoras, esse momento possibilita que a equipe escolar – professores(as), pedagogos(as) e direção – discuta ações educacionais e destaque estratégias ou alternativas capazes de assegurar a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Nesse sentido, trata-se de um espaço propício para refletir sobre possíveis temáticas de formação. Já o dia de estudo e planejamento corresponde a momentos previstos no calendário escolar, cujo objetivo consiste em promover interação entre todos os profissionais que atuam na instituição de ensino. Embora esse momento proporcione uma aproximação inicial com a formação docente, ele não se configura como um processo contínuo de reflexão, uma vez que aborda temas fragmentados e, muitas vezes, desvinculados de diagnósticos previamente estabelecidos.

²⁵¹ ROCHA, Rhaíssa S. F.; SILVA Edileuza F. O papel do conselho de classe para organização do trabalho pedagógico. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, p. 1-13, 2021. p. 9.

Essa dinâmica ocorre, geralmente, três vezes ao longo do ano letivo, sendo que a temática abordada é definida pela Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta. Todavia, esses momentos podem ser utilizados para fomentar reflexões em torno de temáticas necessárias às unidades escolares e, posteriormente, subsidiar o desenvolvimento de formações continuadas capazes de auxiliar na condução do desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Logo, o tempo destinado ao estudo e planejamento não pode ser considerado, em sua essência, como formação continuada, mas sim como um espaço impulsionador de reflexões que poderão direcionar futuros processos formativos.

Essa condição pode constituir a premissa fundamental para diferentes questões no âmbito escolar, conforme aponta Danilo Gandin ao afirmar que “a preocupação central do planejamento é definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia [...] no contexto escolar é necessário que sejam levados em consideração os aspectos político, social, econômico, cultural e educacional”²⁵². Para esse propósito, torna-se importante mencionar o conceito e a disseminação do dia de estudo e planejamento no contexto escolar, conforme apresentado por José Souza e Matheus Santos. Segundo os autores:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade a cada problemática do contexto social. Logo, a escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe, o que significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão cheios de implicações sociais; por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão das nossas opções e ações.²⁵³

Observa-se que, no contexto educacional, cada especificidade deve ser analisada e direcionada conforme sua dimensão, perspectiva de abrangência, expectativa e finalidade dos resultados pretendidos. No caso específico dos momentos de planejamento coletivo, o tempo destinado a esses encontros deve ser utilizado para discutir formações ou desenvolver ações formativas previamente planejadas. Contudo, não se pode atribuir a esses momentos a responsabilidade de orientar, isoladamente, situações específicas do cotidiano escolar, pois essa conduta tende a tornar o meio educacional mais confuso e superficial. Essa situação impacta diretamente o(a) professor(a) e, conseqüentemente, os(as) estudantes, podendo desestruturar o processo cotidiano de ensino e aprendizagem.

²⁵² GANDIM, Danilo. *Planejamento como práticas educativas*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 55.

²⁵³ SOUZA, José C. S.; SANTOS, Mathéus C. Planejamento escolar: um guia da prática docente. *Revista Educação Pública*, São Paulo, v. 19, n. 15, [n.p.], 2019. [online]. [n.p.].

Além disso, observa-se que o Município de Vargem Alta não oferta temáticas específicas de formação continuada elaboradas pelo próprio sistema de ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação. Diante desse quadro, o próximo capítulo apresentará o produto educacional desta tese, o qual perpassará por premissas, informações, análises e sínteses que representarão sua composição final. Essa produção constitui um direcionamento básico de formação sobre a temática da diversidade cultural religiosa a partir do componente curricular Ensino Religioso, propondo estratégias para orientar a formação continuada com essa temática no sistema de ensino de Vargem Alta-ES, em condições adaptáveis à realidade escolar e capazes de fornecer suporte para reflexões voltadas ao desenvolvimento de outras temáticas que valorizem a diversidade cultural dos(as) estudantes.



4 MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO ENSINO RELIGIOSO

No intuito de alcançar o objetivo geral desta tese, isto é, analisar quais devem ser as etapas percorridas para a construção de um produto capaz de subsidiar a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa no município de Vargem Alta-ES, este capítulo destina-se a apresentar as especificidades do produto educacional elaborado, estabelecendo direcionamentos essenciais e aportes teóricos que sustentaram e fundamentaram toda a escrita. Essa condução possibilitará uma análise reflexiva acerca da trajetória necessária para a elaboração, implementação e o desenvolvimento da formação continuada voltada para a temática da diversidade cultural religiosa. Logo, o capítulo inicia com a apresentação de premissas essenciais para a construção do produto educacional, perpassando estratégias formativas e culminando na exposição do produto finalizado.

De antemão, torna-se importante salientar, mais uma vez, que a formação continuada deve ser direcionada para temáticas necessárias ao contexto educacional regional e local, tendo como objetivos a reflexão docente, a transformação de procedimentos didáticos e pedagógicos e o desenvolvimento de ações capazes de envolver todos os componentes curriculares. Compreende-se que a apresentação de um produto voltado para a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa tende a atender uma demanda relevante da rede municipal de ensino de Vargem Alta-ES, além de proporcionar ações e metodologias que possam auxiliar tanto na continuidade dessa temática quanto no desenvolvimento de outras questões que venham a emergir a partir da reflexão dos(as) professores(as).

4.1 Premissas do material didático-formativo na formação continuada

A formação continuada corresponde a um processo contínuo de reflexão e construção de saberes necessários ao desenvolvimento profissional docente. Por meio dela, torna-se possível mobilizar e elaborar condutas capazes de atender à complexidade e aos desafios das diferentes situações que demandam intervenções adequadas, tanto na instituição escolar quanto na região em que a escola está inserida. Toda formação deve possuir uma orientação específica para o seu desenvolvimento. Desse modo, configura-se a importância de um material destinado a nortear qualquer temática formativa, isto é, um recurso capaz de direcionar as particularidades da formação, bem como suas estratégias, momentos, temporalidades e ações.

Para o desenvolvimento de um material didático-formativo capaz de atender a uma situação específica de determinado sistema de ensino, independentemente da temática em questão, torna-se necessário partir de premissas fundamentais que estabeleçam conexão entre a temática a ser ofertada, sua implementação, seu desenvolvimento e o público-alvo da formação. Outro aspecto relevante refere-se às estratégias formativas, considerando que cada uma delas deverá desdobrar-se em atividades e ações passíveis de revisão, redirecionamento e ressignificação, de acordo com os problemas apresentados no contexto educacional.

A LDB assegura o aperfeiçoamento profissional continuado. Contudo, a composição das metas, das estratégias e o direcionamento das ações ficam sob responsabilidade das esferas educacionais. No caso dos sistemas municipais de ensino, torna-se importante que essa condução seja organizada por meio de um material didático-formativo, pois tal recurso facilitará o planejamento e a tomada de decisões necessárias ao longo do processo formativo.

A primeira premissa para a elaboração de um material didático-formativo voltado à formação continuada consiste no fato de o(a) formador(a) possuir conhecimento acerca das particularidades inerentes aos processos formativos. A partir dessa condição, terá maiores possibilidades de conduzir adequadamente a temática em evidência. Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de que o material contenha direcionamentos organizados em uma lógica decrescente, isto é, iniciando pelas ações sob responsabilidade da esfera administrativa municipal, passando pela Secretaria Municipal de Educação e, por fim, chegando às unidades escolares.

Com base nessas premissas, estabelece-se a definição das responsabilidades que cada sujeito deverá assumir no contexto educacional, conforme aponta Dermeval Saviani:

Se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação.²⁵⁴

Justificam-se, portanto, ações educacionais fundamentadas nas características locais e regionais, capazes de direcionar questões sociais e culturais necessárias às especificidades de cada cenário educacional. Nessa perspectiva, outra premissa fundamental de um material didático-formativo voltado para a formação continuada consiste na realização de uma

²⁵⁴ SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 32.

investigação diagnóstica do *capital cultural*²⁵⁵ do público-alvo da formação. Essa conduta possibilita estabelecer critérios para o avanço individual e coletivo das atividades e ações a serem refletidas e desenvolvidas junto ao grupo de professores(as) inseridos(as) no processo formativo.

À vista disso, tal procedimento permite visualizar aspectos pertinentes à origem e à trajetória cultural de cada professor(a). Assim, a partir dos dados coletados, os desdobramentos formativos poderão ser conduzidos gradativamente. Entre esses desdobramentos, destacam-se as premissas primárias e secundárias. As premissas primárias correspondem às análises, sínteses e informações que estruturam o material da formação, enquanto as premissas secundárias originam-se a partir dos fundamentos que sustentam cada um desses elementos.

Dito isso, torna-se importante ressaltar que o capital cultural favorece a relação entre aquilo que é proposto em um material didático-formativo voltado para a formação continuada e os interesses apresentados por cada professor(a) participante da temática ofertada. Esses interesses podem decorrer de diferentes motivações, tais como imposições do sistema de ensino, ampliação da titulação acadêmica, progressão salarial, busca por novos aprendizados, reflexão sobre a temática abordada ou aprimoramento do desempenho profissional, entre outros fatores.

De acordo com Maurice Tardif, os(as) professores(as) são sujeitos constituídos por subjetividades que precisam ser consideradas ao longo da trajetória profissional, especialmente na relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica. Dessa forma, particularidades relacionadas ao saber profissional, à identidade docente, à história profissional e às experiências de vida constituem fatores relevantes para a análise da atuação do(a) professor(a) em sala de aula.²⁵⁶ O momento da formação continuada contribui para o aprofundamento dessas questões, potencializando a práxis docente no cotidiano do exercício profissional.

As premissas de um material didático-formativo voltado para a formação continuada devem abranger, para além das questões de cunho subjetivo, direcionamentos práticos e a organização dos tempos necessários para o alcance das metas estabelecidas e para a aplicabilidade das estratégias propostas. Essas ações precisam percorrer uma trajetória que ultrapasse aquilo que o próprio sistema municipal de ensino consegue ofertar, contemplando

²⁵⁵ O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivo, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem índices ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiras originais. Para saber mais, leia: CASTRO, Magali de; NOGUEIRA, Maria Alice. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 82.

²⁵⁶ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 228.

também situações que demandam apoio externo às estruturas educacionais existentes. A Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta-ES deve buscar a intersetorialidade, articulando-se com outras secretarias municipais a fim de ampliar o desenvolvimento de metas, estratégias e ações a serem inseridas no material formativo. Essa articulação intersetorial possibilita a construção de práticas mais integradas e contextualizadas, fortalecendo o alcance das ações formativas e contribuindo para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes e dos(as) professores(as).

Essas particularidades devem ser desenvolvidas por meio de elementos essenciais, denominados análises,²⁵⁷ sínteses²⁵⁸ e informações,²⁵⁹ os quais servirão de alicerce para a composição do material didático-formativo. Embora tais elementos possam estar explícitos ou não no material, sua principal função consiste em direcionar a estrutura e a condução do produto educacional. A partir desse direcionamento, poderão ser desenvolvidas as estratégias necessárias para a temática a ser abordada na formação continuada e, conseqüentemente, para o alcance das metas estabelecidas. Esse procedimento tende a proporcionar um delineamento mais adequado para a condução dos problemas presentes no contexto local ou regional das escolas, permitindo a proposição de questões específicas para o processo formativo. Com efeito, todo esse percurso apresenta possibilidades de diagnosticar, refletir, traçar metas e aplicar ações capazes de amenizar ou solucionar os problemas identificados no cenário educacional.

Para o êxito desse processo, devem ser estabelecidos critérios e períodos de revisão e reformulação de cada item que compõe o material didático-formativo. Essa conduta garantirá os ajustes necessários e o atendimento às demandas contemporâneas do contexto educacional. Para José Carlos Libâneo, a formação continuada de professores(as) deve envolver uma perspectiva reflexiva que não oscile conforme temáticas passageiras ou modismos provenientes de outras realidades culturais. Ao contrário, precisa assumir posturas capazes de contribuir para o avanço de temáticas necessárias ao cenário educacional contemporâneo, por meio de

²⁵⁷ Conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Para mais informações, consulte: BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 15.

²⁵⁸ Do grego *synthesis*, que significa “composição” (reunião de dados/elementos sobre um tema e fusão num todo coerente), a síntese é um texto (oral ou escrito) produzido a partir da seleção do conteúdo informativo mais relevante de outros textos-fonte para cumprir uma intenção comunicativa, habitualmente associada ao desenvolvimento de um tema ou de uma problemática. Para saber mais, leia: PIRES, Maria C. Síntese. In: COUTINHO, Antônia; JORGE, Noémia. (orgs). *Ensinar gêneros de texto: conteúdo, estratégias e materiais*. Portugal: Porto, 2019. p. 75.

²⁵⁹ A informação é o instrumento privilegiado de ligação ao meio envolvente, permitindo avaliar os vários cenários alternativos e detectar tendências de evolução, dela dependendo em grande parte a capacidade de resposta [...]. Para mais, leia: ROQUE, Alberto; COSTA, Jorge Adelino. A gestão da informação no contexto da gestão escolar. *Revista linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2007. p. 4.

procedimentos adequados e fundamentados em reflexões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências docentes.²⁶⁰

O intuito do material didático-formativo consiste em refletir, organizar e direcionar ações, refazendo trajetórias necessárias para atender às particularidades do sistema de ensino. Nesse sentido, para alicerçar essas premissas, retoma-se a abordagem dos elementos essenciais para a construção de um material didático-formativo voltado para a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, isto é, análises, sínteses e informações. Para tanto, o primeiro e principal elemento para a elaboração, implementação e desenvolvimento de um material didático-formativo na formação continuada corresponde à análise, uma vez que ela envolve a coleta e a investigação de dados necessários à construção do material em torno da temática proposta. Esse elemento possibilita um exame detalhado do público-alvo da formação, permitindo observar e levantar minúcias indispensáveis para o desenvolvimento do processo formativo.

O material deve apresentar em todo o seu desenvolvimento uma análise da trajetória para a implementação da temática de formação, tal como as estratégias que serão aplicadas. Para o desenvolvimento desse processo, o Município deverá organizar uma comissão para conduzir todas as particularidades da formação continuada, propondo um desenho esmiuçado das condições do cenário cujo a temática abordada será implementada, bem como diagnóstico do público-alvo.

Portanto, o processo de análise deve perpassar questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Levando isso em consideração, entre o momento de definição da temática da formação continuada para professores(as), o desenvolvimento prático da formação e a consolidação do produto final, existe um percurso que necessita ser constantemente analisado e revisado, com o intuito de diminuir e/ou inibir possíveis interferências. Essa postura tem como propósito auxiliar na resolução de problemas, evitando que a formação continuada seja responsabilizada pelo surgimento ou agravamento de outras demandas educacionais. Em outras palavras, a formação continuada precisa desenvolver-se de maneira articulada e reflexiva, contribuindo efetivamente para a solução de demandas educacionais que poderão impactar diretamente o meio social.

Segundo Ilma Passos Veiga, os saberes e o fortalecimento técnico direcionados à formação de professores(as) ultrapassam a perspectiva da emancipação pautada apenas na

²⁶⁰ LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHADIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 54.

racionalidade instrumental, pois necessitam assegurar um conhecimento emancipatório que vá além da própria organização curricular. Nessa perspectiva, a formação docente deve promover articulação entre os diferentes componentes curriculares, unidade entre teoria e prática, contextualização dos processos educativos e, sobretudo, uma postura reflexiva capaz de envolver questionamento, pesquisa, criticidade e inovação.²⁶¹

O processo que envolve a análise, garante um percurso de investigação rigoroso que proporcionará uma visão ampla para o desenvolvimento das especificidades de um material didático-formativo e a temática proposta. Por isso, é relevante acrescentar a contribuição de Antônio Nóvoa no contexto da análise para a implementação e desenvolvimento de uma temática de formação continuada, a partir do seguinte argumento:

A formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continuada já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional de uma organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a 'lógica dos catálogos' (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação continuada.²⁶²

Diante desse contexto, desenvolver produtos educacionais voltados para a formação continuada de professores(as) significa refletir sobre questões sociais e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade cultural presente nos espaços escolares. Nesse sentido, para alcançar resultados satisfatórios, um produto educacional precisa possuir uma organização orientada por fatores contemporâneos, necessidades regionais e locais vigentes, bem como reflexões capazes de ajustar as especificidades dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes. A elaboração de materiais didático-formativos requer análises que articulem dimensões pedagógicas, sociais, culturais e institucionais, possibilitando que a formação continuada esteja alinhada às demandas concretas do contexto educacional. Para aprofundar essa argumentação, o quadro a seguir apresenta ponderações essenciais para o desenvolvimento da análise necessária à elaboração de um material didático-formativo voltado para a formação continuada.

²⁶¹ VEIGA, Ilma P. A. Formação de professores para a Educação Básica: relação entre currículo e escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; SANTOS, Jocyléia S. (orgs). *Formação de professores para a Educação Básica*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 107.

²⁶² NÓVOA, 2002, p. 38.

Quadro 11. Questões para direcionamento e análise do material didático-formativo na formação continuada: relação entre a temática e o público-alvo²⁶³

COLETA DE INFORMAÇÃO	OBJETIVO	COMO PROCEDER
Da organização	Investigar a necessidade da temática ofertada e as fragilidades que poderão impactar essa oferta.	Formar uma comissão com profissionais do sistema municipal de ensino, que sejam capacitados para desenvolver esse material.
Do recurso financeiro.	Estabelecer os gastos com recursos humanos e materiais.	Estabelecer esses gastos e realizar a inserção de cada um por meio de planilhas específicas.
Da formação dos(as) formadores(as).	Discutir parâmetros para formar/orientar o(a) formador(a).	Verificar junto às faculdades que ofertam diferentes etapas de cursos no contexto da temática ofertada para obter orientação e, direcionar as medidas necessárias.
Dos(as) formadores(as).	Estabelecer as normas para inserir os(as) formadores(as) na formação, mediante concessão de bolsa. Assim como o pagamento para os palestrantes externos.	Organizar e publicar um edital estipulando todas as normas para a seleção desses(as) formadores(as), tal como os critérios para chamar os(as) palestrantes.
Da região escolar.	Conhecer as especificidades da região escolar.	Mapear a necessidade de cada região e analisar as particularidades de cada uma.
Das unidades escolares.	Identificar por meio de diálogos com a equipe pedagógica e docente de cada escola, como é o contexto da temática proposta em cada unidade escolar.	Traçar metas que direcionem estratégias e ações para amenizar ou inibir a fragilidade acerca da temática de formação ofertada no material e, que possa atender as fragilidades do público-alvo da formação.
Do público-alvo.	Verificar questões culturais, sociais e políticas do público-alvo.	Colocar essas questões em pauta para desenvolver o material didático-formativo.

Em continuidade à abordagem dos elementos essenciais para a composição do material norteador da formação continuada, insere-se a síntese. Esse elemento busca resumir os principais pontos relacionados à temática da formação continuada que será desenvolvida. Com efeito, o material didático-formativo voltado para a formação continuada deve apresentar, de maneira sintética, um esboço das principais especificidades da temática ofertada, bem como do direcionamento estabelecido entre o(a) formador(a) e o público-alvo da formação. Essa abordagem precisa demonstrar, de forma sucinta, como a temática formativa está organizada, proporcionando compreensão satisfatória às pessoas e aos setores administrativos envolvidos no processo.

²⁶³ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

Os(as) profissionais do sistema de ensino responsáveis pela análise da temática da formação devem sistematizar os dados e apresentar, por meio da escrita, as particularidades do processo formativo, isto é, elaborar uma síntese dos dados que irão compor o produto final. Essa conduta proporcionará um detalhamento das especificidades necessárias ao material norteador, deixando seus princípios e estratégias organizados, fator que contribuirá para a implementação prática do produto educacional. A síntese constitui um gênero textual que se propõe a identificar as informações primordiais de um texto principal, reapresentando, de forma resumida, seus objetivos, conteúdos e estrutura. Logo, uma síntese bem direcionada proporciona uma visão geral do problema e das possibilidades de resolução. Outra característica fundamental da síntese se refere à objetividade da linguagem, evitando ambiguidades e interpretações equivocadas. Essa condição favorece a resolução de questões e as interlocuções que poderão surgir ao longo do processo formativo.

A síntese mais adequada para o desenvolvimento de um material didático-formativo voltado para a formação continuada corresponde à síntese explicativa, pois ela apresenta propósitos que auxiliam diretamente na compreensão dos(as) leitores(as). Um produto estruturado com abordagens bem direcionadas pode evitar questionamentos inconsistentes e posicionamentos de cunho ideológico, além de assegurar uma formação centrada na reflexão docente. Esses fatores contribuem para impulsionar os(as) profissionais ao comprometimento com a temática ofertada, bem como para a compreensão dos impactos que essa temática poderá provocar na sociedade.

Destaca-se, aqui, a reflexão de Selma Garrido Pimenta acerca da estruturação da formação continuada de professores(as). Segundo a autora, a organização teórica da formação continuada constitui um fator que potencializa a atuação docente, fortalece a perspectiva em relação aos conteúdos abordados e possibilita a busca pelo conhecimento e pelo aprimoramento profissional desses sujeitos. Isto é, a formação continuada possibilita que os(as) professores(as) ampliem sua reflexão acerca da contextualização entre teoria e prática, além de alicerçar a compreensão de questões históricas, sociais, culturais e organizacionais relacionadas ao exercício profissional.²⁶⁴

A síntese das especificidades a serem abordadas em um material norteador de formação continuada permite estabelecer preceitos capazes de envolver tanto o(a) formador(a) quanto o público-alvo da formação na compreensão e na condução adequada das diferentes situações presentes no processo formativo. Dessa forma, o caráter contextual e objetivo da síntese

²⁶⁴ PIMENTA, 2002, p. 43.

evidencia as informações centrais da temática proposta no material. Posto isso, o quadro a seguir discriminará fatores fundamentais para a construção de uma síntese contextualizada em torno da temática de um material norteador de formação continuada.

Quadro 12. Fatores fundamentais para síntese do material didático-formativo na formação continuada:

contextualização da temática²⁶⁵

IMPORTÂNCIA/CONFEÇÃO	OBJETIVO	PORQUE
Resumir cada elemento do material.	Produzir resumidamente os itens fundamentais do material.	Facilitar o entendimento do público-alvo.
Condensação das informações do material.	Condensar amplamente os detalhes do material.	Apresentar os pontos essenciais.
Identificação dos diferentes aspectos da temática.	Apresentar a importância da temática abordada.	Cada temática de formação continuada tem suas especificidades.
Proporciona o caráter técnico do material.	Apresentar um elemento norteador para atender às demandas necessárias que surgirão durante a formação.	Ao longo do processo formativo, diferentes demandas podem emergir. Assim, é necessário um registro orientador para subsidiar cada demanda.
Apresentação da temática com direcionamento impessoal.	Expor a ideia da temática sem impor posicionamentos pessoais.	Cada sujeito do público-alvo precisa refletir sobre a formação e não ser induzido(a) a posicionamentos pessoais ou direcionamentos ideológicos.
Direcionamento para cada questão, editais, reuniões, encontros, entre outros.	Verificar a potencialidade e o caráter satisfatório de cada especificidade do material didático-formativo.	Direcionar as particularidades de cada situação, como a implementação e desenvolvimento do processo formativo.

O último elemento a ser considerado nas premissas de um material didático-formativo voltado para a formação continuada, no contexto da temática a ser desenvolvida, corresponde às informações. Esse elemento consiste em sistematizar toda a estrutura e o desenvolvimento da temática formativa, direcionando o propósito da oferta, o suporte técnico e o arcabouço teórico necessários para orientar cada demanda surgida ao longo da formação. Dessa forma, as informações atuarão como sustentação do processo formativo, mantendo o(a) professor(a) orientado(a) acerca de todas as especificidades relacionadas à formação continuada.

Acrescenta-se que as informações referentes ao processo formativo devem abranger aspectos teóricos, práticos e metodológicos, detalhando objetivos, temáticas, estratégias, recursos e formas de avaliação da formação continuada, com vistas ao desenvolvimento profissional docente e à melhoria da qualidade da educação. Assim, a articulação entre análise, síntese e informação possibilita fundamentar um material de formação continuada coerente com a temática necessária ao contexto educacional.

²⁶⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

Para a elaboração e o desenvolvimento de um material didático-formativo na formação continuada, torna-se indispensável uma convergência sistematizada desses elementos. Essa organização permitirá um olhar mais acurado acerca das necessidades do âmbito educacional, das particularidades do(a) professor(a) enquanto sujeito humano e da condução prática das ações que envolvem esses(as) profissionais em seu cotidiano de trabalho. Sobre essa questão, Maurice Tardif salienta que:

A natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o saber ensinar não defini tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática.²⁶⁶

Nessa lógica, Bernardete Gatti, Elba Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida ressaltam a importância da integração entre as temáticas necessárias à formação continuada, as especificidades que envolvem o(a) professor(a) e a práxis docente. Segundo as autoras, “a análise de concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas em que os professores desenvolvem seu trabalho”²⁶⁷. Compreende-se que a formação continuada necessita ultrapassar abordagens meramente técnicas, considerando os contextos históricos, sociais, culturais e institucionais que influenciam diretamente a atuação docente. Essa perspectiva fortalece a construção de práticas reflexivas e contextualizadas, capazes de contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e para a transformação do cenário educacional.

Um produto educacional voltado para temáticas específicas de formação continuada precisa ser organizado de acordo com a temática ofertada, possibilitando contemplar todas as minúcias do processo formativo e favorecer o alcance dos resultados esperados. Além disso, tais processos contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, bem como para a promoção constante da reflexão e da ação diante das diferentes situações que possam surgir ao longo da formação.

Torna-se importante reafirmar a relevância da organização das informações em um material didático-formativo voltado para a formação continuada, pois essa estruturação facilita todo o processo formativo. Destarte, as informações devem estar presentes desde o sumário e ser desenvolvidas ao longo da composição do material, garantindo coerência e clareza na condução das ações formativas.

²⁶⁶ TARDIF, 2014, p. 153-154.

²⁶⁷ GATTI.; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 180.

Com o objetivo de favorecer uma melhor compreensão acerca da forma como essas informações devem ser apresentadas, o quadro a seguir demonstrará os pontos primordiais que um material didático-formativo voltado para a formação continuada deve contemplar no quesito informações. Esse quadro busca nomear, discriminar e apontar, de maneira sucinta, os principais elementos que o material necessita apresentar para o adequado funcionamento da formação continuada em um sistema municipal de ensino.

Quadro 13. Premissas fundamentais do material didático-formativo na formação continuada: informações e suas particularidades²⁶⁸

ESPECIFICIDADE	ELEMENTO/S	DISCRIMINAÇÃO	IMPORTÂNCIA
Identificação.	Capa.	Proteção externa que contém sucintamente dados para a identificação do conteúdo.	Funciona como um rosto para o produto, fornecendo informações como título, autoria e, em algumas situações, elementos visuais para despertar a atenção do leitor.
	Folha de rosto.	Tem o objetivo de fornecer informações essenciais sobre o produto.	Mantém uma organização padronizada das informações do produto, facilitando referenciá-lo.
	Ficha catalográfica.	Essa ficha reúne informações essenciais de uma publicação, como título, autor, editora, ano entre outros elementos.	Propicia a identificação, localização e organização em acervos e catálogos.
	Sumário.	Trata-se de uma lista organizada dos títulos e subtítulos de uma escrita, como livro, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outros, indicando a página onde cada seção se inicia, facilitando a localização das informações.	Proporciona uma visão geral estruturada do conteúdo, facilita a navegação do(a) leitor(a) e permitir a rápida localização de seções.
Especificidades.	Apresentação.	Exibe um panorama geral da temática da formação inserida no guia.	Demonstra as especificidades da formação continuada.
	Comissão organizadora.	Tem a responsabilidade de organizar todas as especificidades da formação.	Elaborar e acompanhar a implementação e o desenvolvimento da formação.
	Formadores(as).	É a pessoa que vai conduzir o processo formativo, junto ao público-alvo da formação, com a responsabilidade de direcionar o desenvolvimento do processo.	Direciona os encontros e pontua as demandas, desafios e fragilidades no intuito de redirecionar cada questão junto a comissão organizadora.

²⁶⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

Delimitações necessárias para a formação.	Problema.	Situação para ser resolvida no âmbito educacional.	Norteia os módulos e encontros realizados.
	Objetivo Geral.	Descreve no geral o que a temática da formação pretende alcançar do público-alvo.	Norteia a temática geral da formação.
	Objetivos específicos.	Descreve o que a temática da formação pretende alcançar em curto prazo, ou seja a cada módulo ou encontro realizado.	Norteia as especificidades da formação.
Princípios fundamentais.	Base teórica	Conjunto de teorias, conceitos e princípios que servem para fundamentar o problema acerca da temática da formação.	Explica para o sistema de ensino, a importância da temática abordada no produto educacional.
	Fundamentos.	Argumenta por meio de teoria e demonstração diagnósticas, a importância da temática da formação.	Fundamenta a temática da formação.
	Análise.	Estudo das partes de um cenário para realizar o direcionamento do todo.	Canaliza o tratamento de cada parte adequadamente.
Público-alvo.	Profissionais da educação.	Grupo específico de profissionais da educação que se beneficiarão do desenvolvimento do produto/programa de formação.	Engajamento, participação e aprendizado que proporcionarão ganho específico para a atuação profissional.
Princípios didáticos e pedagógicos para o planejamento e desenvolvimento da formação.	Cronograma.	É um norteamento visual que ajuda no controle e o cumprimento dos objetivos dentro de um período determinado.	Organiza tarefas, define prazos e proporciona o acompanhamento de todas as demandas.
	Estratégias.	Meios usados para direcionar/aplicar as ações implementadas no produto educacional, conforme a temática em questão.	Facilita na organização das especificidades da formação, assim como auxilia no alcance dos objetivos.
	Metodologia.	Métodos, estratégias e técnicas empregadas no produto educacional em concordância com a temática abordada.	Possibilita escolher adequadamente as melhores trajetórias para desenvolver a formação.
	Materiais/ recursos didáticos.	São meios essenciais para enriquecer e conduzir a formação. Pode ser material ou humano.	Imprime de maneira prática a reflexão dos participantes e o interesse no aprofundamento da temática.
	Programa de cada componente/ módulo.	É um resumo conciso que apresenta os principais tópicos e objetivos de um componente da formação.	Detalha os pontos essenciais do componente a ser desenvolvido, ajudando a entender como será o

			desenvolvimento do componente.
	Calendário da formação.	Documento que organiza os períodos e tempos do processo formativo.	Norteamento estratégico que detalha as ações práticas de todo o processo formativo.
	Frequência.	Comparecimento do público-alvo nos períodos e eventos da formação.	Indica a participação do público-alvo nas ações do processo formativo.
	Mediações.	Estabelece os critérios para rever os procedimentos da formação, assim como a proporção de questionamentos e conflitos que surgirão.	Auxilia na mediação ou resolução de conflitos/questionamentos durante a formação.
	Avaliação.	Processo que consiste em medir o desempenho da formação, formador(a) e participantes.	Ajuda a identificar as necessidades de cada profissional, permitindo rever as situações.
Certificado.	Crítérios.	Normas estabelecidas para avaliar os saberes do público-alvo após a conclusão do processo formativo.	Comprova as habilidades e conhecimentos adquiridos durante o processo formativo, agregando na valorização profissional.
	Carga horária.	Quantidade de horas específica para serem inseridas no certificado.	Essa informação é essencial para validar o aprendizado do(a) cursista, seja para fins acadêmicos ou profissionais.
Considerações finais.	Síntese.	Expõe sucintamente o que a temática da formação defende.	Possibilita uma síntese dos principais pontos abordados no produto educacional.
	Reflexão.	Aborda o alcance dos objetivos propostos.	Espaço para discutir os resultados alcançados, interpretações e impactos do produto educacional.
	Encaminhamentos.	Referem-se às sugestões e direções para futuras ações acerca do produto educacional.	Para indicar como o conhecimento produzido pode ser expandido e aprofundado.
Fontes de pesquisa.	Referências	Lista das obras usadas no guia, nome do(a) autor(a) e título.	Direciona o que está sendo proposto na formação com a fundamentação adequada.
	Bibliografia.	Lista das obras lidas e consultadas para a elaboração do guia.	Permite aos(as) cursista a verificar e pesquisar as obras utilizadas no produto educacional.

Elementos complementares.	Apêndices	Complementação do produto educacional que fornece informações adicionais.	Enriquecem o produto educacional, oferecendo ao leitor mais informações para a compreensão da temática.
	Anexos.	Documento ou arquivo que é adicionado ao produto educacional, servindo como suporte ou comprovação das informações contidas nele.	Fornecer evidências ou informações complementares que sustentam o produto educacional.

Ao levar em consideração as premissas fundamentais para um material didático-formativo na formação continuada, a próxima seção abordará as estratégias primordiais para serem inseridas neste produto educacional. Essas estratégias apresentam três frentes de abordagem: gerais, específicas e diagnósticas, cada estratégia tem um objetivo próprios. A junção entre estas estratégias, dependem da inserção das premissas abordadas anteriormente, o contexto da temática ofertada e as especificidades do público-alvo. A abordagem das estratégias, perpassar por mais uma particularidade para a elaboração de um produto educacional voltado para a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso.

4.2 Estratégias para elaboração do material didático-formativo

Um material didático-formativo voltado para a formação continuada necessita apresentar, em sua composição, um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a facilitar e auxiliar o público-alvo da formação na construção e no desenvolvimento de saberes em consonância com a temática proposta. Esse elemento é denominado estratégia. A palavra estratégia possui origem no termo grego *strategia*,²⁶⁹ podendo ser empregada em diferentes contextos. No âmbito educacional e, especificamente, na perspectiva da formação continuada, as estratégias podem ser inseridas em um produto educacional de maneira implícita ou explícita, possibilitando a transmissão dos conteúdos trabalhados na formação com maior leveza, organização e eficácia. Destarte, a estratégia constitui, antes de tudo, um elemento que precisa

²⁶⁹ Estratégia é uma palavra com origem no termo grego *strategia*, que significa plano, método, manobra ou estratégias usados para alcançar um objetivo ou resultado específico. A palavra estratégia tem vários significados e é um conceito que está presente em vários contextos, sendo por isso difícil a sua definição. Em sentido figurado, uma estratégia é normalmente estipulada para ultrapassar algum problema, e nestes casos pode ser sinônimo de habilidade, astúcia ou esperteza. O pensamento estratégico é essencial para o ser humano, e pode ser aplicado em várias situações, tanto no âmbito laboral, como no contexto pessoal. Saiba mais em: SIGNIFICADOS. *Equipe de Significados*. 2024. [online]. [n.p.].

ser direcionado na perspectiva do alcance de resultados satisfatórios relacionados à temática proposta para o processo formativo.

As etapas estratégicas aqui abordadas têm como objetivo oferecer três dispositivos capazes de conduzir os momentos de ensino e aprendizagem da formação continuada. Esses mecanismos estão divididos em estratégias gerais, específicas e diagnósticas, sendo que cada uma delas pode desdobrar-se em diferentes ações formativas. Tais estratégias possibilitarão reflexões do público-alvo em torno da temática ofertada, contribuindo para a construção de saberes capazes de auxiliar o contexto escolar de atuação dos(as) participantes. A implementação de diferentes estratégias em um material didático-formativo voltado para a formação continuada possui potencial para mobilizar e sensibilizar o público-alvo em diversos aspectos, podendo provocar mudanças de posicionamento e ampliação das perspectivas reflexivas.

Torna-se importante destacar que o objetivo das estratégias consiste em conciliar fatores da vida pessoal e profissional do público-alvo da formação. A proposta de cada estratégia é possibilitar momentos adequados para atender às especificidades que os(as) participantes necessitam ao longo do processo formativo, considerando que práticas de acolhimento adequadamente direcionadas podem auxiliar tanto no desenvolvimento pessoal quanto no desenvolvimento profissional dos(as) envolvidos(as). Nessa perspectiva, António Nóvoa contribui ao afirmar que: “a formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimento ou de técnica, mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”²⁷⁰.

As estratégias devem ser inseridas no material conforme o planejamento de cada encontro formativo, isto é, realizando o diagnóstico inicial do encontro, a introdução da estratégia específica e o acoplamento da estratégia geral. As estratégias gerais, específicas e diagnósticas encontram-se interligadas em um processo de gestão do ensino e da aprendizagem, no qual as estratégias gerais definem o direcionamento macro do processo formativo, as diagnósticas verificam conhecimentos prévios e identificam lacunas, enquanto as específicas surgem para suprir as necessidades identificadas a partir do diagnóstico realizado.

Todavia, essas estratégias são apresentadas de acordo com a complexidade de sua aplicabilidade, seguindo a seguinte ordem: estratégias gerais, estratégias específicas e estratégias diagnósticas. Diante da abordagem das estratégias, inicia-se pelas estratégias gerais, considerando que, para a organização e implementação de um material didático-formativo na

²⁷⁰ NÓVOA, 2002, p. 57.

formação continuada, elas possuem o objetivo de informar e sensibilizar o sistema de ensino e o público-alvo da formação acerca das especificidades metodológicas que serão acessadas ao longo do processo formativo. As estratégias gerais evidenciam pontos relevantes entre as diferentes dimensões envolvidas no processo e na temática da formação, auxiliando na compreensão das particularidades que emergem durante o percurso formativo.

Torna-se importante destacar que as estratégias gerais também servem para orientar, por meio de direcionamentos escritos, a relação do(a) professor(a) com os conteúdos propostos para cada pauta de encontro formativo. Essa condução prévia evita o desgaste excessivo do(a) formador(a), reduz o consumo inadequado do tempo e minimiza instabilidades ao longo do processo formativo, especialmente em situações que envolvem exposições relacionadas à vida pessoal e profissional dos(as) participantes. Logo, essa estratégia auxilia na delimitação dos momentos adequados para abordagens pessoais, profissionais e relacionadas à temática da formação.

Vale acrescentar que a estratégia geral constitui um elemento intermediário que influencia diretamente os resultados esperados pelo processo formativo. Dessa forma, tais estratégias precisam ser significativas e proporcionar ao público-alvo reflexões, pesquisas e ampliação de saberes sobre a temática abordada. Portanto, a incorporação de estratégias gerais em um material didático-formativo na formação continuada, aliada à adequada condução do(a) formador(a), possibilita condições favoráveis para a inserção e o desenvolvimento da temática proposta. Contudo, essas estratégias precisam ser bem organizadas e utilizadas, favorecendo relações de troca entre os sujeitos envolvidos na formação.

Para esse propósito, torna-se importante elaborar estratégias gerais que contribuam para a reflexão dos(as) professores(as), para o aprimoramento das práticas didáticas cotidianas e para o desenvolvimento de ações integradoras no ambiente escolar. A inserção de estratégias gerais em um material didático-formativo voltado para a formação continuada poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, a aplicabilidade dessa técnica durante o processo formativo também poderá auxiliar o(a) professor(a) no enfrentamento das demandas e desafios presentes no cotidiano escolar.

Maurice Tardif reverbera essa perspectiva ao ponderar a importância de refletir sobre o espaço que os(as) professores(as) ocupam nas unidades escolares. Nesse âmbito, esses(as) profissionais representam emergem como agentes mediadores(as) dos saberes, isto é, são eles(as) os(as) principais protagonistas para a disseminação das especificidades que o contexto escolar necessita. Com base nisso, buscar meios para favorecer o desenvolvimento cotidiano dos(as)

professores(as) no meio educacional equivale à ação de adentrar no cerne do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria da sociedade.²⁷¹

As estratégias gerais possibilitam o alcance dos objetivos propostos e a obtenção satisfatória dos resultados previstos para todo o processo formativo. Nesse sentido, elas desempenham papel fundamental na organização e na condução da formação continuada, contribuindo para a articulação entre reflexão, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Para sustentar essa discussão, o quadro a seguir apresenta as principais estratégias gerais que devem compor um material didático-formativo voltado para a formação continuada. O quadro reúne questões reflexivas que poderão ser adaptadas conforme as especificidades de cada região escolar, evidenciando as estratégias, seus objetivos e respectivas descrições.

Quadro 14. Estratégias gerais para o material didático-formativo na formação continuada: objetivos e descrições²⁷²

ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	DESCRIÇÕES
Acompanhamento das práticas <i>in loco</i> .	Observar se os direcionamentos estão sendo disseminados nas escolas.	Durante o período formativo, a equipe formadora e o(a) formador(a), devem realizar visitas nas escolas para observar o desenvolvimento do público-alvo da formação.
Orientar sobre os registros, por meio de um diário de bordo, o desenvolvimento de atividades práticas no espaço escolar.	Incentivar o público-alvo da formação para a reflexão sobre a inserção de novas práticas no cotidiano do seu desenvolvimento profissional.	Durante o desenvolvimento de cada módulo, ir orientando os(as) cursistas na elaboração de uma prática no contexto da temática da formação para ser aplicada na escola.
Caderno volante.	Registrar as especificidades de cada encontro.	Consiste em um caderno que será dado a um(a) cursista no final de cada encontro para o registro dos principais pontos. No início de cada encontro, o(a) cursista irá ler o registro e passar o caderno para outro membro registrar o encontro.
Confecção de artigo.	Incentivar o público-alvo a escrever as experiências e aprendizagens vivenciadas durante o período formativo.	Cada cursista irá escolher o tema do módulo que mais chamou sua atenção e escrever um artigo sobre este tema. Na sequência, a equipe organizadora da formação e o(a) formador(a), irá articular aos poucos para que esses artigos possam ser publicados.
Confecção de portfólio.	Manter as atividades propostas na formação organizadas para utilizá-las na atuação do	Em uma pasta, inserir todas as atividades fornecidas durante a formação, acompanhada da

²⁷¹ TARDIF, 2014, p. 228.

²⁷² Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	desenvolvimento profissional quando julgar necessário.	descrição do desenvolvimento de cada uma.
Contrato didático.	Direcionar as especificidades permitidas ou não durante a formação.	Consiste na elaboração consensual entre formador(a) e público-alvo, o que será ou não permitido durante a formação. Isto é, combinados que favoreçam no desenvolvimento satisfatório de cada encontro.
Matriz curricular	Demonstrar o conhecimento sobre a temática da formação.	Mediante os conteúdos abordados em cada módulo, elaborar uma sugestão de matriz curricular no contexto da temática da formação e que possa auxiliar em novas formações.
Desenvolvimento de projetos do âmbito escolar.	Disseminar a temática da formação.	Cada membro do público-alvo irá desenvolver um projeto no contexto da temática da formação para que possa ser desenvolvido na unidade escolar que cada um(a) atua.
Estudo de caso.	Aprofundar a temática da formação.	Cada cursista irá escolher uma situação emblemática na escola que atua e realizar um estudo de caso para expor em momento específico durante a formação.
Exposição oral.	Desenvolver, por meio da oralidade, o conhecimento adquirido, acerca dos conteúdos abordados durante cada encontro.	Consiste em apresentação oral, dependendo do planejamento de cada encontro e do conteúdo de cada módulo.
Palestra na escola.	Divulgar a temática da formação em concordância com a necessidade da escola.	Consiste na observação de cada cursista, assim como da equipe organizadora e do(a) formador(a) durante as visitas in loco, detectar a necessidade dos(as) professores(as) ou dos(as) estudantes sobre a temática da formação e, organizar uma palestra.
Participação em grupo de pesquisa.	Aprofundar por meio de diálogo, assuntos paralelos à temática da formação.	Consiste em encontros paralelos a formação, onde o(a) formador(a) direciona assuntos no contexto da temática, visando discutir conteúdos paralelos a temáticas da formação.
Pesquisa sobre a temática da formação.	Ampliar os saberes sobre a temática proposta.	Consiste em buscar em meios eletrônicos, físicos ou humanos, conteúdos sobre a temática da formação e analisá-los.
Trabalho colaborativo entre os pares.	Ajudar no desenvolvimento dos saberes sobre a temática da formação.	Consiste em um(a) cursista colaborar com outro(a) cursista, no desenvolvimento das atividades propostas durante a formação, assim como nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar.
Trabalho de campo.	Compreender a dinâmica da temática da formação no contexto escolar.	Consiste na visita/análise de espaços escolares diferentes do que cada um(a) está inserido,

		colher dados, analisá-los, organizá-los e expor em momento específico.
--	--	--

As estratégias gerais apresentam um caráter desafiador e, por isso, incidem diretamente na qualidade da formação continuada, uma vez que podem evidenciar resultados satisfatórios ao longo do processo formativo. Esses resultados podem manifestar-se a curto, médio e longo prazo. Contudo, torna-se necessário considerar que cada abordagem metodológica poderá repercutir de maneira distinta em cada sujeito participante da formação. Nessa trajetória, acrescenta-se ainda a importância da atuação do(a) formador(a) e da responsabilidade da comissão organizadora na condução de todo o processo formativo.

Compreende-se que os elementos estabelecidos em um material didático-formativo voltado para a formação continuada devem priorizar a resolução de problemas relacionados à essência da atuação docente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos(as) estudantes. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta que, em todo processo educacional, torna-se necessário reconhecer a dimensão ideológica presente nas práticas educativas. Diante disso, conduzir metodologias em uma formação docente exige sensibilidade para compreender minúcias do contexto educacional e avançar por meio de diálogos interativos e da escuta ativa.²⁷³ Na sequência, abordam-se as estratégias específicas que devem compor o material didático-formativo da formação continuada.

No contexto das estratégias específicas, o direcionamento ocorre conforme o objetivo a ser alcançado em cada módulo ou em cada encontro formativo. Essas estratégias são estabelecidas de acordo com os conteúdos a serem desenvolvidos e, via de regra, encontram-se vinculadas à pauta de cada encontro. Dessa forma, contribuem diretamente para que o público-alvo da formação possa refletir e consolidar particularidades relacionadas aos conteúdos trabalhados, bem como adquirir saberes que agreguem ao seu desenvolvimento profissional. Tais fatores relacionam-se a aspectos pedagógicos, ao desenvolvimento de habilidades e competências e aos limites existentes entre questões pessoais e profissionais ao longo da formação.

As estratégias específicas devem sustentar os(as) cursistas durante todo o processo formativo, proporcionando meios capazes de assegurar interesse e envolvimento diante das minúcias da temática abordada. Esses aspectos podem enriquecer o arcabouço teórico dos(as) sujeitos(as) envolvidos, contribuindo tanto para os saberes pessoais quanto para demandas que

²⁷³ FREIRE, 1996, p. 50.

necessitam de aprofundamento teórico no contexto escolar. Em outras palavras, essas estratégias instigam o(a) professor(a) a refletir sobre suas práticas e a ressignificar sua atuação profissional.

Philippe Perrenoud acrescenta que adaptações significativas do(a) professor(a) na atuação profissional se originam de práticas reflexivas que devem acontecer gradativamente. Essa especificidade vai se tornar fonte de aprendizagem. Contudo, inovar é modificar a própria prática, o que acarreta desafios constantes – algo que não pode acontecer sem diagnóstico, escuta e análise dos(as) profissionais envolvidos(as). Essa situação fica mais significativa quando os processos formativos e as inovações são propostos por esferas educacionais distantes da realidade territorial.²⁷⁴

A finalidade das estratégias específicas consiste em possibilitar que o(a) professor(a) reflita sobre o desempenho de sua função, obtendo elementos suficientes para rever, ajustar ou modificar sua postura profissional. Contudo, essa perspectiva depende de cada contexto educacional, bem como da receptividade do(a) professor(a) em relação à temática da formação, isto é, do entrelaçamento entre fatores específicos que constituem essa área profissional. Essas particularidades dependem de ações formativas contínuas voltadas para temáticas capazes de atender às necessidades do(a) professor(a), da região e do espaço escolar. Com o objetivo de aprofundar essa exposição, o quadro a seguir demonstra as principais estratégias específicas que devem ser utilizadas durante um processo formativo. Observe:

Quadro 15. Estratégias específicas para o material didático-formativo na formação continuada: objetivos e descrições²⁷⁵

ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	DESCRIÇÕES
Aula expositiva dialogada.	Exemplificar a aplicabilidade da teoria e prática da temática da formação, mediante a participação do público-alvo.	Conta com a exposição do conteúdo do encontro, com a participação dos cursistas. Essa estratégia visa à busca e construção de saberes.
Estudo de texto.	Delimitar o direcionamento dos conteúdos propostos sobre a temática da formação.	Caracteriza-se pela abordagem de um texto que esteja no contexto da temática do encontro e, seja voltado para o objetivo específico exposto na pauta do encontro.
Mapa conceitual.	Proporcionar a construção de conceitos básicos sobre o conteúdo do módulo/encontro.	É o levantamento conceitual das palavras que são fundamentais para a compreensão do conteúdo. Deve estabelecer relação entre as abordagens do encontro e a aplicabilidade no cotidiano escolar.

²⁷⁴ PERRENOUD, 2002, p. 11.

²⁷⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

Estudo dirigido.	Possibilitar estudo específico do conteúdo proposto e a aplicabilidade no âmbito escolar.	Consiste em direcionar a temática do encontro por meio de problematização e foco no objeto de estudo.
Lista de discussão.	Desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo para os enfrentamentos no cotidiano escolar.	O(a) formador(a) expõe o tema do encontro e, a partir daí, o público-alvo vai participando coletivamente com perguntas e respostas conforme o entendimento de cada um(a). Essa estratégia permite construções, questionamentos e divergências.
Debate.	Auxiliar no desenvolvimento e compreensão do conteúdo do encontro.	É a exposição que inicia por meio do grupo defensor da resolução da problemática posta em torno do conteúdo do encontro. Na sequência, a exposição dos membros do grupo opositor. Todavia, é importante que todos(as) os(as) integrantes de ambos os grupos exponham seus argumentos.
Seminário.	Aprofundar os saberes acerca da temática proposta em um ou mais módulos.	É uma especificidade que se organiza por meio do gênero oral para apresentar um determinado conteúdo, podem ser utilizados recursos audiovisuais, entre outros materiais que possam enriquecer a apresentação. É importante destacar que essa estratégia envolve o público-alvo da formação, assim, deverá ser organizada com antecedência.
Simpósio	Tratar de um conteúdo específico no contexto da temática da formação, visando inserir novas discussões.	Consiste em uma reunião formal em ambiente adequado, cujos participantes devem ter domínio da sua área de conhecimento. São apresentadas as opiniões e pontos de vista acerca da temática em questão, devendo ser organizado previamente.
Painel	Assegurar o interesse do público-alvo pela temática do módulo ou de um encontro específico.	Exposições, onde os(as) expositores(as), conhecedores da temática em questão, debatem entre si o conteúdo do encontro.
Fórum.	Construir conhecimento da temática para sínteses necessárias no contexto escolar.	O(a) formador(a) sugere uma problemática em torno do tema de um módulo específico para que os(as) participantes possam debater a temática proposta, a qual deve ser organizada previamente.
Oficinas.	Estabelecer por meio do tema abordado no encontro, vivências, construção e reconstrução dos saberes.	Por meio do conteúdo do encontro e o objetivo específico definido, deve-se expor o assunto da oficina. Assim, com material adequado para o tema da oficina, o público-alvo deve ficar à vontade e soltar a imaginação

		para elaborar e expor o entendimento sobre o tema proposto.
Estudo do meio.	Possibilitar a vinculação do público-alvo da formação à realidade da temática em questão, visando a reflexão dos fatos.	Consiste em expor a temática do encontro e direcionar o conteúdo para que os participantes de diferentes componentes curriculares, possam expor o seu entendimento. Por fim, realizar a síntese.
Ensino como pesquisa.	Oferecer condições para que os(as) professores(as) tenham mais autonomia na disseminação da temática de cada encontro no meio escolar.	Expor o tema central de um módulo/encontro e propor que os(as) participantes realizem pesquisas sobre a questão. Na sequência, realizar a culminância sobre as diferentes pesquisas, de modo a promover uma abordagem mais elaborada do tema do encontro.
Roda de leitura.	Ampliar o aprofundamento teórico da temática da formação.	Consiste em apresentar um texto no contexto do tema do encontro e em concordância com os componentes da formação. Na sequência, realizar a leitura de trechos do texto com pequenas paradas e comentários sobre o que está sendo lido.
Workshop.	Aprofundar o conhecimento sobre um determinado conteúdo.	Ocorre com a apresentação do tema de um módulo/encontro pelo(a) formador(a), que irá incentivar os(as) participantes a compartilhar saberes e experiências sobre a temática em questão, por meio de atividades práticas. É importante destacar que essa estratégia envolve o público-alvo da formação, assim, deverá ser organizada com antecedência.

As estratégias específicas apresentam características minuciosas e potencializadoras para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). A partir da relação estabelecida com essas estratégias, o público-alvo da formação passa a refletir sobre sua prática cotidiana e a obter sugestões, recursos e materiais capazes de direcionar suas ações no espaço escolar. Para além das especificidades proporcionadas pela formação continuada, a aplicabilidade das estratégias específicas oportuniza ao(à) professor(a) o contato com ações práticas que podem transformar sua práxis docente, bem como favorecer trocas de experiências e partilhas entre os pares.

Paralelamente ao contexto das estratégias específicas, um material didático-formativo voltado para a formação continuada necessita contemplar estratégias diagnósticas. Essas estratégias possuem como objetivo investigar o posicionamento do público-alvo em relação às

especificidades da temática proposta. Nesse sentido, as estratégias diagnósticas devem ser planejadas conforme as observações realizadas pela equipe organizadora da formação e/ou pelo(a) formador(a).

Na sequência, serão abordadas as estratégias diagnósticas que devem compor um material didático-formativo na formação continuada.

As estratégias diagnósticas permitem identificar o grau de aceitação do público-alvo em relação à temática da formação continuada, bem como proporcionam uma visão acerca da receptividade dos métodos gerais e específicos que serão utilizados ao longo da formação. Trata-se de uma estratégia fundamental para estabelecer o ponto de partida do processo formativo e para avaliar até que ponto o(a) formador(a) poderá avançar sem violar as características particulares dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto pertinente às estratégias diagnósticas refere-se ao fato de que elas podem ser utilizadas durante todo o período formativo e, sobretudo, nos momentos de introdução de novos conteúdos. De modo geral, o caráter da estratégia diagnóstica consiste em identificar os métodos que melhor atenderão aos objetivos traçados, às necessidades individuais e aos resultados esperados. Contudo, para o êxito dessa estratégia, torna-se necessário considerar as especificidades do público-alvo e os diferentes contextos escolares nos quais cada participante desenvolve sua função. Quando uma estratégia diagnóstica é aplicada de maneira fundamentada nos objetivos de cada encontro formativo, torna-se possível identificar ocorrências e necessidades emergentes durante a formação, fator que possibilita avançar no planejamento das estratégias gerais e específicas. A condução contínua dessa prática favorece a minimização ou o rompimento de barreiras, facilitando o envolvimento global dos(as) participantes e potencializando perspectivas para resultados satisfatórios.

Dessa forma, a estratégia diagnóstica se configura como um instrumento capaz de orientar toda a trajetória formativa, possibilitando intervenções e, quando necessário, mudanças na rota da formação, com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos. Todavia, a maleabilidade dessa estratégia apresenta particularidades específicas, exigindo responsabilidade tanto da comissão elaboradora do material quanto do(a) formador(a). Todos esses aspectos demandam que a estratégia diagnóstica esteja fundamentada em aportes teóricos consistentes e na prática da escuta ativa por parte do(a) formador(a) em relação ao público-alvo da formação.

Para Paulo Freire, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que se conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”²⁷⁶. Essa questão não se aplica somente na relação professor(a) e estudante, mas sim em todo o processo que caracteriza a transmissão de saberes. Isto é, para um bom desenvolvimento da estratégia diagnóstica, faz-se necessário que o(a) formador(a) se coloque também na posição de aprendiz, pois esse posicionamento irá possibilitar uma melhor compreensão das dificuldades encontradas no decorrer da formação.

É importante evidenciar que uma relação adequada entre o(a) formador(a) e os(as) cursistas tende a facilitar o desenvolvimento metodológico ao longo do processo formativo. Esse fator possibilita ao público-alvo da formação um constante processo reflexivo, ampliação de saberes e compreensão da relevância da temática ofertada para o desenvolvimento dos(as) estudantes no contexto escolar e na sociedade. Em síntese, a estratégia diagnóstica compreende um conjunto de ações diversificadas que possibilitam uma investigação preliminar acerca de como proceder em torno de uma temática específica ao longo do percurso formativo.

Selma Garrido Pimenta destaca que, para compreender as perspectivas dos(as) professores(as) durante um processo de formação continuada, torna-se necessária uma averiguação fundamentada na problematização da temática, sustentada por suporte teórico e por diagnósticos constantes acerca das intencionalidades do público-alvo da formação.²⁷⁷ Nessa chave interpretativa, o quadro a seguir coloca em evidência as principais estratégias diagnósticas, além de descrever os objetivos e a aplicabilidade de cada uma delas, demonstrando fatores que justificam sua finalidade ao longo de um processo formativo.

Quadro 16. Estratégias diagnósticas para o material didático-formativo na formação continuada: ações que impactam diretamente o processo formativo²⁷⁸

ESTRATÉGIA	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
Auto retrato.	Investigar o contexto entre a aceitação que cada um(a) tem de si mesmo e sua relação com sua atuação profissional.	Com o grupo sentado em círculo, cada um(a) em uma folha de papel faz o seu auto retrato e vai circulando entre os(as) participantes, para que os demais possam escrever o que pensam da pessoa. A folha vai rodando até chegar ao dono(a) dela, assim, cada um(a) pode analisar o posicionamento do grupo sobre cada participante.
Bingo.	Refletir sobre situações e circunstâncias que poderão ser	Entregar a cada participante uma cartela de bingo com situações que cada um(a) não gosta de

²⁷⁶ FREIRE, 1996, p. 12.

²⁷⁷ PIMENTA, 2002, p. 43.

²⁷⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

	manifestados em cada participante durante a formação.	vivenciar no trabalho. Na medida que cada participante preencher a coluna de cada letra, entregará ao(à) formador(a) para ler em voz alta.
Chuva de valores.	Medir a fragilidade de cada participante mediante ao desempenho da sua função, consequentemente na formação.	Em uma caixa, coloque várias palavras(virtudes), sem serem repetidas. Na sequência, convidar os(as) participantes para tirar uma palavra e dizer o que ela significa para a sua vida.
Classificados.	Observar o impacto das percepções compartilhadas, tal como no processo formativo.	Pedir para os(as) professores(as) escreverem sem se identificarem, um anúncio de classificados sobre eles mesmos e entregarem para o formador ler o anúncio de cada um(a).
Expectativa: formação e participante.	Investigar a expectativa de cada um(a) acerca do conteúdo a ser abordado no encontro.	Em uma folha de papel, cada um(a) vai escrever a sua expectativa para o encontro e ler para o grupo todo.
Leitura reflexiva.	Identificar concepções e concentração do público-alvo em relação ao conteúdo a ser abordado no encontro.	Leitura circular de um texto sobre o tema do conteúdo do encontro, com posterior diálogo.
Linha do tempo: a trajetória profissional.	Pesquisar os anseios e rejeições com a inserção da formação continuada na sua vida profissional.	Em círculo, cada componente do grupo vai descrever a sua trajetória profissional, destacando pontos positivos e negativos.
Roda de conversa.	Observar o contexto entre o conteúdo a ser abordado e o público-alvo.	Promover uma roda de conversa entre os(as) professores(as), com o tema do conteúdo de um dia específico de formação.
Situação problema.	Verificar a aceitação ou rejeição do público-alvo em relação ao conteúdo a ser desenvolvido no encontro.	Abrir o encontro expondo uma contradição ou desafio sobre o conteúdo a ser trabalhado em um dia específico de formação e, pedir a sugestão do público-alvo para resolver.
Tempestade de ideias.	Analisar a aceitação do público-alvo em relação ao conteúdo a ser abordado no encontro.	Registrar em uma folha de papel tudo o que espera do encontro do dia, na sequência expor para o grupo todo.

O destaque atribuído ao contexto das estratégias diagnósticas em um material didático-formativo voltado para a formação continuada caracteriza a construção de saberes e de procedimentos assertivos relacionados à tomada de decisões no processo formativo. Cada conduta adotada impactará direta ou indiretamente os resultados da formação e o desenvolvimento docente no contexto escolar. O diagnóstico possibilita ao(à) formador(a) compreender melhor o posicionamento e as expectativas do público-alvo, bem como detectar problemas e buscar respostas para as questões que emergem ao longo do percurso formativo.

Cabe destacar que essa estratégia também proporciona ao público-alvo um alívio de tensões, evitando que a formação seja iniciada diretamente pelos conteúdos previstos na pauta do encontro. Dessa forma, favorece-se a constituição de um ambiente mais acolhedor e propício para a abordagem e a transmissão da temática trabalhada. Na esteira dessas reflexões, a próxima seção apresentará o material didático-formativo voltado para a formação continuada sobre a temática da diversidade cultural religiosa, fundamentado na contribuição do componente curricular Ensino Religioso.

4.3 Material didático-formativo: uma proposta de formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental

O doutorado profissional requer uma combinação acadêmica inovadora que envolve, para além do rigor teórico, uma aplicabilidade prática. No caso da atividade prática, o objetivo consiste em estruturar um produto capaz de atender ao contexto de atuação do(a) pesquisador(a). Assim, o construto desta tese corresponde a um material didático-formativo voltado para a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, fundamentado na contribuição do componente curricular Ensino Religioso. Esse produto educacional será ofertado ao sistema de ensino do município de Vargem Alta-ES para futura aplicação, considerando o investimento realizado pela FAPES, por meio da concessão de bolsa para a realização do doutorado.

Outro aspecto decorrente desta seção refere-se ao atendimento das considerações apresentadas durante o processo de qualificação, ocasião em que a banca avaliadora sugeriu a apresentação do produto final da tese em uma seção específica, com o objetivo de entrelaçar o conhecimento científico ao desenvolvimento de uma proposta contemporânea e aplicada. Alinhando essas questões aos elementos essenciais anteriormente apresentados, esta seção abordará especificamente o material completo, direcionado aos(as) professores(as) que atuam diretamente na regência de sala de aula, isto é, profissionais que mantêm contato direto com os(as) estudantes.

Sendo assim, torna-se importante salientar que os(as) profissionais do magistério em função pedagógica não estão inseridos(as) no contexto do público-alvo dessa formação, em razão das especificidades expostas no Artigo vinte do Plano de Carreira e de Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do município de Vargem Alta-ES. O objetivo consiste em fazer valer essa prerrogativa para os(as) profissionais que desempenham essa função. Observe-se o que dispõe o referido artigo:

Art. 20 São atribuições do Profissional do Magistério em função pedagógica: I – no âmbito escolar: administrar, planejar, organizar, coordenar, acompanhar e avaliar atividades educacionais desenvolvidas na unidade escolar junto ao pessoal administrativo, ao corpo docente, discente e conselho de escola; planejar, orientar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da unidade escolar. II – no âmbito da administração central da Secretaria Municipal de Educação: desenvolver estudos e diagnósticos sobre as realidades qualitativas e quantitativas da rede municipal de ensino; propor alternativas à tomada de decisão em relação às necessidades e prioridades para a rede municipal de ensino; participar, através de deliberações colegiadas do órgão central, das definições dos planos, programas, projetos e atividades educacionais; elaborar, avaliar e propor medidas e instruções de acompanhamento da execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais; diligenciar a execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais, bem como acompanhar e avaliar sua execução; desempenhar assessoria em assuntos educacionais, com vistas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico das unidades escolares; inspecionar, supervisionar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades das unidades escolares; responder pela administração, planejamento, controle e avaliação dos setores que integram a Secretaria Municipal de Educação; planejar e implementar atividades que contribuam para o aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação, visando à sua maior produtividade, bem como, desenvolver programas de capacitação e aperfeiçoamento.²⁷⁹

O Plano de Carreira e de Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do município de Vargem Alta-ES estabelece que a função pedagógica é responsável pelo direcionamento, desenvolvimento e acompanhamento das práticas voltadas aos(as) professores(as). Entretanto, torna-se necessário colocar esse(a) profissional no protagonismo das ações desenvolvidas no sistema municipal de ensino, especialmente no que se refere aos direitos e deveres relacionados ao acompanhamento e ao suporte pedagógico dos(as) docentes.

Para esse propósito, torna-se importante mencionar as reflexões de Maria Lucia Vasconcelos e Regina Helena Pires de Britto, as quais destacam que os desafios e as demandas a serem desenvolvidos pelo(a) pedagogo(a) envolvem a necessidade de refletir sobre as subjetividades presentes no contexto educacional, bem como acompanhar e direcionar essas questões de maneira objetiva.²⁸⁰ Nesse sentido, compreende-se que este material didático-formativo poderá subsidiar diferentes questões implícitas no cenário da formação continuada do município de Vargem Alta-ES, além de ampliar reflexões e demandas relacionadas à diversidade cultural religiosa.

²⁷⁹ Para saber mais, consulte: VARGEM ALTA, 2010, [n.p.].

²⁸⁰ VASCONCELOS, Maria L.; BRITO, Maria Helena P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 149.

Quadro 17. Construto da tese: produto educacional²⁸¹

MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES  Programa de Pós-Graduação A BUSCA PELO CONHECIMENTO MÚTUO É O ALICERCE DO RESPEITO: REFLEXÕES QUE POSSIBILITAM SUPERAR AS BARREIRAS DO PRECONCEITO E A CONSTRUÇÃO AUTÊNTICA DA CULTURA DE PAZ.	ROSA AMÉLIA MENASSA DA SILVA MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES Silva, Rosa Amélia Menassa. Material didático-formativo/ Formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental sobre diversidade cultural religiosa no Município de Vargem Alta -ES/ Rosa Amélia Menassa da Silva. -Vargem Alta: Prefeitura Municipal/ Secretaria Municipal de Educação, 2026. 1. Ciências das Religiões. 2. Educação. 3. Ensino Religioso escolar. 4. Ensino Religioso. 5. Legislação. 6. Diversidade cultural religiosa. 7. Formação continuada de professores(as)
---	---

²⁸¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2026.

Sumário:

1-Especificidades:

1.1- Apresentação.

1.2- Comissão organizadora da formação.

- Critérios
- Responsabilidades.

1.3 -Do(a) formador(a):

- Fundamentos.
- Critérios.
- Responsabilidades.

2- Delimitações necessárias para a formação:

2.1- Problema.

2.2- Objetivo geral.

2.3- Objetivos específicos.

3- Princípios fundamentais:

3.1- Base teórica.

3.2- Fundamentos.

3.3- Análise.

4- Do público-alvo da formação:

4.1- Professor(a) do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

- Mobilização para a formação.
- Processo seletivo.

5-Princípios didáticos e pedagógicos:

5.1- Cronograma.

5.2- Estratégias.

5.3- Metodologia.

5.4- Materiais e recursos didáticos.

5.5- Programa de cada componente/ módulo.

5.6- Calendário da formação.

5.7- Frequência.

5.8- Mediações.

5.9- Avaliação.

6- Certificado:

6.1- Critérios.

6.2- Carga horária.

7- Considerações finais:

7.1- Síntese.

7.2- Reflexões.

7.3- Encaminhamentos.

8- Fonte de pesquisa:

8.1- Referências.

8.2-Bibliografia.

9- Elementos complementares:

9.1- Apêndice.

- Edital para o processo seletivo dos(as) professores(as) cursistas.
- Cronograma anual para o desenvolvimento das atividades.
- Pauta para cada encontro

9.2- Anexos: elementos que a comissão organizadora julgar necessário.

1-Especificidades.

1.1-Apresentação:

O “MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO” de formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental sobre diversidade cultural religiosa no Município de Vargem Alta- ES com a contribuição do componente curricular Ensino Religioso, é configurado com a finalidade de fornecer um dispositivo técnico-pedagógico para o direcionamento de inúmeras especificidades que estão inseridas explicitamente ou implicitamente no contexto da diversidade cultural religiosa do panorama educacional desse sistema de ensino. O material apresenta-se no contexto do desenho universal da aprendizagem (DUA),²⁸² ou seja, um processo

²⁸² A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos(as) os(as) estudantes cursistas. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os

formativo que considera as especificidades individuais dos(as) cursistas, assim, proporciona quesitos necessários para o percurso formativo. Neste sentido, apresenta critérios para a implementação e desenvolvimento da formação, identificações necessárias dos problemas, princípios fundamentais, formadores(as), público-alvo e planejamento. A fim de disseminar essa temática permanentemente, o material propõe um processo formativo com formato para ser desenvolvido no período de um ano, apresentando flexibilidade para acoplar mudanças necessárias de um ano para o outro.

A concepção deste material originou-se da sistematização do construto da tese doutoral na PPGPRC da Faculdade Unida de Vitória, Espírito Santo. Por meio de uma análise reflexiva do direcionamento das políticas de formação continuada no âmbito nacional, estadual e, principalmente no Município pesquisado, foi possível expor novas concepções, conceitos e ações que têm como objetivo o aguçamento da reflexão do(a) professor(a) e a construção gradativa da práxis docente. Trata-se, portanto, de um produto que visa auxiliar e estruturar a formação continuada do sistema de ensino de Vargem Alta. Para sistematizar o processo, os sujeitos envolvidos apresentam-se em três dimensões, a primeira é a comissão organizadora, a segunda o(a) formador(a) e a terceira o público-alvo.

Neste sentido, cada sujeito terá uma atuação específica, a comissão irá organizar toda a formação, o(a) formador(a) irá ministrar os encontros e o público-alvo serão os(as) professores(as) do Ensino Fundamental. Essa dimensão determina que o(a) formador(a) seja o(a) professor(a) em função pedagógica e o público-alvo da formação seja os(as) professores(as) do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Tais requisitos, têm o propósito de oferecer visibilidade ao(a) pedagogo(a), ofertar uma temática de formação que reúna todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental, proporcionando suporte didático e pedagógico aos professores(as) dessa Etapa de Ensino no enfrentamento dos desafios diários acerca das demandas voltadas para o contexto da diversidade cultural religiosa do Município.

O formato do material requer o entrelaçamento do sistema de ensino com alguma faculdade que oferta diferentes cursos na área das Ciências das Religiões. As orientações disseminadas para a comissão organizadora e o(a) formador(a), deve partir dessa área, tal como da área do Ensino Religioso. Essas áreas do conhecimento apresentam arcabouço teórico para direcionar satisfatoriamente formações no contexto da temática sobre diversidade cultural religiosa. A apresentação do material, assim como a temática da formação, requer que o público-alvo esteja em concordância no que se refere à aceitação da formação o âmbito pessoal e profissional. Assim sendo, o ingresso na formação será por edital específico e com vagas limitadas. Essa condição, coloca a formação propensa a ações de combate ao desrespeito a diversidade cultural religiosa e a construção da cultura para a paz, pois ela oferecerá saberes teóricos e mudança de posicionamento. Além disso, é importante salientar duas questões agregadas a essa temática; contemplar assuntos que a formação inicial não dá conta de abarcar e justifica a necessidade de um movimento constante que potencialize as formações continuadas.

1.2-Comissão organizadora da formação:

- Critérios:

O(a) secretário(a) municipal de educação, deve convidar profissionais do magistério público municipal para montar a comissão do processo formativo. O objetivo dessa comissão, será direcionar todas as especificidades pertinentes a implementação e desenvolvimento da temática dessa formação. Essa comissão deve ser composta por um(a) professor(a) do Ensino Fundamental, anos iniciais e um(a) dos anos finais, um(a) pedagogo(a) escolar e um(a) pedagogo(a) da Secretaria de Educação, além de um(a) professor(a) que ministra o componente curricular Ensino Religioso e um(a) professor(a) que atua na modalidade da escola do campo. Para completar, dois(as) diretores(as), um que atue em uma unidade escolar que ofereça o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e outro(a) que atue em uma escola de tempo integral. A comissão deve ser de livre nomeação do(a) secretário(a) de educação, respeitando as prerrogativas presentes na Lei Nº 1389, de 20 de maio de 2022.²⁸³ Todavia, é importante que ele(a) considere a formação específica desses membros, visando aproximação/ aprofundamento da temática da formação.

- Responsabilidades:

Essa comissão será responsável pela investigação e organização das necessidades acerca da temática ofertada, tal como as fragilidades que poderão impactar nessa oferta. Esses dados, devem ser analisados, sintetizados e expostos em relatórios para serem apresentados ao sistema municipal de ensino, na

indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. Saiba mais em: ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. p. 4.

²⁸³ Art. 1º. O art. 97, da Lei Complementar nº 10, de 02 de junho de 2003, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Vargem Alta, passa a vigorar com a seguinte redação Art.97. § 3º Comissão de Tomada ou Prestação de Contas Anuais, Comissão de Processo Seletivo e Concurso Público; e demais Comissões instituídas em Lei: I – R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais). Confira: VARGEM ALTA (Cidade). *Lei nº 1389, de 22 de maio de 2022*. [Altera a Lei Complementar nº 10, de 02 de junho de 2003 de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.].

representatividade do(a) secretário(a) municipal de educação e ao conselho municipal de educação. Essa conduta objetiva fortalecer a formação, disseminação na oferta dessa temática e captação de recursos financeiros. Cabe também a comissão, estabelecer por meio de planilhas específicas para cada ação, os gastos com recursos humanos e materiais. Nesses gastos deve estar presente o suporte teórico para o(a) formador(a), isto é, conexão com uma faculdade voltadas para a formação de cientistas das religiões para formar o(a) formador(a).

A comissão será responsável por discutir parâmetros voltados para formar e orientar o(a) formador(a), com o auxílio de uma bolsa para este(a) sujeito durante o período da formação, assim como o pagamento de palestrantes externos, quando houver necessidade. Outra responsabilidade é a organização e a publicação de edital,²⁸⁴ o qual deve estipular todas as normas para a seleção desse(a) formador(a), tal como auxiliá-lo na construção do planejamento dos módulos, especificamente das ementas de cada componente, entre outras especificidades que podem surgir durante o percurso formativo.

1.3-Do(a) formador(a).

- Fundamentos

No panorama educacional, o(a) formador(a) tem uma incumbência fundamental para a obtenção de resultados satisfatórios, pois é ele(a) que direciona as especificidades do processo formativo. Cabe a esse(a) profissional antes de assumir um processo formativo, refletir individualmente e junto a comissão organizadora, se tem ou deseja desenvolver o perfil de formador(a). Para filtrar as prerrogativas desse material, o(a) formado(a) dessa temática no Município, será o(a) professor(a) em função pedagógica. Essa particularidade tem como fio condutor colocar o(a) pedagogo(a) em evidência, considerando dois aspectos importantes; o aprofundamento teórico em demandas de orientação aconselhamento das especificidades do contexto escolar e o acompanhamento constante das unidades escolares.

- Critérios

A essência do(a) formador(a) apresenta notoriedade nos princípios metodológicos e estratégicos durante o processo formativo, pois desempenha a função de mediador/ facilitador no percurso dos encontros. Essa conduta deve ser expandida por meio de diálogos reflexivos. Esses diálogos vão alicerçando o desenvolvimento do público-alvo da formação e, possibilitando posicionamentos assertivos na condução de ações conforme a temática da formação. Os critérios do(a) professor(a) em função pedagógica ser o(a) protagonista do processo formativo, tem como objetivo atender demandas em torno das questões práticas desse material, além de evidenciar o que está posto no Art. 20 do Plano de Carreira e de Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do Município de Vargem Alta.

Outo critério importante é fazer parte do quadro dos(as) efetivos(as) do sistema de ensino e estar desempenhando sua função na rede municipal de ensino de Vargem Alta, além disso, passar por um processo seletivo onde será atribuída uma bolsa para quem for selecionado(a). O processo seletivo, como foi dito anteriormente no 1.2, deve ser organizado e desenvolvido pela comissão organizadora da formação, a qual estabelecerá critérios para a participação dos(as) candidatos(as) e as etapas de seleção, tais como: análise de currículo, análise do plano de ação, entrevista, entre outros quesitos para atribuir a pontuação dos(as) candidatos(as) interessado(as) no processo.

- Responsabilidades:

A disposição "formador(a)" qualifica um propulsor fundamental na promoção da qualidade e resultados do processo formativo e disseminação de ações que perpassam pela mudança de práticas pedagógicas até a práxis cotidiana do(a) professor(a). A sua responsabilidade é conduzir os diálogos e discussões que possam impactar positivamente no contexto escolar e social. Esses aspectos, podem redefinir as especificidades centrais da temática ofertada e seu direcionamento no meio educacional. Outra situação a ser acrescentada, é a potencialização, atualização e inserção de saberes para incrementar as demandas em torno da temática exposta na formação no meio escolar.

Nesta direção, cada circunstância abarca fatores que estimulam o aprendizado e reconhece as necessidades individuais e coletiva do público-alvo. Ou seja, caso necessário, o(a) formador(a) pode realizar adaptações de módulo ou conteúdo a serem abordados para atender às inúmeras expectativas e particularidades dos(as) sujeitos(as) da formação. Nesse sentido, ele(a) assume um posicionamento colaborativo e participativo no desenvolvimento profissional e autônomo do público-alvo da formação. No geral, direciona a formação no desenvolvimento das atividades propostas em cada módulo/ encontro. Resumidamente, esses fatores são representados por: estímulos da aprendizagem, fornecimento de devolutivas construtiva, intervenção em conflitos e a busca constante de aguçar a práxis docente.

2- Delimitações necessárias para a formação.

2.1- Problema.

²⁸⁴ O regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDU) e o sistema municipal de Ensino de Vargem Alta já publicou e publica vários editais com esse formato, assim, a sugestão é basear-se nos critérios já adotados.

A questão primordial que envolve a problemática da temática do material, formula-se expressamente no sentido de aguçar a reflexão e a práxis docente do público-alvo da formação. Esse problema, norteará toda a disseminação dos períodos da formação, assim, ele está em torno da seguinte colocação: Quais são as contribuições que a temática sobre diversidade cultural religiosa pode proporcionar para a reflexão e práxis docente, visando possibilitar para o contexto educacional do Município, um direito humano, a promoção da cultura para a paz e o bem viver?

2.2- Objetivo geral.

O material está disposto em torno de atingir o seguinte objetivo: Estabelecer para o público-alvo da formação, diálogo, estratégias e metodologias que possam direcionar ações gradativas e sólidas no panorama educacional do Município, visando ampliar a construção do respeito a diversidade cultural religiosa e a cultura para a paz.

2.3- Objetivos específicos

1. Proporcionar ao público-alvo, oportunidades de refletir sobre a temática da diversidade cultural religiosa nos espaços escolares; 2. Oportunizar ao público-alvo o aprofundamento crítico da legislação que assegura o respeito a diversidade cultural religiosa no contexto educacional; 3. Permitir ao público-alvo perpassar pelos modelos epistemológicos do Ensino Religioso e as questões que interlaçam a presença desse componente na BNCC. 4. Estabelecer aprofundamento teórico e prático capazes de disseminar a importância do componente curricular Ensino Religioso como alicerce potente na construção de reflexões e ações em prol de difundir o respeito a diversidade cultural religiosa no contexto escolar; 5. Constituir diálogos reflexivos e críticos na propagação da cultura para a paz no cenário educacional do Município.

3- Princípios fundamentais.

3.1- Base teórica:

O cenário educacional do Município de Vargem Alta, apresenta inúmeras especificidades voltadas para aspectos culturais. Uma das questões que mais impacta no contexto escolar é a diversidade cultural religiosa, pois originou-se com a chegada dos portugueses que foram os primeiros colonizadores da região, os quais usaram os povos originários para servir de mão de obra e, na sequência instalaram fazendas escravocratas na região. Por fim, a imigração italiana, que disseminou a religião católica, sendo ela de maior predominância na contemporaneidade. Esses apontamentos, esboçam um cenário atual que necessita de ações direcionadas diretamente nas escolas.

Neste sentido, essas ações devem iniciar por meio da formação para professores(as), sujeitos(as) que auxiliam seres humanos a questionar e formar opiniões. Para isso, a base teórica da formação deve ser legislações e documentos que abordem a diversidade cultural religiosa geral e no meio educacional como, as Constituições Federais, LDBs, DCNEB, PCNs, BNCC entre outros. Outra questão é a presença de referências específicas da área das Ciências das Religiões e do componente curricular Ensino Religioso. Com essa base, o público-alvo da formação terá apoio teórico que abrangem questões de grande relevância, assim como especificidades que passam despercebidas acerca da diversidade religiosa no âmbito escolar, tais como preconceito, Direitos Humanos, cultura para a paz, entre outras questões que envolvem a preferência religiosa de cada um(a).

3.2- Fundamentos:

A formação continuada sobre diversidade cultural religiosa possibilita aos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, ampliar a visão sobre as diferentes preferências religiosas existentes no espaço escolar da rede municipal, desmistificando a visão voltada para a ICAR, cultura religiosa predominante no Município e mais presente no contexto das escolas municipais. Assim, os(as) professores(as) envolvidos(as) na formação, terão a possibilidade de trocas e interações pedagógicas que vão contribuir para a sua práxis pedagógica no espaço escolar, estabelecendo uma fusão entre as teorias e as práticas didáticas/pedagógicas cotidianas. Outro fator é que essa temática irá contribuir para um vasto arcabouço teórico e aprofundamento de saberes acerca dessa temática, fato que potencializará o desenvolvimento dos(as) professores(as) no cenário educacional do Município, tencionando o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Esse Material Didático-Formativo, oferece elementos primordiais para o início e disseminação gradativa do desenvolvimento de uma temática de formação continuada voltada para uma questão que necessita de ser visibilizada no contexto contemporâneo do Município e da educação como um todo. As especificidades desses elementos, têm o potencial de contribuir para o crescimento intelectual e pesquisador dos(as) profissionais do magistério público municipal, implementação, fortalecimento e propagação do componente curricular Ensino Religioso. Por fim, visa a formulação de inúmeras ações voltadas para essa temática, que pode subsidiar respeito à diversidade cultural religiosa no Município de Vargem Alta, interlaçando e potencializando a construção da cultura para a paz.

3.3- Análise:

Esse quesito, visa proporcionar uma interpelação mais profunda das especificidades da formação, ela irá propiciar uma exploração detalhada dos objetivos a serem alcançados na formação, assim como permitirá ao público-alvo da formação, uma ótica ampla dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada módulo. Esses fatores, contribuirão para uma visão positiva e construtiva de todo o processo formativo. Um aspecto importante é que a

análise deve ser estabelecida pela comissão organizadora da formação,²⁸⁵ partilhada com o(a) formador(a) e direcionada para ser realizada com os(as) cursistas, ou seja, o público-alvo também deve ter momentos para analisar as especificidades que eles(as) estarão envolvidos(as) por um período. Esta conduta, poderá agregar na responsabilidade que cada um(a) terá na disseminação da temática que foram formados, ajustar o desempenho da função, consequentemente, a atuar no contexto escolar.

O momento na formação, deve considerar sucintamente, o contexto de cada sujeito que faz parte do público-alvo da formação, isto é, características específicas da unidade escolar que cada um(a) esteja inserido(a). Essa conduta deverá equiparar os conhecimentos que o(a) cursista traz da sua vivência escolar com os conhecimentos que serão desenvolvidos durante a formação. Uma figura muito importante nesse processo é ao(a) formador(a), pois ele(a) será o(a) responsável direto para auxiliar os(as) professores(as) a refletir acerca dos fatores colocados na formação e, identificar, ações que possam amenizar/ extinguir conflitos em torno da temática da formação no espaço escolar. Todo esse processo irá envolver um olhar criterioso sobre a base teórica e o problema da temática da formação, que deve ser difundido em registros de todos os detalhes e uma autoavaliação tanto dos(as) cursistas como do(a) formador(a).

4- Do público-alvo da formação.

4.1- Professores(a) do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais:

Esses(as) profissionais estão envolvidos(as) diretamente no convívio com o cotidiano dos(as) estudantes. Considerando o respeito a esse público e o número de profissionais que atuam no sistema municipal de ensino, faz-se necessário, dois posicionamentos:

- Mobilização para a formação.

A mobilização da inscrição para a temática da formação é primordial para possibilitar os saberes necessários a inserção no processo e assegurar o sucesso em toda a trajetória formativa. Essa conduta é necessária em qualquer oferta de formação continuada, porém o diferencial está na abordagem da divulgação. As estratégias utilizadas devem demonstrar qual a contribuição que a formação poderá provocar no(a) professor(a), no contexto escolar e na sociedade. Ao criar estratégias de divulgação, deve-se evitar colocações persuasivas, mas sim atrativas no sentido de exteriorizar a real importância da formação e da temática envolvida. Esse processo requer aprofundar-se na relevância da temática ofertada, pois demonstra a importância da abordagem no Município. Ao evidenciar os benefícios agregados a temática da formação, automaticamente ocorre um incentivo natural sobre o público-alvo, consequentemente, uma inscrição consciente para participar com responsabilidade de todo processo formativo.

Os benefícios da participação na formação, estão associados ao envolvimento em eventos diversificados, apoio prático na práxis diária e reconhecimento profissional por meio de certificação com carga horária para agregar na vida profissional. Ao considerar essas questões, elencando a importância da temática para a contemporaneidade, a integração entre os(as) participante e temática ofertada, tenderá a ser satisfatória. Nesse cenário, apresenta-se alguns posicionamentos/sugestões para a divulgação da formação, tais como: utilizar uma linguagem acessível, outorgando destaque as informações primordiais como, cronograma de datas, temas abordados, a dinâmica das atividades, requisitos para a inscrição e valorização para a o exercício da função. Outras prerrogativas são ponderações voltadas para a possibilidade da aplicabilidade de novos procedimentos didáticos no âmbito escolar, carga horária significativa e certificação.

A utilização de formulário simples, beneficia o processo de inscrição. Este formulário, deve ser divulgado por meio de grupos de Whatsapp, e-mails e redes sociais. Para acrescentar, deve-se utilizar depoimentos dos sujeitos já envolvidos(as) no processo, como a comissão organizadora da formação e o(a) formador(a), esses depoimentos podem ser gravados em pequenos vídeos, destacando os impactos positivos da formação na prática pedagógica docente. Por fim, também pode ser realizado a divulgação de vídeos feitos por cientistas da religião, professores(as), pesquisadores(as), ativistas, entre outros(as) pessoas que sejam envolvidos(as) com a temática, falando sobre as minúcias de cada tema abordado. Essa questão, pode ser agregar na disponibilidade da equipe organizadora, ao colocar-se a disposição para tirar dúvidas dos interessados sobre qualquer peripécia em torno do processo formativo.

- Processo seletivo.

Devido as especificidades para a disseminação da temática da formação, ela deverá acontecer gradativamente por meio de processo seletivo. O objetivo do processo seletivo é entrelaçar a aceitação dos sujeitos do público-alvo, aprofundamento da temática com grupos pequenos e alcançar aos poucos, representantes das duas etapas do Ensino Fundamental e da modalidade, escola do campo. O processo seletivo, deverá acontecer através de edital (sugestão de modelo no apêndice), prescrevendo todos os requisitos para o preenchimento das vagas.

5- Princípios didáticos e pedagógicos.

5.1- Cronograma:

²⁸⁵ Mais detalhes na seção 4.1, no quadro 11, desta tese doutoral.

A formação será desenvolvida por meio de módulos, cada módulo será exposto em dois encontros mensais de 5 h cada um com atividades presenciais e não presenciais. Esses encontros deverão ser quinzenais e, acontecer entre os meses de fevereiro a dezembro de cada ano.

5.2- Estratégias:

As estratégias devem respeitar as especificidades conforme a divisão exposta no capítulo 4 desta tese, quadros 14, 15 e 16, denominadas como: gerais, específicas e diagnósticas,²⁸⁶ essas estratégias, possibilitam atividades obrigatória, optativas e ações nas escolas e comunidades escolares. Essa questão, deve ser direcionado pelos(as) consultores(as) da faculdade de apoio, a comissão organizadora e o(a) formador(a), (fundamentação nos tópicos 1 desse material). Todavia, não deve ser somente um conjunto de técnicas e processos para promover a transmissão do conteúdo durante o processo formativo sobre a temática da diversidade cultural religiosa, mas sim, um direcionamento conforme os conteúdos inseridos em cada módulo e, mediante a aplicabilidade de uma estratégia diagnóstica, que poderá ser inserida em cada encontro ou em cada módulo. Outro fator é adotar uma dinâmica diversificada que possa possibilitar reflexões e aprendizagem dos(as) cursistas para a replicação na sua práxis docente. Essa conduta objetiva estimular a participação e interação do público-alvo no processo formativo, assim como possibilitar a interatividade entre esse público e o(a) formador(a).

5.3- Metodologia:

A metodologia tem por objetivo utilizar métodos que possam interlaçar a fundamentação teórica e a prática. Neste sentido, cada estratégia do material, visa ações prática que possam ser revitalizadas e desenvolvidas no contexto escolar que cada cursista atua. Assim, as metodologias irão fundamentar, organizar, sistematizar e dinamizar o processo formativo.

5.4- Materiais e recursos didáticos:

Para um pleno desenvolvimento da formação continuada, faz-se necessário mesclar a inserção entre materiais e recursos didáticos. De um lado, os materiais didáticos envolvem objetos concretos, manipuláveis e que ajudam na compreensão prática das especificidades de um conteúdo proposto. Enquanto os recursos didáticos são mais abrangentes, pois compreendem inúmeros instrumentos, digitais ou não e, acoplados a estratégias utilizadas pelo(a) formador(a). Outro fator importante, é refletir sobre os momentos adequados para a aplicabilidade de um material ou um recurso didático. Essa conduta dinamiza a transmissão dos conteúdos propostos em cada módulo, além de oportunizar a participação ativa e o processo reflexivo do público-alvo durante o processo formativo.

5.5- Programa de cada componente/ módulo:

Cada módulo terá uma denominação própria, com ementas, objetivo geral e específicos, metodologia, conteúdo programático e referências. Essa organização, deverá ser realizada pelos(as) consultores(as) da faculdade de apoio, a comissão organizadora e o(a) formador(a) (fundamentação no tópico 1 desse material), respeitando os seguintes componentes curriculares em cada módulo:

MODULO: 01- Legislações brasileiras acerca da diversidade cultural religiosa (Constituições Federais, LDB, DCNEB e PCNs). MÓDULO: 02 – Ensino Religioso no Brasil: história e legislação. MODULO: 03 – Ensino Religioso: modelos propostos e fundamentos teóricos. MODULO: 04 - Ensino Religioso x diversidade cultural religiosa: premissas no contexto da BNCC. MODULO: 05 – Educação, Religião e Direitos Humanos. MÓDULO: 06 - I Fórum: Diálogos sobre respeito a diversidade cultural religiosa para a cultura de paz. MÓDULO: 07 – Matriz religiosa brasileira: princípios e fundamentos para o respeito a diversidade cultural religiosa. MÓDULO: 08 – Ensino Religioso no Ensino Fundamental: matriz curricular e o entrelaçamento com outros componentes curriculares. MÓDULO: 09 - Estratégias, metodologias e planejamento para ações sobre diversidade cultural religiosa no contexto escolar. MÓDULO: 10 - I Seminário: diversidade cultural religiosa e o panorama educacional do Município de Vargem Alta -ES. MÓDULO: 11 – Simpósio: a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa com a contribuição do componente curricular ER e na perspectiva de Direitos Humanos, com a exposição dos portfólios.

5.6- Calendário da formação:

O calendário da formação deve ser elaborado em concordância com o calendário anual do sistema de ensino. É importante destacar que a formação deve ser em serviço, isto é, com os tempos e horários sendo distribuídos equitativamente para que o horário desse(a) profissional seja respeitado, evitando sobrecarga e desistência do público-alvo da formação. Outro fator é a organização de encontros síncronos e que integrem os encontros presenciais, atividades não presenciais e as ações mais profundas, como simpósios, seminários, entre outros. Os encontros presenciais devem acontecer de 15 em 15 dias, correspondendo um tempo de 5h cada encontro. Esse procedimento é essencial para que os objetivos da formação sejam alcançados, pois através da inserção dos tempos formativos no período que o(a) professor(a) estiver em serviço, o que corresponde a sua atuação no seu horário de planejamento, potencializa o bom desenvolvimento desse(a) profissional.

²⁸⁶ Ao entregar esse produto educacional para a Secretaria Municipal de Educação, as estratégias serão inseridas, contudo, elas estão descritas no quarto capítulo.

5.7- Frequência:

Deve ser igual ou maior a 75% nos encontros presenciais.

5.8- Mediações:

A mediação corresponde a um processo específico de interação entre a comissão organizado da formação e do(a) formador(a) com o público-alvo. A princípio, a mediação é realizada pelo(a) formador(a), visando intermediar nas ações realizadas durante o processo formativo e intervir em possíveis conflitos. Todavia, se algumas situações fugirem de controle, os membros da comissão também podem e devem realizar mediações pontuais. No fomento das mediações, o(a) formador(a) deve primar por uma convivência positiva entre os(as) cursistas e fortalecer relações interpessoais que corroborem para a construção de ações em benefício de práticas coletivas nos espaços escolares.

Neste sentido, o(a) formador(a) é o(a) principal responsável no processo do desenvolvimento de estratégias que construa um diálogo incentivador para a interatividade das práticas coletivas. Antes de qualquer mediação, faz-se necessário proporcionar um ambiente formativo estruturado, acolhedor e estimulante que possibilite um engajamento adequado aos encontros, participação ativas, resultados positivos e, acima de tudo, estabelecer um contrato didático durante a formação, ou seja, estabelecer normas em comum acordo com o público-alvo da formação.

A mediação é necessária a todo momento, contudo, deve ser realizada especificamente nos seguintes casos: frisar quando as regras do contrato didático não estiverem sendo respeitadas, quando acontecer abordagens desrespeitosas dos(as) professores(as) cursistas e quando acontecer reflexões/ discussões entre os sujeitos do público-alvo que se destine a uma esfera muito distante da temática da formação ou do conteúdo ou módulo do encontro. Neste sentido, caso ocorra alguma colocação ou contribuição significativa durante os encontros e distante do contexto da pauta, será analisado a possibilidade de um agendamento específico para o assunto em questão ou analisar a possibilidade da implementação de um grupo de pesquisa. Por fim, para a realizações de abordagens mais pontuais, sempre fazer pós o encontro formativo e individualmente.

5.9- Avaliação:

A avaliação geral da formação será realizada pela comissão organizadora e o(a) formador(a). Esse processo deve ser composto por várias etapas, assim faz-se necessários traçar uma avaliação para cada módulo desenvolvido. O fundamental é iniciar os procedimentos avaliativos gradativamente e, em ordem crescente, isto é, começar inserindo avaliações mais simples até a inserção das mais complexas. Dessa forma, algumas avaliações irão acontecer durante o processo formativo, enquanto outras serão apenas direcionadas no formato não presencial, com posterior correção, contudo, é importante destacar que nessa organização, o(a) cursista deve ser orientado como todo o processo será desenvolvido, ou seja, essa conduta deverá ser explicada detalhadamente.

Nesse contexto, aqui estão propostas uma gama de avaliações para a temática desse material, cabendo aos(as) consultores(as) da faculdade de apoio e aos responsáveis - comissão organizadora e formador(a)-direcionar a captação da pontuação que estão dispostas da seguinte forma: 1- Observação da participação e desenvolvimento de cada cursista. 2- Demonstração da aprendizagem. 3- Apresentação de trabalho no momento presencial. 4- Participação dos trabalhos em grupo. 5- Frequência nos encontros. 6- Entrega dos trabalhos não presenciais. 7- Confecção de portfólio. 8- Escrita no caderno volante. 9- Confecção do diário de bordo. 10- Desenvolvimento de ações na escola. 11- Estudo de caso. 12- Trabalhos de campo. 13- Confecção de artigo. 14- Participação em simpósio, fóruns, seminários, workshops e painéis. 15- Participação em grupo de pesquisa. 16- Direcionamento de oficinas.

6- Certificado.

6.1- Carga horária:

A carga horária geral da formação será de 220h, sendo distribuídas da seguinte forma: 1- Realização das atividades presenciais= 100h. 2- Realização das atividades não presenciais= 30h. 3- Elaboração/ participação nos fóruns, seminários e simpósio= 40h. 4- Ações desenvolvidas no âmbito escolar= 30h. 5- Confecção do portfólio geral do curso= 20h. Atividades optativas=30h. A distinção das atividades obrigatórias e optativas, ficarão a critérios da comissão organizado, do(a) formador(a) e orientação da faculdade orientadora, a base de apoio para essas atividades está no contexto das estratégias gerais e específicas.

6.2- Critérios:

Para efeito satisfatório na emissão da certificação, o(a) cursista deverá obter 75% de frequência nos encontros presenciais e entrega de no mínimo 70% de todas as atividades propostas durante o processo formativo. Um fator importante é que a critério dos(as) organizadores(as), a formação ofertará atividades optativas que terão uma somatória de 30h, não são obrigatórias, contudo, pode aumentar a carga horária do certificado. Assim, a formação apresenta as seguintes dimensões de carga horária para o(a) cursista que obter no mínimo 75% de frequência:

- Cumprir 70% das atividades obrigatórias e não conseguir cumprir as atividades optativas, terá a certificação de 154h.

- Cumprir todas as atividades obrigatórias e, não cumprir as atividades optativas, terá a certificação de 220h.
- Cumprir todas as atividades obrigatória e optativas, terá a certificação de 250h.
- O certificado poderá variar a carga horária de 154h a 250h, conforme o cumprimento de 70% ou mais das atividades obrigatórias e a variação das atividades optativas.

7- Considerações finais.

7.1- Síntese:

A diversidade cultural religiosa está presente em diferentes momentos da história do Brasil. Sua abordagem aparece tanto nas legislações magnas, como nas legislações em torno do cenário educacional, contudo, sempre marcada por questões políticas, ideológicas, teóricas e particulares. No entanto, ao longo dos anos, a tradição religiosa da ICAR se mostrou predominante. Neste sentido, o presente material norteia uma formação continuada repleta de procedimentos primordiais para desenvolver ações sobre a diversidade cultural religiosa no meio educacional. Esses procedimentos estão alicerçados em diagnósticos, reflexões e troca de experiências. Essa dinâmica, propõe planejamento estratégico que direciona ações voltadas para a práxis docente, além disso, alicerçará questões individuais e subjetivas em torno dessa diversidade, isto é, fatores que assolam o(a) professor(a), conseqüentemente, os(as) estudantes.

7.2- Reflexões.

Para atender essas especificidades no cenário educacional do Município, esse material defende duas situações primordiais; a primeira é considerar os(as) professores(as), como potencializadores(as) e mediadores(as) na construção dos saberes e, a segunda, colocar os(as) professores(as) e os(as) estudantes como protagonistas do processo ensino aprendizagem. A tratativa dessa conduta no âmbito escolar, possibilita o diálogo interativo nas abordagens e condutas das diferentes preferências e manifestações religiosas. Diante desses fatores, é possível perceber a estruturação e sistematização do material, assim como a importância da formação continuada na temática sobre a diversidade cultural religiosa.

7.3- Encaminhamentos.

Por fim, esse material fomenta a movimentação reflexiva dos(as) professores(as), disseminando uma formação gradativa e sólida no Município. Esses fatores estão presentes no desenvolvimento de ações diagnósticas, escuta ativa, participação não obrigatória em uma formação e percurso adaptável. Essas condições, representam perspectiva de um material que seja um aliado no enfrentamento de demandas e desafios tanto na formação continuada no contexto educacional do Município de Vargem Alta, como no contexto das unidades escolares. Essas melhorias, irão construir e redimensionar o contexto da formação continuada no Município e abordagens pontuais sobre a temática da diversidade cultural religiosa. Para o sucesso dessa conduta, ao final de cada ciclo de formação, deve ser realizada uma avaliação de todo o processo formativo, ajustando o que for necessário.

8- Fonte de pesquisa.

8.1- Sugestão de Referências:

BITENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC; SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

BRASIL. Ministério das Mulheres da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. *Relatório sobre tolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015)*. Brasília: SEDH, 2016.

BRASIL. Secretaria de Editoração e Publicações. *Direitos Humanos: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília: Senado Federal, 2013.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival J. Ensino religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 15-38.

CARON, Lurdes. Ensino religioso nas escolas públicas e confessionais: concepções, convergências e diferenças. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG; Laude E.; KLEIN, Remí (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 62-68.

CASTRO, Raimundo M. M.; BALDINO, José M. Ensino Religioso e diversidade: caminho na vivência e experiência de professores nas práticas escolares. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 95-116, 2020.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), IX, 2012, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: ANPED SUL, 2012. p. 1-15. [pdf].

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílían B. Diversidade religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 3, n. 4, p. 181-197, 2015.

FREITAS, Eliane M. L. M. Ciência (s) da (s) Religião (ões) aplicada: o Ensino Religioso como potencialização da diversidade religiosa. *Revista Reflexus*, Vitória, a. XV, n. 26, p. 339-360, 2021.

HOLANDA, Ângela M. R. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílían B.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memória, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 51-61.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. Uma breve história do fórum nacional permanente do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. (orgs.). *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 85-104.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Material didático para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97*. Paraná: PUCPR, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sonia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74-92.

MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Revista Gaudium Sciendi*, Palma de Cima, n. 4, p. 21-48, 2013.

MIRANDA, Antônio M. J. O.; CUNHA, Renata C.; SOUSA FILHO, Vicente G.; FERREIRA, Anderson C. N. Formação docente em ensino religioso: um diálogo com a política nacional. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 10-27, 2020.

NOGUEIRA, Sandra V.; ULRICH, Claudete B.; SILVA, Edeson A. Ensino Religioso plural na Educação Básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 28-44, 2020.

ROCHA, Gabriela O.; GRACIANO, Luciane S. Ensino religioso e escola pública laica. *Revista Reflexus*, Vitória, a. XIV, n. 24, p. 811-832, 2020.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 93-113.

TOSTES, Patrícia S. G. Diversidade religiosa: uma breve análise das influências sociológicas e psicológicas na sociedade. *Revista Reflexus*, Vitória, a. XIV, n. 24, p. 789-809, 2020.

ULRICH, Claudete B.; GONÇALVES, José M. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-24, 2018.

8.2-Sugestão de Bibliografia:

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECKER, Michel. *Ensino Religioso entre catequese e Ciências da Religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um Ensino Religioso inter-teológico e interdisciplinar*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

FOLLMANN, José I. Produção do conhecimento e processos religiosos de identidade: apontamentos transdisciplinares para refletir sobre a academia e o Ensino Religioso. *Revista Estudos e Pesquisas da Religião*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 205-229, 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Catequese e Pastoral da Juventude, Pontifícia Salesiana, Faculdade de Ciências da Educação, Roma, 2000.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Educação e história do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do ensino religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 155-179, 2020.

KLUCK, Cláudia R. Ensino Religioso: conhecimentos e saberes escolares na área de conhecimento e no componente curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remí (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-153.

MACHADO, Clayton S. Espiritualidade em ambiente escolar: comunidade como horizonte de uma espiritualidade laica. *Revista Davar Polissêmica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 74-86, 2021.

MARTINS, Raquel C. M.; SOUZA, Davison S. “Cara, eu sou umbandista!”: culturas religiosas e antagonismos na escola. *Revista Ensino em Perspectiva*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

OLIVEIRA, Leticia C.; ASSIS, Jacira H. V. P. Relatos docentes e as fragilidades da disciplina de Ensino Religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 35, p. 161-180, 2021.

OLIVEIRA, Lilian B. A formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: leituras e tessituras. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 247-267, 2005.

OLIVEIRA, Lilian B.; KOCH, Simone R. Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de Ensino Religioso na FUEB/SC: tecendo cartografia. *Revista Estudos e Pesquisas da Religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 457-481, 2012.

OTTO, Clarícia; IACZINSKI, Irma; RODRIGUES, Fabiano B. Formação de professores para a diversidade religiosa: qual apropriação? *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 50, p. 885-899, 2018.

REIS, Marcos V. F. Diversidade religiosa e a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 156-173.

REIS, Marlene B. F. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. *Revista Revelli*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2016.

RIBEIRO, Claudio O.; TOSTES, Angélica. Polidoxia, entre lugares e fronteiras da cultura e pluralismo religioso. *Revista Reflexões*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2020.

ROCHA, Abdruschin S. Entre o dizer e o não-dizer: por uma epistemologia da revelação nos limites nos limites da linguagem. *Revista Teoliterária*, São Paulo, v. 08, n. 15, p. 92-121, 2018.

RODRIGUES, Edile M. F. Conhecimento religioso: possibilidades de aprendizagem a partir da BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 114-133.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 97-113.

RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Deyse L. J. *Identidades religiosas: subjetividades em conflito na formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Taciana B. Confessionalidade e laicidade: uma contribuição ao estudo dos modelos de ensino religioso escolar. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 132-154, 2020.

SANCHE, Wagner L. *Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVA, Clemildo A.; NONATO, Eunice, M. N. Educação, Intolerância religiosa e Direitos Humanos. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; STRÖHER, Marga J. (orgs.). *Educar para a convivência na diversidade: desafio a formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 23-46.

SILVEIRA, Rosa M. G.; OLIVEIRA, Liliam B.; RISKE- KOCH, Simone; CECCHETTI, Elcio. Educando em Direitos Humanos: fundamentos culturais. In: ZANAIDE, Maria N. T.; SILVEIRA, Rosa M. G.; FERREIRA, Lúcia F. G. (orgs.). *Educando em Direitos Humanos: fundamentos culturais*. João Pessoa: UFPB, 2016. p. 127-145.

SOUZA, Leila D. S.; LEMOS, Jéssika, H. S. H. A administração de recursos humanos e conflitos existentes no ambiente escolar. In: DUARTE, Ana E. B.; MUNHOZ, Diego J. (orgs.). *Educação: múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 13-33.

9- Elementos complementares:

9.1- Apêndice.

- Edital para o processo seletivo dos(as) professores(as) cursistas.

EDITAL PARA SELEÇÃO DE CANDIDATAS E CANDIDATOS
I FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE
DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA -ES

A Prefeitura Municipal de Vargem Alta -ES, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação, tornam públicos, por meio desta ferramenta de divulgação, a normas do processo seletivo para o

preenchimento das vagas para a I Formação continuada para professores(as) do Ensino Fundamental sobre diversidade cultural religiosa no Município de Vargem Alta.

1. DO OBJETO:

O Edital objetiva a seleção de candidatos(as) para participar da I Formação Continuada para professores(as) do Ensino Fundamental sobre diversidade cultural religiosa no Município de Vargem Alta. O programa de formação continuada sobre esta temática, prevê a formação continuada para professores(as) que atuam nessa etapa da Educação Básica, com o objetivo de alicerçar o desenvolvimento de diversas ações em escolas e regiões escolares de Vargem Alta-ES.

2. DO PÚBLICO-ALVO:

Professores(as) do Ensino Fundamental- anos iniciais e finais, do novo Ensino Fundamental, isto é, escolas de tempo integral e a modalidade das escolas do campo.

3. DO PRÉ- REQUISITO:

Ser professor(a) da rede municipal de ensino de Vargem Alta e estar desempenhando o exercício da sua função.

4. DAS VAGAS:

Serão ofertadas 18 (dezoito) vagas, com a seguinte distribuição: 2 (duas) para o(a) professor(a) que ministra o componente curricular Ensino Religioso, 2 (duas) para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 04 (quatro) para as escolas de tempo integral, 2 (duas) para a modalidade da escola do campo, 08 (oito) para professores(as) do Ensino Fundamental, Anos Finais, sendo uma para cada componente curricular.

I – Dos componentes curriculares do Ensino Fundamental- anos finais: 1 (uma) vaga Língua Portuguesa, 1 (uma) vaga Matemática, 1 (uma) vaga Ciências, 1 (uma) vaga História e 1 (uma) vaga Geografia, 1 (uma) vaga Educação Física, 1(uma) Língua Inglesa, 1 (uma) vaga Artes;

II – Para assegurar que a totalidade das vagas sejam preenchidas, poderão ser convocados candidatos(as) na condição de SUPLENTEs.

5. DO PROCEDIMENTO E DURAÇÃO DA FORMAÇÃO:

I – A formação terá duração de 1(um) ano;

II – Cada módulo será conduzido no formato presencial, acrescido por atividades não presenciais, serão 11 (onze) módulos e, cada módulo corresponderá a 2(dois) encontros mensais. Os encontros serão ministrados pelo(a) formador(a), com apoio da equipe organizadora e a participação de professores(as) da faculdade parceira da formação.

6. DAS ATIVIDADES E CONTEÚDOS DISPONIBILIZADOS:

I – Durante o processo formativo, todos os materiais da formação (utilizados e complementares), serão disponibilizados pela equipe organizadora e enviado para cada cursista por e-mail;

II - Durante a formação serão realizadas atividades (obrigatórias e optativas) para complementar os conteúdos.

7. DA INSCRIÇÃO

Antes de efetuar a inscrição, o(a) candidato(a) deverá necessariamente conhecer todas as regras contidas nesta publicação.

8. DO PERÍODO DE INSCRIÇÃO (aqui o prazo deverá ser estipulado, com o link de inscrição):

I – O(a) candidato(a) deverá preencher o FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO com a máxima atenção, ciente de que as informações devem ser inseridas corretamente;

II - Cada candidato(a) deverá realizar apenas 1 (uma) inscrição. Em caso de duplicidade de inscrição, será considerada apenas a última inscrição;

III - Após realizar o envio da inscrição o(a) candidato(a) receberá um e-mail com a confirmação de recebimento, neste caso, é importante que se consulte o spam e a lixeira para averiguar o seu recebimento e principalmente que informe corretamente seu endereço de e-mail no momento da inscrição;

IV - Não há cobrança de taxa de inscrição. O curso é gratuito.

9. DA SELEÇÃO:

O Processo Seletivo se dará da seguinte forma: comissão organizadora da formação fará a seleção dos(as) candidatos(as) que preencherão as 18(dezoito) vagas, considerando as seguintes particularidades nas respostas do seguinte questionário:

I – Descreva o conceito que você tem sobre diversidade cultural religiosa.

II – O que te motivou/motiva a participar desta formação continuada acerca da temática sobre diversidade cultural religiosa?

III - Durante o seu percurso na área educacional, já inseriu ou desenvolveu alguma ação voltada para a temática sobre diversidade cultural religiosa?

() Não. Por que?.....

() Sim. Relate como procedeu e se os resultados alcançados foram positivos ou negativos.

IV - A forma como a questão religiosa é conduzida no interior do espaço escolar que você atua te incomoda?

() Não. Porque?.....

() Sim. Por que?.....

V - Tem alguma sugestão ou ideia em mente para melhorar a forma como a diversidade cultural religiosa é conduzida no interior das escolas ou da comunidade escolar?

10 – ESPECIFICIDADE DA SELEÇÃO:

I - Na hipótese de haver número de inscritos superior ao número de vagas, o critério de seleção será o local de origem do(a) candidato(a), prioritariamente morador(a) do Município de Vargem Alta;

II - Caso não haja número suficiente de candidatos(as) inscritos(as) para determinada categoria as vagas remanescentes serão disponibilizadas para os(as) candidatos(as) que estejam aguardando na lista de cadastro de reserva.

11. DA DIVULGAÇÃO, RESULTADO E HOMOLOGAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO:

I - O resultado final dos(as) candidato(as) selecionados(as) será divulgado pelo número de inscrição, no site oficial da Prefeitura Municipal de Vargem Alta e via e-mail cadastrado no ato da inscrição (aqui deve ser estipulada uma data);

II - Os(as) candidatos(as) selecionados(as) receberão um e-mail, via o endereço cadastrado no ato da inscrição, confirmando a participação na formação. Na sequência, deverão confirmar o recebimento e confirmar a sua participação na formação, possibilitando, assim, que seja feito em tempo hábil o contato com candidatos(as) suplentes em caso de necessidade (aqui deve ser estipulada uma data).

12. CHAMADA DE SUPLENTE:

I – Os(as) candidatos(as) suplentes, desde já, têm ciência de que somente serão convocados(as) de acordo com a respectiva ordem de classificação e mediante disponibilidade de vagas;

II - A incorporação dos(as) suplentes poderá ocorrer desde que haja tempo hábil para a participação do(a) suplente até o 2º encontro ou excepcionalmente por deliberação da equipe organizadora da formação.

13. CERTIFICAÇÃO:

I - A carga horária total desta formação será de 220 (duzentos e vinte) horas, decorrentes conforme a participação de cada cursista.

II- Para efeito satisfatório na emissão da certificação, o(a) cursista deverá obter 75% de frequência nos encontros presenciais e entregar de 70% das atividades proposta para a formação.

III - O certificado será emitido pela Secretaria Municipal de Educação.

14. DISPOSIÇÕES FINAIS:

I - A inscrição e participação do(a) candidato(a) implica automaticamente na sua aceitação das normas do presente processo seletivo contidas neste documento;

II - É de inteira responsabilidade do(a) candidato(a) acompanhar a publicação de todos os atos e comunicados referentes a esta seleção no e-mail informado no ato da inscrição;

III- Os casos omissos e as situações não previstas serão resolvidos pela equipe organizadora da formação continuada.

Local e data.

Comissão organizadora da formação.

- Cronograma anual para o desenvolvimento das atividades durante o processo formativo:

MESES

[illegible]

na perspectiva de Direitos Humanos: Portfólios - Solenidade de encerramento.											
Pauta para cada encontro formativo:											
Pontos abordados		Importância/Abrangência									
01	Identificação.	Abrange o cabeçalho da pauta com: Slogan da Secretaria Municipal de Educação, data, local e horário da formação. Esses dados propõem a finalidade da formação, assim como a elegância do(a) formador(a), isto é, torna a ação oficial e organizada, além de estabelecer fonte para consultas acerca de planejamento ou realização de atividades futuras.									
02	Tema.	Possibilita o direcionamento central da formação, oferecendo suporte para os conhecimentos a serem desenvolvidos, durante o período de tempo da formação.									
03	Conteúdo.	É a parte consistente da formação, dando sentido ao seu desenvolvimento, assim como particularidades do planejamento. Sendo importante destacar que o conteúdo deve ser planejado, contextualizado e aplicado gradativamente.									
04	Objetivos.	Estabelece quais conhecimentos são esperados do público-alvo da formação. Portanto, devem ser relacionados e ponderados, conforme o conteúdo do encontro.									
05	Recursos Didáticos.	Elementos fundamentais para o desenvolvimento de um encontro formativo. Dessa forma, devem ser ajustados de acordo com cada encontro, podendo ser através de vídeos, cópias de textos, slides, cartazes, entre outros.									
06	Desenvolvimento: Boas-vindas, acolhida e direcionamentos, são abordados através de momentos específicos.	Estabelece o crescimento da formação, podendo ser através de diversas práticas, visando a acolhida e o aprendizado do(a) cursista – professor(a).									
07	1º Momento: Reflexão.	Está voltado para a reflexão inicial da formação, tendo em vista sensibilizar os(as) professores(as) para receber o conteúdo do encontro. Consequentemente, poderá ser aplicado através de leitura de mensagem ou texto, vídeo, brincadeira, entre outros; algo para relaxar o grupo. Nesse momento também pode ser inserida sutilmente uma estratégia diagnóstica para o grupo ou individualmente.									
08	2º Momento: Direcionamento do estudo.	Momento importante para a abordagem do encontro anterior e verificar pesquisa/estudos deixados por algum motivo. Além de ser o espaço para a explicação do tema e do conteúdo da pauta, assim como a importância do conhecimento em questão para a aplicabilidade no cotidiano escolar.									
09	3º Momento: Aprofundamento dos estudos.	Momento que o grupo faz as próprias considerações sobre o tema e os conteúdos em questão. Portanto, aqui é importante que o(a) professor(a) estabeleça o seu próprio conceito sobre a abordagem do encontro.									
10	Atividades: Exercitar o aprendizado e compartilhá-lo.	Estabelece a problematização dos conteúdos abordados no encontro, visando ao aprendizado dos(as) professores(as), momento em que eles(as) irão desenvolver uma prática direcionada pelo(a) formador(a), assim como partilhar com o grupo todo. Vale destacar que, conforme o tema abordado, poderá ser desenvolvido mais de uma atividade no mesmo encontro, desde que esteja em concordância com o tema em estudo.									
11	Encaminhamentos.	Ao final de cada encontro, deixar direcionado para os(as) professores(as) se os objetivos traçados para o encontro foram alcançados. Esse momento também é para orientar sobre as atividades a serem pesquisadas e desenvolvidas, com o objetivo de promover as discussões no próximo encontro. Essa conduta deve considerar a particularidade de cada encontro/tema.									
12	Avaliação do encontro.	Espaço no qual os(as) professores(as) cursistas deverão deixar o seu parecer sobre o encontro em formulário específico, fornecido pelo(a) formador(a). Sendo importante destacar que o procedimento fortalece a postura e a prática do(a) formador(a) e da comissão organizadora.									
13	Referências.	Literatura pesquisada para a composição do encontro e acréscimo para pesquisas dos(as) cursistas. Todavia, deverão estar inseridas em consonância com a abordagem de cada módulo e conteúdo da pauta.									

14	Bibliografia e matérias complementares.	Conjunto de todas as obras e materiais consultados para o encontro. Devem estar inseridos na pauta para possibilitar o aprofundamento de estudos e ações a serem desenvolvidas pelos(as) cursistas, assim como propiciar um aprofundamento teórico sobre os conteúdos apresentados no encontro.
9.2- Anexos: elementos que a comissão organizadora julgar necessário para inserir no Material Didático-Formativo		

A trajetória construída nesta pesquisa evidenciou que a formação continuada de professores(as), quando articulada à diversidade cultural religiosa e ao componente curricular Ensino Religioso, pode ultrapassar a dimensão técnica ou burocrática das políticas educacionais e assumir um caráter ético, pedagógico e humanizador. Ao investigar o contexto do município de Vargem Alta, constatou-se que a ausência de direcionamentos sistemáticos voltados para essa temática fragiliza o enfrentamento das tensões, preconceitos e invisibilizações presentes no cotidiano escolar.

A tese demonstrou que a formação continuada necessita considerar as especificidades culturais, sociais e religiosas do território, reconhecendo os(as) professores(as) como sujeitos históricos da práxis educativa e protagonistas na construção de uma educação comprometida com o respeito às diferenças, aos Direitos Humanos e à cultura de paz. O desenvolvimento do material didático-formativo não representa apenas um produto educacional, mas uma proposta de intervenção crítica e permanente voltada para o fortalecimento da reflexão docente, da mediação pedagógica e da valorização da diversidade cultural religiosa no espaço escolar.

Conclui-se que a contribuição do Ensino Religioso, fundamentado na perspectiva da diversidade cultural religiosa e desvinculado de práticas proselitistas, pode consolidar processos formativos mais dialógicos, inclusivos e emancipatórios no sistema municipal de ensino. Reafirma-se que a formação continuada deve ser compreendida como um movimento permanente de aprendizagem, problematização e reconstrução da prática pedagógica, especialmente diante das complexidades contemporâneas que atravessam a escola pública brasileira.

Espera-se contribuir para o fortalecimento das políticas públicas educacionais de Vargem Alta-ES, incentivando novas ações formativas, pesquisas futuras e estratégias pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças, a superação de preconceitos e a consolidação de uma educação promotora da dignidade humana, da convivência democrática e da justiça social. O material didático-formativo elaborado constitui um ponto de partida para novas possibilidades de atuação pedagógica e institucional, reafirmando que educar para o respeito à diversidade cultural religiosa é também educar para a cidadania, para o diálogo e para a humanização das relações sociais.

CONCLUSÃO

A formação continuada para professores e professoras, garantida pela Constituição Federal de 1988 e pelo arcabouço legal específico da educação nacional, impacta diretamente a formação integral dos(as) estudantes. É fundamental que, além das temáticas que orientam os componentes curriculares que integram a organização dos sistemas de ensino, sejam contemplados também temas subjetivos e contemporâneos, tais como a diversidade cultural religiosa. A formação continuada, nessa lógica, deve incluir questões de cunho social alinhadas às particularidades de cada região ou contexto escolar, sensibilizando os(as) professores(as) para o pensamento reflexivo, investigativo e crítico, elementos essenciais à práxis docente.

A maneira como a formação continuada tem sido conduzida na atualidade requer análise crítica das ações das esferas federal e estadual, com a finalidade de articular as diretrizes curriculares às demandas municipais. Evidências oriundas do cotidiano profissional docente demonstram que as redes municipais de ensino não precisam se limitar a modelos prontos e previamente definidos por instâncias superiores. Ainda que o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios seja essencial, sobretudo no que se refere ao suporte financeiro, a consolidação das redes municipais passa pela construção de propostas formativas capazes de dialogar diretamente com suas características. Nesse contexto, esta pesquisa propôs a elaboração de um material didático-formativo voltado à formação continuada sobre diversidade cultural religiosa.

O estudo da arte evidenciou lacunas significativas na produção acadêmica em relação à formação continuada na perspectiva da diversidade cultural religiosa, especialmente quando consideradas as particularidades regionais e locais. Essa constatação reforçou a necessidade de efetivar o que está assegurado nas legislações educacionais, articulando-o às múltiplas realidades do contexto brasileiro. Nos capítulos seguintes, ao analisar os conceitos de cultura, diversidade e religião, bem como os fatores que influenciam a formação continuada docente no Município de Vargem Alta-ES, foi possível compreender que esses elementos são indissociáveis do processo formativo e, por isso, devem orientar tanto a elaboração quanto a implementação de propostas pedagógicas.

Com base nesse percurso, retoma-se a pergunta-problema da pesquisa: como elaborar, desenvolver e implementar a formação continuada com professores(as) do Ensino Fundamental do Município de Vargem Alta-ES sobre a diversidade cultural religiosa, a partir do componente curricular Ensino Religioso? Os resultados indicam que essa elaboração é possível quando fundamentada em um diagnóstico das particularidades locais, na escuta ativa dos(as)

profissionais docentes e na articulação entre teoria e prática pedagógica. A implementação e o desenvolvimento dessa formação se efetivam quando o sistema de ensino assume protagonismo, estruturando ações contínuas, contextualizadas, comprometidas com a realidade escolar.

A hipótese inicial, que pressupunha a necessidade da elaboração de um material didático-formativo orientado por etapas específicas e fundamentado no componente curricular Ensino Religioso para consolidar a formação continuada sobre diversidade cultural religiosa, foi corroborada ao longo da pesquisa. Tal confirmação se deu a partir da análise documental, do diálogo com a base teórica e dos dados provenientes da pesquisa de campo, que, no conjunto, evidenciaram a ausência de políticas públicas municipais voltadas a essa temática e, ao mesmo tempo, a necessidade urgente de sua implementação. Na análise documental, um dado foi fundamental para a elaboração do produto educacional dessa tese, pois constatou-se que, desde a emancipação política de Vargem Alta-ES, em 1988 até o ano de 2026, a rede municipal de educação não havia implementado políticas públicas de formação continuada focada na diversidade cultural religiosa, mesmo após a instituição do sistema de ensino próprio em 2007. A abordagem da diversidade cultural religiosa possibilita ampliar perspectivas pedagógicas bem como incluir outros olhares e saberes ao contexto escolar.

Os objetivos da pesquisa, geral e específicos, foram atingidos na medida em que o estudo possibilitou refletir criticamente sobre as especificidades da formação continuada, analisar sua articulação com a diversidade cultural religiosa, identificar os fatores que influenciam seu desenvolvimento no Município e elaborar um material didático-formativo coerente com as demandas evidenciadas ao longo da investigação. Os dados empíricos revelaram que, embora o Município disponha de autonomia enquanto sistema de ensino, ainda persiste uma significativa dependência de propostas formativas externas, fator que limita a consolidação de ações contextualizadas e alinhadas às realidades locais. Além disso, a escuta dos(as) professores(as) evidenciou fragilidades importantes no tratamento da diversidade cultural religiosa no espaço escolar, demonstrando a necessidade de fortalecer processos formativos capazes de ampliar o diálogo, a reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças.

O diálogo com autores(as) como José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Bernadete Angelina Gatti e Antônio Nóvoa reforçou a compreensão da formação continuada como um processo crítico, reflexivo e contextualizado. Maurice Tardif, Selma Pimenta e Philippe Perrenoud evidenciam a centralidade da prática docente e da experiência profissional nesse processo. No campo específico da diversidade cultural religiosa, autores como Elcio Cecchetti, Lílian Blank

de Oliveira, Claudete Beise Ulrich e Sérgio Junqueira destacaram a relevância do Ensino Religioso como componente curricular capaz de promover o respeito às diferenças e contribuir para a superação de preconceitos. Esses referenciais foram confirmados pelos dados da pesquisa de campo, que apontam a necessidade de formações situadas e sensíveis às realidades locais.

A pesquisa busca avançar ao propor um material didático-formativo específico para a formação continuada em diversidade cultural religiosa, fundamentado no componente curricular Ensino Religioso e estruturado a partir de diagnóstico, escuta e análise crítica. Essa proposta contribui para reposicionar o sistema de ensino de Vargem Alta-ES como protagonista de seu processo formativo, rompendo com a lógica de reprodução de modelos externos e fortalecendo a construção de políticas públicas educacionais mais alinhadas às demandas locais. Entretanto, a pesquisa evidenciou limitações, por exemplo, a escassez de literatura específica, ausência de estudos locais e participação parcial dos sujeitos na coleta de dados. Além disso, fatores como a influência do regime de colaboração e a restrição do componente curricular Ensino Religioso a poucas unidades escolares ainda constituem desafios para a consolidação da temática no Município.

Diante desses elementos, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem a relação entre formação continuada e diversidade cultural religiosa, especialmente em contextos municipais. Isso pode ocorrer, por exemplo, a partir de investigações sobre o impacto dessas formações na prática pedagógica e na aprendizagem dos(as) estudantes, assim como analisar as políticas de formação continuada em outros Municípios capixabas, ampliando o debate sobre o regime de colaboração e suas implicações.

Em síntese, conclui-se que a formação continuada, quando orientada por princípios críticos, contextualizados e inclusivos, constitui um elemento fundamental para a transformação da prática docente. A inserção da diversidade cultural religiosa, mediada pelo componente curricular Ensino Religioso e sustentada por uma proposta de material didático-formativo, contribui para a construção de uma educação comprometida com o respeito às diferenças, a promoção da cidadania e a cultura de paz.

A formação continuada dos(as) professores(as) está intimamente interligada com uma educação que considera as necessidades contextuais, valorizando os saberes docentes e discentes, a partir do cotidiano escolar. Torna-se imperativo fomentar a formação continuada de e para professores(as), capaz de abranger a diversidade cultural religiosa situada nos contextos municipais e regionais, bem como propostas de materiais que contribuam para as novas configurações sociais em prol dos Direitos Humanos, da solidariedade e da cultura de paz. Dessa forma, a tese reafirma a necessidade de fortalecer políticas públicas de formação

continuada para dialogar com as realidades locais das instituições de ensino e promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

O produto educacional elaborado nesta pesquisa se configura como uma proposta de formação continuada, construída a partir das particularidades do Município de Vargem Alta-ES, considerando seu contexto sociocultural, educacional e as demandas apresentadas pelos(as) professores(as) do Ensino Fundamental. Logo, não se trata de um modelo prescritivo ou de um conjunto de ações a serem seguidas rigidamente, mas de um instrumento orientador, flexível e contextualizado, que pode ser adaptado conforme as realidades locais e as necessidades emergentes do cotidiano escolar. O material proposto, dessa forma, busca contribuir para o fortalecimento de práticas reflexivas e críticas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a valorização da diversidade cultural religiosa no âmbito da formação docente, em consonância com os princípios que fundamentam esta tese.

Torna-se imprescindível afirmar que o respeito às diversidades deve perpassar, de forma transversal, toda a gestão pedagógica da escola. Tal princípio não pode restringir-se a ações pontuais ou a componentes curriculares específicos, mas deve constituir-se como eixo estruturante das práticas educativas, orientando o planejamento, a organização curricular, as metodologias de ensino, a avaliação e as relações interpessoais no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a valorização da diversidade em suas múltiplas dimensões, incluindo a cultural e religiosa, demanda o comprometimento coletivo da comunidade escolar, de modo a promover uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada, que reconheça e respeite as singularidades dos sujeitos em seus diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

- ACCIARI, Arlete S. A educação e valores como caminho para a cultura da paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 541-556, 2019.
- ALMEIDA, Maria G. M. *As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no Ensino Fundamental em monção/maranhão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ALVES, Israela M. *A formação continuada dos professores para o trabalho com as competências socioemocionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.
- ALVES, Luiz A. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. A elaboração das concepções do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-84.
- AMADOR, Judenilson T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. *Revista Humanidades e Inovação*, Tocantins, v. 6, n. 2, p. 151-167, 2019.
- ARRUDA, José J. A. Cultura histórica: territórios e temporalidades historiográficas. *Revista Saeculum*, João Pessoa, n. 16, p. 25-38, 2007.
- ANDRADE, Carlos A. C.; ALVES, Leonardo A. Práticas de ensino interdisciplinar em ciências da natureza: uma busca pela formação e efetivação da interdisciplinaridade segundo a BNCC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), VIII, 2022, Maceió. *Anais...* Maceió: CONEDU, 2022. p. 1-11. [pdf].
- ARAÚJO, Clarissa M.; ARAÚJO, Everson M.; SILVA, Rejane D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BECKFORD, James. *Social theory and religion*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BERGER, Peter. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BERKENBROCK, Volney J. *O mundo religioso*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BITENCOUT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada]. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATU RA. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020*. [Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. BNC-Formação Continuada]. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. [Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. [Altera dispositivos da Lei nº 4.024 e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. [Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. [Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. [Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias]. Brasília:

Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. [Altera a Lei nº 9.394 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-planonacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil S.A, 1989.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. M. Formação continuada para professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-662, 2011

CARNEIRO, Moaci A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensivo artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2018.

CARON, Lurdes. Prefácio à primeira edição. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 17-23.

CASTRO, Magali de; NOGUEIRA, Maria Alice. Os três estado do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 80-88.

CASTRO, Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Revista Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2021.

CAVALCANTE, Rita C. R. Formação continuada diante do panorama nacional. *Revista FESA*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 63-87, 2021.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), IX, 2012, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: ANPED SUL, 2012. p. 1-15. [pdf].

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lillian B. Diversidade religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 3, n. 4, p. 181-197, 2015.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

COSTA, Nadja M. L. A formação continuada de professores: novas tendências e novos caminhos. *Revista Helos*, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 20, p. 63-75, 2004.

CUNHA, Luiz A. Religião na escola pública: discriminação ostensiva e dissimula. In: PESSANHA, Márcia; OLIVEIRA, Iolanda. (orgs.). *Educação pública, religião e laicidade*. Niterói: CEAD-UFF, 2017. p. 125-175.

CUNHA, Maria I. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS; RIES, 2003.

DANELON, Márcio; SILVA, Mauro S. S. História, política e educação em Hannah Arendt. *Educativa*, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 107-126, 2018.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca. *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (PROATER 2020-2023)* – Vargem Alta. Vitória: Governo do Estado, 2020.

EVARISTO, Jefferson. O conceito de política no período antigo e medieval: Maquiavel e Aristóteles como bases epistemológicas da política contemporânea. *Medievalis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2018.

FAPES [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://fapes.es.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva B.; *Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória*. Santa Catarina, Unoesc, 2024.

FERREIRA, Aurélio B. H. Formação. In: FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio Século XXI*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. H. Continuado. In: FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio Século XXI*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Marcele B.; BOTELHO, Arlete F. A relevância da construção do PPP seus tópicos e sua flexibilidade na prática profissional. *Revista Etinerarius Reflectiones*, Goiás, v. 14, n. 2, p. 1-21, 2018.

FINATTO, Ediana M. M; OLIARI, Gilberto. Diversidade cultural religiosa no ensino médio: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adele; PALHETA, Francisco; PALHETA, Leonel; HOLMES; Maria José T. (orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*, obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 317-334.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PALHETA, Leonel; HOLMES; Maria José T. (orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*, obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 35-52.

FLEURI, Reinaldo M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo M; OLIVEIRA, Lilian B.; HARDT, Lúcia S. CECCHETTI, Elcio; Koch, Simone R. (orgs.). *Diversidade religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau. EDIFURB, 2013. p. 57-80.

FONSECA, Tays. *Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS JUNIOR, Miguel A; PERUCCELLI, Tatiane. Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 2, p. 111-133, 2019.

FROTA, Maria de Lourdes M.; OLIVEIRA, David M. Desafios na formação continuada para docentes de Ensino Religioso na Educação Básica brasileira. *Revista Unitas*, Vitória, v. 12, n. 2, p. 19-33, 2024.

ROCHA, Rhaissa S. F.; SILVA Edileuza F. O papel do conselho de classe para organização do trabalho pedagógico. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, p. 1-13, 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D.; ALMEIDA, Patrícia C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programa. *Revista Paradigma*, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 1-17, 2021.

GEERTZ, Clifford J. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOI, Marcos V. M. *Formação continuada de professores no Estado do Paraná: recontextualização e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

GOMES, Deborah G. M; OLIVEIRA, Eduardo A. M. *A educação escolar em tempo integral nos Municípios da região metropolitana da grande Vitória/ES*. Campo de Goytacazes: Encontrografia, 2022.

GOMES, Nilma L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA (SEMTEC) (org.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: PDU, 2003. p. 67-77.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997.

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

HOLANDA, Ângela M. R. A formação de professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 143-154.

INEP [Site institucional]. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 mar. 2026.

ISKANDAR, Jamil I.; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 1-7, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 85-104.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Educação e história do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Material didático para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97*. Paraná: PUCPR, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Capacitação do professor de Ensino Religioso: formar o formador!? *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 48-66, 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 155-179, 2020.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Cultura e Diversidade Religiosa: diálogo necessário em busca da Fraternidade Universal. *Revista Interações: Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 122-139, 2010.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio R, A. Diversidade religiosa na educação. *Revista Interações: Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 179-197, 2011.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio R, A. Diversidade religiosa na educação no Brasil. *Caminhos*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370-385, 2014.

KLEIN, Remí. Prefácio à segunda edição. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 9-15.

KLUCK, Claudia; SCHLOGL, Emerli; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Diversidade: gênero e orientação sexual no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; WAGNER, Raul. (orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 157-174.

LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEITE, Vânia F. A. *Conscientização: uma das estratégias da formação continuada*. Rio de Janeiro: EDUFBA, 2007.

LICHAND, Guilherme, SCHWEICKARDT, Kátia; CAMPOS, Gabriel; SIMÕES, Armando. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo plano nacional de educação. In: MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; BOF, Alvana Maria. (orgs.). *Cadernos de estudos e pesquisas educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação*. Brasília: Inep/ MEC, 2023. p. 185-244.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHADIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-71.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Aline P.; MENIN, Maria S. S. Orientações legais para o Ensino Religioso em três Estados brasileiros: convergências e divergências demarcadas em normativas. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n. 2, p. 141-152, 2017.

LOPES, Kátia C.; TORMAN, Ronalisa. O educador frente às diversidades da contemporaneidade. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margareth F. (orgs.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 49-69.

MAGALHÃES, Lígia C.; AZEVEDO, Leny C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Revista Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MARTINS FILHO, Lorival J. Formação de professores e diversidade cultural religiosa: licenciatura em foco. *Revista Interações: Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 132-150, 2018.

MARTINS, Marcelo S. Cultura numa encruzilhada: discussões sobre o conceito de cultura na história. *Revista Labirinto*, Porto Velho, a. XII, n. 16, p. 36-46, 2008.

MARTINS, Nathália F. S.; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectiva à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Caminhando*, Nova Iguaçu, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2018.

MARTINS, Raquel C. M.; SOUZA, Davison S. “Cara, eu sou umbandista!”: culturas religiosas e antagonismos na escola. *Revista Ensino em Perspectiva*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022

MEC. *Escola em Tempo Integral*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MENEZES, Ebenezer T. Sistema municipal de ensino. In: MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, T. H. *Dicionário interativo da educação brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrazil.com.br/sistema-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 11 out. 2023.

MICHEL, Maria H. *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Rede nacional de formação continuada de professores*. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [Site institucional]. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MEC. *Conselho Nacional de Educação – CNE*. [s.d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao\(a\)presentacao](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao(a)presentacao). Acesso em: 06 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 097, de 06 de abril de 1999*. [Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental.]. Brasília: CNE. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PNCP097.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 1.105, de 23 de novembro de 1999*. [Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso.]. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pces110599.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 12, de 02 de outubro de 2018a*. [Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião.]. Brasília: MEC. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN122018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Mapeamento da adequação docente no Brasil*. Brasília: MEC; SEB, 2022.

MOREIRA, Antônio F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021.

MOTTA, Sidney M. *Grupos colaborativos na formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

MOURA FILHO, Raimundo C. *Educação e multiculturalismo: uma breve introdução*. Iguatu: Quipá, 2023.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). *Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC*. Brasília: [s.n.], 2019.

MOVIMENTO PELA BASE [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MUSSI, Amali A. Formação de professores para a Educação Básica: relação entre currículo e escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; SANTOS, Jocyléia S. (orgs). *Formação de professores para a Educação Básica*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 168-188.

NOGUEIRA, Sandra V.; ULRICH, Claudete B.; SILVA, Edeson A. Ensino Religioso plural na Educação Básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 28-44, 2020.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalva R. *Políticas e práticas de formação continuada de professores no Espírito Santo mediadas pelos planos decenais de Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 05 mai. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Brasília: UNESCO, 2002.

PAIVA, Andréa L. S. Quando a religião vai à escola: desafios e perspectivas no campo educacional brasileiro. *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, v. XVII, n. 29, p. 47-66, 2023.

PASSOS, Tania M. T. S. *As entrelinhas da política de formação continuada da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: qualifica, treina ou generaliza em prol de uma educação mercadológica?* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

PEREIRA, Arleth B. F.; ALMEIDA, Maria Z. C. M. O acervo das escolas extintas de Goiânia um local de memórias. *Revista Plurais*, Anápolis, v. 10, n. 2, p. 173-180, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PESAVENTO, Sandra. J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG; Laude E.; KLEIN, Remí (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-142.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHADIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIRES, Maria C. Síntese. In: COUTINHO, Antônia; JORGE, Noémia. (orgs.). *Ensinar gêneros de texto: conteúdo, estratégias e materiais*. Portugal: Porto, 2019. p. 75-85.

PRADA, Luis E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, Cabral, 1997.

PORTAL SALESIANOS [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.salesianos.br/FamiliaSalesiana> Acesso em: 27 jul. 2024.

REIS, Marcos V. F. Diversidade religiosa e cultura e a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 156-173.

RIBEIRO, Cláudio O.; ARAGÃO, Gilbraz S.; PANASIEWICZ, Roberlei (orgs.). *Dicionário do pluralismo religioso*. São Paulo: Recriar, 2020.

RIBEIRO, Claudio O.; TOSTES, Angélica. Polidoxia, entre lugares e fronteiras da cultura e pluralismo religioso. *Revista Reflexões*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2020.

RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian B.; LABES, Katilene W. Diversidade cultural religiosa, formação docente inicial e continuada: construindo territórios interculturais e decolonizantes. *Fragments de Cultura*, Goiás, v. 34, n. 2, p. 252-265, 2024.

ROCHA, Rhaissa S. F.; SILVA Edileuza F. O papel do conselho de classe para organização do trabalho pedagógico. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, p. 1-13, 2021.

RODRIGUES, Edile M. F. Formação continuada de professores e professoras de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG; Laude E.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 297-304.

ROQUE, Alberto; COSTA, Jorge Adelino. A gestão da informação no contexto da gestão escolar. *Revista linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2007.

ROZA, Jacira P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margareth F. (orgs.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 23-34.

RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SBARDELOTTI, Aristeu José V. G. *Virgínia comédia: nos Marapés do Itapemirim*. Vitória: São José, 1996.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento e cultura. Desenvolvimento da cultura. Cultura do desenvolvimento. *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 33, p. 144-158, 2005.

SANCHEZ, Wagner L. *Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTANA, Eurivalda; SERRAZINA, Lurdes; NUNES, Célia. Contribuições de um processo formativo para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. *Revista Relime*, México, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2019.

SANTOS, José L. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Mirinalda A. R. O Ensino Religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pragmatizes*, São Paulo, a. 7, n. 13, p. 53-64, 2017.

SANTOS, Rosana M. Os múltiplos conceitos de cultura. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDIDCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), XVII, 2021, Salvador. *Anais...* Salvador: ENECULT, 2021. p. 1-10. [pdf].

SANTOS, Taciana B. Confessionalidade e laicidade: uma contribuição ao estudo dos modelos de ensino religioso escolar. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 132-154, 2020.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHLESINGER, Rabino M. Coragem de dialogar. In: BIZON, Cônego J.; SCHLESINGER, Rabino M. (orgs.). *Diálogo inter-religioso: religiões a caminho da paz*. São Paulo: Paulinas, 2018. p. 23-30.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de lei em sentido jurídico. *Ágora: R. Divulg. Cient.*, Mafra, v. 17, n. 1, p. 128-134, 2010.

SEDU [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paes>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SEDU. PAEBES. [s.d.]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paebes>. Acesso em: 20 out. 2025.

SIGNIFICADOS. *Equipe de Significados*. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estrategia/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, Clemildo A.; NONATO, Eunice, M. N. Educação, intolerância religiosa e Direitos Humanos. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; STRÖHER, Marga J. (orgs.). *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009.

SILVA, Eliane M. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista Rever*, Bauru, n. 4, p. 1-14, 2004.

SILVA, Jhuliane E. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, Juliana C. S. Uma análise teórica do conceito de identidade a partir dos estudos culturais. *Das Amazônias*, Rio Branco, v. 6, n. 1, p. 262-275, 2023.

SILVA, Roberta M. *Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do século XXI*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, Rosa Amélia M. *Respeito à diversidade religiosa: proposta de formação continuada integradora para professores(as) do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Milaneze Altoé, em Vargem Alta-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

SILVA, Wellynton R. *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paul*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVEIRA, Emerson S. Estudo de caso aplicado à religião: entre louvores, corpos, intersubjetividade. In: SILVEIRA, Emerson S. (org.). *Como estudar as religiões: metodologias e estratégias*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 161-205.

SILVEIRA, Rosa M. G.; OLIVEIRA, Liliam B.; RISKE- KOCH, Simone; CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e Direitos Humanos. In: ZANAIDE, Maria N. T.; SILVEIRA, Rosa M. G.; FERREIRA, Lúcia F. G. (orgs.). *Educando em Direitos Humanos: fundamentos culturais*. João Pessoa: UFPB, 2016. p. 121-142.

SOUTO, Maria K. N.; FERREIRA, Lucivânia M. C. Planejamento da ação didática: importância da organização da rotina na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (COPRECIS), I, 2017, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: COPRECIS, 2017. p. 1-8. [pdf].

SOUZA, José C. S.; SANTOS, Mathéus C. Planejamento escolar: um guia da prática docente. *Revista Educação Pública*, São Paulo, v. 19, n. 15, [n.p.], 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigo/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>. Acesso em: 11 out. 2024.

SOUZA, Luciane S. C.; PINHO, Maria J. Formação continuada docente a partir da interdisciplinaridade: contribuições de um novo pensar. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 6, p. 10-20, 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOSTES, Patrícia S. G. Diversidade religiosa: uma breve análise das influências sociológicas e psicológicas na sociedade. *Revista Reflexus*, Vitória, a. XIV, n. 24, p. 789-809, 2020.

ULRICH, Claudete B.; GONÇALVES, José M. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-24, 2018.

VARGAS, Evandro F. M.; PINHO, Leandro G. Um exame do estado da arte sobre Ensino Religioso no Brasil em periódicos acadêmicos (2012- 2017). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1 - 21, 2020.

VARGEM ALTA (Cidade). Prefeitura Municipal. *Perfil Histórico*. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. Disponível em: https://www.vargemalta.es.gov.br/pagina/ler/1002/perfil_historico

#::~:~:text=No%20in%C3%ADcio%20da%20coloniza%C3%A7%C3%A3o%20portuguesa,Pedro%20II. Acesso em: 19 jun. 2024.

VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 683, de 18 de setembro de 2007*. [Institui e disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://vargemalta.splonline.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L6832007.html>. Acesso em: 28 jan. 2024.

VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 696, de 19 de novembro de 2007*. [Institui e disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.]. Disponível em: <https://vargemalta.splonline.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L6832007.html>. Acesso em: 23 ago. 2024.

VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 848, de 14 de abril de 2010*. [Institui o novo Estatuto do Magistério Público do Município de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. [online]. [n.p.]. https://vargemalta.splonline.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html_impressao/L8482010.html?identificador=30003A004C00. Acesso em: 15 de ago. 2024.

VARGEM ALTA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 1.114, de 23 de junho de 2015*. [Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/el.com.br/portal/uploads/2035/arquivos/F890392E9713EB629E0FBEACB156BCD3.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VARGEM ALTA (Cidade). *Lei nº 1389, de 22 de maio de 2022*. [Altera a Lei Complementar nº 10, de 02 de junho de 2003 de Vargem Alta e dá outras providências.]. Vargem Alta: Prefeitura Municipal. Disponível em: <https://vargemalta.splonline.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/L13892022.pdf>. Acesso em: 12 dez.2024.

VASCONCELOS, Maria L.; BRITO, Maria Helena P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma P. A. Formação de professores para a Educação Básica: relação entre currículo e escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; SANTOS, Jocyléia S. (orgs). *Formação de professores para a Educação Básica*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 94-116.

VIEIRA, Allana M. Entre cultura e política: a distinção na produção de opinião na mídia. *Tempo Social*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 137-162, 2022.

WOODWARD, Kathleen. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

ZASLAVSKY, Alexandre. Para um conceito habermasiano de ação pedagógica. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 747-763, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA – DOUTORADO

Meu nome é Rosa Amélia Menassa da Silva e sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPG-CR) na Faculdade Unida de Vitória-ES. Solicito, por favor, que você preencha o questionário abaixo. O intuito é coletar informações que contribuirão para a minha tese, cujo tema é **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE RELIGIOSA COM A CONTRIBUIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO**. Garanto que sua identidade e a da escola em que trabalha permanecerão em sigilo. O questionário possui perguntas tanto abertas quanto fechadas e está em formato impresso para que não haja a necessidade de envio de informações pessoais por meio de canais eletrônicos. A média de tempo para preenchê-lo é de 5 minutos. Agradeço pela sua atenção e por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES/AS: ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS E FINAIS

1- Dados demográficos		
Pergunta.		Resposta/ descrição.
01	Faixa etária:	() De 18 a 29 anos.
		() De 30 a 39 anos.
		() De 40 a 49 anos.
		() Acima de 50 anos.
02	Qual a sua identidade de gênero?	
03	Como se identifica etnicamente?	
04	Estado civil:	() Solteiro/a.
		() Casado/a.
		() Separado/a ou divorciado/a.
		() Viúvo/a.
05	Grau de escolaridade:	() Graduação.
		() Pós-graduação.
		() Mestrado.
		() Doutorado.
06	Qual a sua formação?	

07	Quais os Componente(s) Curricular(es) que ministra na escola onde atua? <i>(Se você é professor ou professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano da sala regular, lembre-se de incluir a BNCC. Caso você ministre algum componente específico, como Educação Física, Arte, Inglês ou algum componente de uma Escola de Tempo Integral, por favor, informe qual é esse componente curricular).</i>	
08	Quanto tempo atua como professor/a?	() Menos de 8 anos.
		() De 8 a 16 anos.
		() De 17 a 25 anos.
		() Mais de 25 anos.
09	Em qual município você reside?	
2- Dados peculiares		
Pergunta.		Resposta/ descrição.
01	Qual a sua cultura religiosa? <i>(Religião que foi passada pela sua família, Igreja que frequentava quando criança ou adolescente, no contexto social onde você se desenvolveu).</i>	
02	Qual a sua religião? <i>(Igreja que frequenta atualmente, se não frequenta nenhuma, porém acredita em uma determinada religião - tem uma crença religiosa, ou se autodenomina sem religião).</i>	
03	Com qual religião você mais se identifica? <i>(Quando frequenta uma Igreja e, mesmo não frequentando, acredita em uma religião/ tem uma crença religiosa, ou se autodenomina sem religião. Todavia, tem uma preferência religiosa e não pratica por algum motivo particular, o qual não tem necessidade de ser citado aqui).</i>	
04	Sente-se confortável em discutir sobre diferentes religiões?	() Sim.
		() Não.
05	Considera que a diversidade cultural religiosa é um valor positivo que deve ser protegido e promovido pelas escolas?	() Sim.
		() Não.

ANEXO A: ANEXO A: DECLARAÇÃO DA FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA COM O
TEMA PROVISÓRIO DA PESQUISA



Faculdade Unida de Vitória
Mestrado - Renovação de Reconhecimento
Portaria nº 543, de 16/06/2020 - DOU de 17/06/2020
Doutorado – Portaria de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



Vitória/ES, 30 de julho de 2024.



O Coordenador do curso de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **Rosa Amélia Menassa da Silva** portador(a) do CPF **007.682.237-09**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3055728**, no curso de Doutorado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Claudete Beise Ulrich e sua pesquisa tem como tema: "FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DIVERSIDADE RELIGIOSA EM VARGEM ALTA-ES: GUIA BÁSICO À LUZ DO COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO". O trabalho se presta a fins acadêmicos.

David Mesquita de Oliveira
Coordenador do curso de Doutorado
Profissional em Ciências das Religiões

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES



PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM ALTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Paulino Francisco Moreira nº 172 – Centro
Vargem Alta/ES – Tel (28) 3528-1339

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

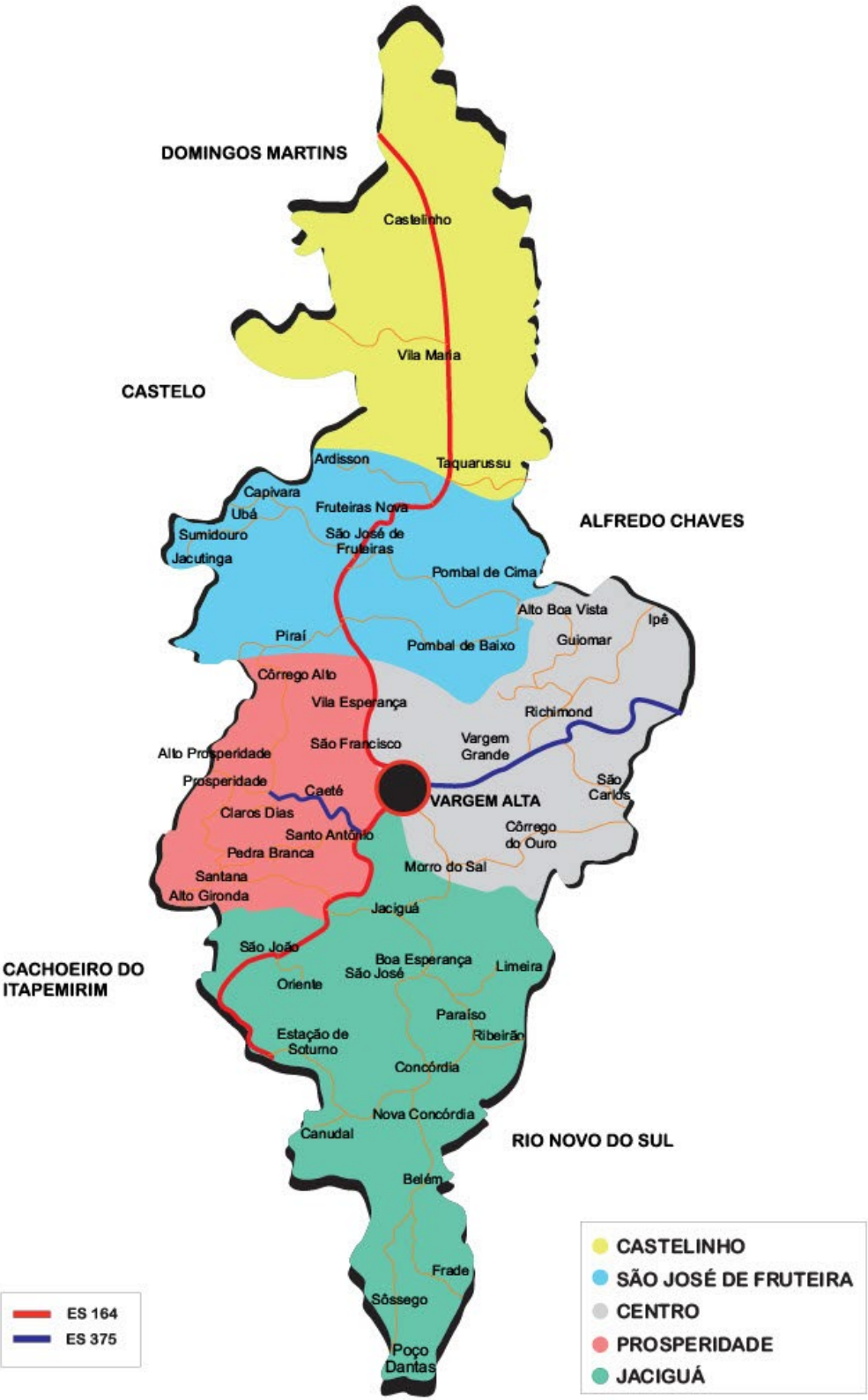
A secretária Municipal de Educação de Vargem, Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições conferidas pelo decreto nº 4872/2023. Tendo ciência, autorizo a servidora Rosa Amélia Menassa da Silva, ter acesso a documentos desta secretaria, bem como das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, afim do desenvolvimento de estratégias para a sua pesquisa de pós-graduação stricto sensu (Doutorado), a partir do mês de agosto de 2024.

Vargem Alta/ES, 31 de julho de 2024.

Roseane Moulais G. Altoé
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 4872/2023

ANEXO C: MAPA DO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/07/2026.

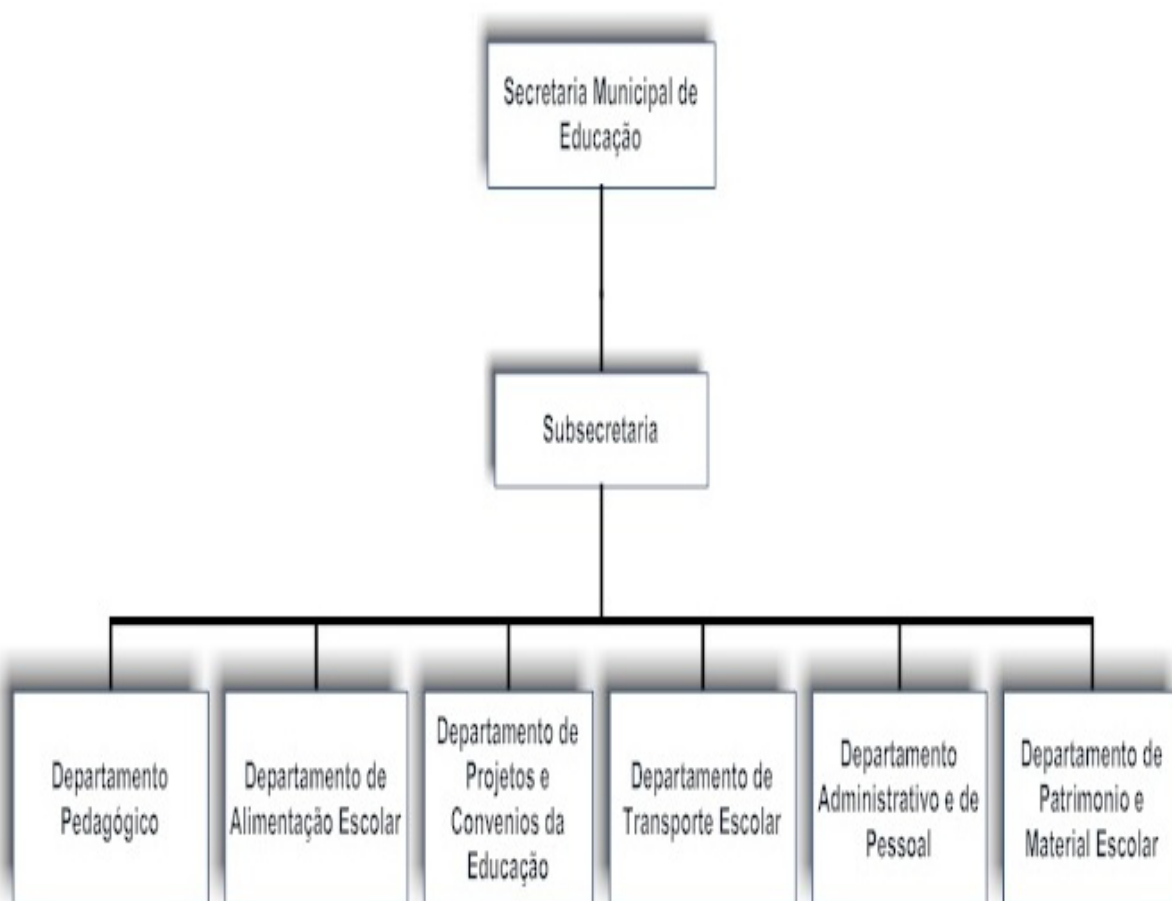


ANEXO D: FOTOS DA ESTRUTURA EXTERNA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES



ANEXO E: ORGANOGRAMA DOS DEPARTAMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VARGEM ALTA-ES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-LEI Nº 1.438, DE 13 DE MARÇO DE 2023



ANEXO F: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES

Da Autorização Especial

Art. 43 a autorização especial de afastamento respeitada a conveniência da Secretaria Municipal de Educação será concedida ao profissional da educação efetivo e estável, nos seguintes casos:

I - integrar comissão ou grupo de trabalho, estudo e pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos do setor educacional ou desempenhar atividades no campo da educação, por proposição fundamentada da autoridade competente;

II - participar de congressos, simpósios, simpósios ou outras promoções similares, desde que pertinentes à educação;

III - freqüentar cursos de aperfeiçoamento, atualização, graduação, especialização, mestrado ou doutorado, desde que se relacione como a função exercida e atenda ao interesse do Sistema de Ensino;

IV - ministrar cursos que atendam a programação do sistema Municipal de Ensino.

§ 1º Os atos de autorização de afastamento especial são de competência do Secretário Municipal de Educação, quando, ocorrer no próprio Município e do Prefeito Municipal quando fora do Município

§ 2º Para fins de concessão da autorização especial, a Secretaria Municipal de Educação considerará o interesse do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 44 O afastamento com ou sem ônus para freqüentar cursos somente será autorizado quando considerado pela Secretaria Municipal de Educação, necessário à melhoria do ensino e por tempo nunca superior à sua duração, assegurados os direitos e vantagens.

§ 1º O profissional da educação, quando afastado, com ônus, fica obrigado a prestar serviços ao Magistério Público Municipal por prazo correspondente ao período do afastamento, sob pena de restituir aos cofres do município, devidamente corrigido, o que recebido quando de sua ausência do cargo.

§ 2º Concluído o estudo, o profissional da educação não poderá requerer exoneração, nem ser afastado do cargo por licença para trato de interesses particulares, inclusive, para freqüentar novo curso, enquanto não decorrer o período de obrigatoriedade de prestação de serviços fixado no parágrafo primeiro

Art. 45 O afastamento para frequentar curso fora do município é privativo de profissional da educação efetivo estável, que não exerça cargo em comissão.

Capítulo II Dos Vencimentos

Art. 46 Vencimento é a retribuição pecuniária mensal devida ao profissional da educação pelo efetivo exercício do cargo, correspondente à classe, ao nível de habilitação adquirida e à referência alcançada, considerada a jornada de trabalho.

Parágrafo único - Sobre o vencimento incidirão as vantagens pecuniárias permanente ou temporárias em lei.

Art. 47 O valor do vencimento é determinado a partir do piso profissional estabelecido para o cargo de Magistério de menor referência, conforme a carga horária.

Parágrafo único - Para fins do que estabelece este artigo, considera-se piso profissional a referência serão fixados no Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Vargem Alta.

Capítulo III Dos Deveres

Art. 49 O profissional da educação tem o dever de considerar a relevância de suas funções, primando pelo cumprimento da lei e das atribuições do cargo.

Art. 50 O profissional da educação deve ampliar seu desenvolvimento profissional, para o que o Município promoverá e/ou apoiará a sua participação em cursos na área de educação.

Parágrafo único - Para efeito do previsto no "caput" deste artigo o Município observará quanto aos estímulos, a gratuidade de cursos, concessão de bolsa ou diárias para os profissionais da educação que tenham sido expressamente designados ou convocados.

Capítulo IV Do Regime Disciplinar

Art. 51 Não é permitido ao profissional da educação desviar-se de função de Magistério, ressalvados os seguintes casos:

I - nomeação para exercício de cargo em comissão ou designação para função de confiança;

II - frequentar ou ministrar curso considerado de interesse para Sistema Municipal de Ensino;

https://vargemalta.splonline.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/HTML_IMPRESSAO/C51998.html

6/7

ANEXO G: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE VARGEM ALTA-ES

**ANEXO III
TABELA DE PONTOS PARA AVALIAÇÃO DE PROMOÇÃO**

Categoria	Documento	Pontuação por documento
1 – Doutorado na área da Educação	Diploma expedido pela instituição formadora.	60,0
1 – Mestrado na área da Educação	Diploma expedido pela instituição formadora.	50,0
2 – Pós - Graduação na área da Educação	Diploma expedido pela instituição formadora.	5,0
3 – Graduação na área da Educação	Diploma expedido pela instituição formadora.	25,0
4 – Curso de formação com carga horária acima de 300 horas.	Certificado expedido pela instituição formadora.	10,0
5 – Cursos de formação com carga horária de 121 a 300 horas	Certificado expedido pela instituição formadora.	5,0
6 – Cursos de formação com carga horária de 61 a 120 horas.	Certificado expedido pela instituição formadora.	3,0
7 – Cursos de formação com carga horária de 30 a 60 horas.	Certificado expedido pela instituição formadora.	2,0
8 – Participação em congresso, seminários, e simpósios.	Certificado expedido pela instituição formadora.	1,0
9 – Trabalhos individuais.	Livros Técnicos	20,0
10 – Trabalhos Individuais	Artigos publicados	5,0
11 – Desempenho da função	Avaliação da Comissão	40,0
12 – Cargo Comissionado de Direção Escolar	Ato de nomeação	2,0
13 – Cargos Comissionados	Ato de nomeação	1,0
14 – Participação em Comissões e Conselhos Municipais.	Ato de nomeação	3,0
15 – Tempo de Serviço	Declaração emitida pelo Setor de Recursos Humanos da Prefeitura	01 por ano

ANEXO IV

FUNÇÃO	PONTUAÇÃO
Diretor Escolar	02
Conselheiro Municipal	05
Membro de Comissão Municipal	03

ANEXO V

DENOMINAÇÃO DA FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA	VALOR DO CARGO	GRATIFICAÇÃO DA FUNÇÃO
Diretor Escolar A	30 horas	700,00	900,00
Diretor Escolar B	40 horas	800,00	1.000,00
Diretor Escolar C	40 horas	900,00	1.100,00
Diretor Escolar D	40 horas	1.000,00	1.200,00

ANEXO H: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VARGEM ALTA-ES

Sexta – Feira, 28 de setembro de 2007 - Órgão Oficial do Município Nº 134 Página 14 –22

V – garantia de condições materiais adequadas para o exercício eficaz do magistério;

VI – atualização e aperfeiçoamento sistemáticos, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

VII – treinamento especial para os profissionais que trabalham com os alunos especiais;

VIII – remuneração dos profissionais de acordo com a maior habilitação adquirida, independente do grau em que atue;

IX – jornada semanal mínima de trabalho, de 25 (vinte e cinco) horas incluídas atividades de docência, planejamento, avaliação e recuperação de alunos, entre outras.

Parágrafo único. Serão destinados, no máximo, 20% (vinte por cento) da jornada semanal de trabalho do professor na função de docência para exercício das outras atividades.

Art. 67. O Sistema de Ensino estimulará, mediante planejamento apropriado:

- a) Cursos de aperfeiçoamento e atualização para professores e professores em função pedagógica, visando a sua educação permanente.

§ 1º Para efeito do artigo considerar-se-ão:

I – de atualização, os cursos, seminários e outras oportunidades de encontro, proporcionadas pela administração educacional, que visem a colocar professores e professores em função pedagógica em dia com inovações, regulamentações, disposições emanadas do sistema de ensino, com duração de até 100 (cem) horas;

II – de aperfeiçoamento, os que visem a ampliar e aprofundar conhecimentos técnicos exigidos para a função, com duração superior a 100 (cem) horas.

§ 2º Os cursos de atualização conferirão certificados de frequência e os de aperfeiçoamento, certificado de frequência e aproveitamento.

Art. 68. Os cursos de atualização e aperfeiçoamento obedecerão ao estudo de necessidades localizadas na qualificação e atuação do pessoal e terão caráter instrumental da melhoria crescente do ensino.

TÍTULO V DA INSPEÇÃO E DA SUPERVISÃO DE ENSINO

Art. 69. A inspeção escolar constitui-se mecanismo de comunicação, acompanhamento, controle e avaliação que liga os órgãos da administração superior do Sistema de Ensino à rede de escolas que integram o Sistema Municipal.

Art. 70. A inspeção escolar tem como objetivo fundamental assegurar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino em consonância com as diretrizes e decisões administrativas propostas ao Sistema Municipal de Ensino pela Secretaria Municipal de Educação e pela legislação educacional.

Art. 71. A inspeção escolar será realizada por meio de orientações e assistência técnica no âmbito macroeducacional e de controle do nível de desempenho e das condições de funcionamento das instituições de ensino.

Art. 72. A assistência técnica visa a assegurar maior eficiência ao funcionamento do Sistema de Ensino mediante atendimento às unidades de ensino quanto a:

- a) dispositivos de Lei que regulam a estrutura e o funcionamento do ensino;
- b) compatibilização dos planos institucionais com objetivos e metas propostas para o Sistema de Ensino;
- c) incentivo e encorajamento ao espírito de iniciativa e ação livre e responsável da escola;
- d) cumprimento das decisões adotadas para o funcionamento do Sistema de Ensino.

Art. 73. A orientação de inspeção escolar visa a assegurar unidade aos padrões de qualidade no funcionamento do Sistema de Ensino e se efetivará mediante:

- a) orientação sobre as disposições de autorização e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino;

- b) diretrizes sobre escrituração e arquivos escolares visando à simplificação, fidelidade e segurança de documentos e informações;
- c) indicações sobre financiamentos do ensino e anuidades escolares;
- d) orientação quanto a órgãos, serviços e instituições que possam auxiliar a escola em aspectos específicos de aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Art. 74. O controle, como função de inspeção escolar, visa a oferecer aos órgãos de planejamento a decisão do sistema de ensino dados sobre padrões de desempenho e eficiência das instituições escolares mediante:

- a) acompanhamento das atividades do estabelecimento de ensino em termos de resultados, custo-eficiência do trabalho;
- b) adoção de medidas de caráter preventivo, visando a restringir e eliminar efeitos que comprometam a eficácia do processo escolar;
- c) registro atualizado da situação dos estabelecimentos de ensino em seus aspectos fundamentais de organização e funcionamento;
- d) identificação de desvios na execução dos programas escolares;
- e) apuração de responsabilidades;
- f) proposição de sanções.

Art. 75. A supervisão de ensino na unidade escolar responde pelo desempenho pedagógico e, solidariamente, pela produtividade da escola e visa a:

- a) prestar assistência aos professores para desempenharem melhor seu papel no processo de promoção dos alunos e de produtividade da escola;
- b) promover levantamento e utilização de diagnóstico, análise e pesquisa da realidade da escola como condição indispensável ao planejamento de currículo, à experiência criativa e à melhoria do ensino;
- c) coordenar a seleção de objetivos para o ensino, a elaboração e/ou revisão do currículo escolar, sua execução, seu acompanhamento e avaliação da aprendizagem e a seleção de materiais apropriados à implementação do ensino;
- d) ajustar a assistência técnico-pedagógica às realidades sócio-econômicas e culturais do sistema de ensino e da escola;
- e) detectar necessidades de qualificação dos professores e de medidas tendentes a garantir resultados de aprendizagem qualitativa dos alunos;
- f) ajudar os professores na interpretação do currículo para comunicação à comunidade, de modo a obter parcerias;
- g) prestar assistência aos professores para melhor compreenderem as necessidades dos educandos e a faixa específica de desenvolvimento ou situação de aprendizagem em que se encontrem, estimulando a escola a criar condições satisfatórias e diversificadas de atendimento;
- h) fornecer subsídios aos órgãos de formação, aperfeiçoamento e atualização de professores;
- i) fornecer informações ao serviço próprio da Secretaria Municipal de Educação através do Diretor, quanto aos desempenhos da escola no processo ensino-aprendizagem e quanto à produtividade do ensino na unidade escolar.

Parágrafo único. Para efeito dos desempenhos previstos neste artigo, a supervisão deverá constituir-se como um elemento de liderança e de relações humanas que estimule o aperfeiçoamento profissional dos professores, sob administração do diretor da escola.

Art. 76. O supervisor, enquanto profissional em exercício numa unidade escolar, obriga-se a compatibilizar suas ações com o proposto no projeto pedagógico da escola e nas linhas de administração da instituição de ensino.

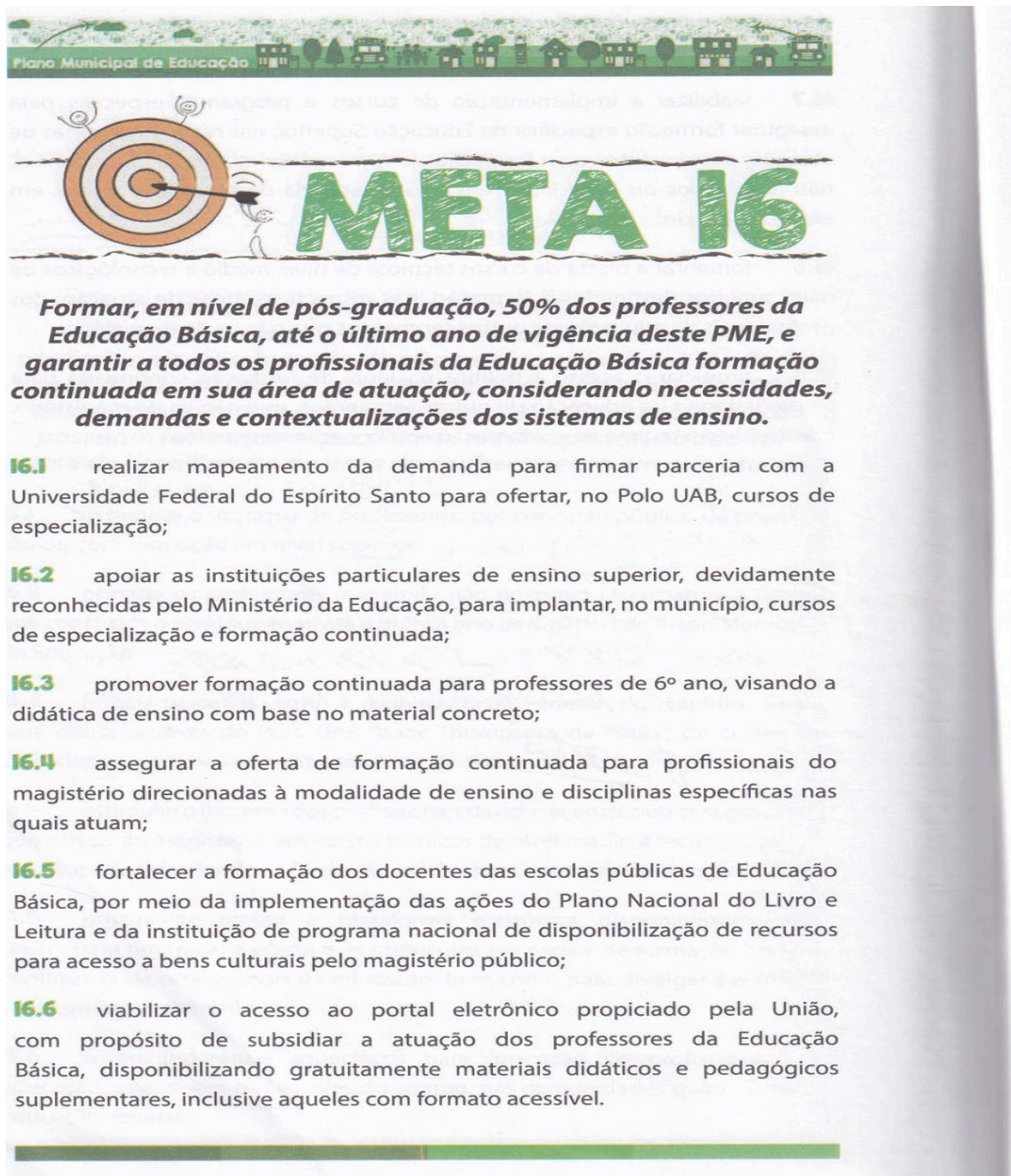
TÍTULO VI DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL

Art. 77. A gestão democrática prevista na Lei exercida na sala de aula (classe), na unidade escolar (escola) e na Secretaria Municipal de Educação (SEME).

I – na classe:

- a) funcionamento de conselho de classe;

ANEXO I: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA-ES



ANEXO J: PRESENÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE VARGEM ALTA-ES



PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM ALTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Paulino Francisco Moreira, 172 – Centro – Vargem Alta/ES- Cep 29295-000 – Tel (28_35281339

5 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A qualidade na educação da atualidade, num mundo globalizado, deve ser pensada num contexto local e plural e ser desenvolvida de forma ampla, global, integral. Num processo contínuo de aprimoramento, uma visão significativa na qualidade do ensino deverá estar direcionada à formação do profissional da educação, desde o setor administrativo, o pedagógico, os serviços gerais até as merendeiras e faxineiras.

Importante notar que nesse contexto, todos os indicadores mostram que esses profissionais, principalmente o “ser professor” deverá permanecer numa busca constante de se afirmar: nas/nos diversidades e pluralidades, nos conhecimentos e em ideias inovadoras, em habilidade e procedimento/ estratégias de dinâmicas do/no espaço escolar e de ensinar, de forma transformadora, e em inteligências emocionais, sobretudo ao lidar com os alunos mostrando-se em saudáveis atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino.

A formação continuada dos profissionais da educação é de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica e escolar. O sujeito como ser histórico e socialmente contextualizado e engajado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e ao seu desenvolvimento. Quanto maior a sua apropriação da sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa num exercício profissional competente que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade.

Nessa perspectiva a formação continuada do profissional da educação da SEME- Vargem Alta implica um processo contínuo que requer reflexões contínuas de suas etapas, evolução e concretizações, principalmente, construídas a partir de preceitos éticos, próprios do sujeito, e da sociedade de Vargem Alta. **Importante destacar conforme Hermann (2001)¹ que a ética se instaura entre fronteiras, a fragilidade do humano com suas “paixões”², e a sua tentativa permanente de construir normas que regulem a convivência humana em sociedades.**

¹ HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

² Importante notar que paixões aqui, se aplica ao que se diz dos sentimentos positivos, como o amor, a alegria e o prazer, e também os sentimentos negativos, como o ódio, a tristeza e a dor, escapam ao controle da razão.

ANEXO K: FOTOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VARGEM ALTA-ES

EMEB “ALZIRA GOMES” - Educação Infantil e Ensino Fundamental -Anos Iniciais. Lei de Criação nº 345 de 30/12/1999.



EMEB “ANTÔNIO VAZZOLER” - Educação Infantil e Ensino Fundamental -Anos Iniciais.
Escola do Campo. Lei de Criação nº 0152 de 19/04/1993.



EMEB “FRADE” - Ensino Fundamental -Anos Iniciais. Escola do Campo. Lei de Criação nº 235 de 10/05/1996.



PPGCR
Programa de Pós-Graduação



EMEB “ITABIRA” - Ensino Fundamental -Anos Iniciais: Escola do Campo. Lei de Criação
nº 94 de 06/02/1969.



Programa de Pós-Graduação



EMEB “JOÃO DOMINGOS FASSARELA” - Educação Infantil e Ensino Fundamental -
Anos Iniciais e Finais. Lei de Criação nº 042 de 09/03/1962.



PPGPCR



EMEBTI “JOSÉ HELVÉCIO ALTOÉ” - Ensino Fundamental- Anos Iniciais: Escola de Tempo Integral. Lei de Criação nº 148 de 26/01/1993. Tempo Integral: Lei de Criação nº 1443 de 13/04/ 2023.



EMEB “PEDRA BRANCA” - Educação Infantil e Ensino Fundamental -Anos Iniciais. Escola do Campo. Lei de Criação nº 354 de 10//1967.



EMEB “PEDRO MILANEZE ALTOÉ” - Ensino Fundamental -Anos Iniciais e Finais. Lei de Criação Lei nº 2552 de 31/07/1967.



EMEB “PROSPERIDADE” - Educação Infantil e Ensino Fundamental -Anos Iniciais e
Finais. Lei de Criação nº 1490 de 13/03/1987.



EMEB “SANTA MARIA” - Educação Infantil e Ensino Fundamental- Anos Iniciais: Escola de Tempo Integral. Lei de Criação nº 0230 de 23/01/1996. Tempo Integral: Lei de Criação, Resolução Conselho Municipal de Educação de Vargem Alta (COMEVA) 001/2024 de 30/04/2024.



EMEB “SANTANA” - Ensino Fundamental -Anos Iniciais. Escola do Campo. Lei de Criação nº 3177 de 11/09/1957.



EMEB “SANTO ANTÔNIO” - Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Escola do Campo. Lei de criação nº 027 de 03/07/1989.



EMEB “SOSSEGO” - Ensino Fundamental -Anos Iniciais. Escola do Campo. Lei de Criação
nº 97 de 06/04/1962.



EMEB “TAQUARUSSU” - Ensino Fundamental -Anos Iniciais. Escola do Campo. Lei de Criação nº 0152 de 19/04/1993.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/07/2026.

