

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

SUZILÉA SILVA DE SOUZA

DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA – ES: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS E
ALTERITÁRIAS BAKHTINIANAS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE
AULA

Faculdade Unida de Vitória

Vitória – ES

2020

SUZILÉA SILVA DE SOUZA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 11/02/2021.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA – ES: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS E
ALTERITÁRIAS BAKHTINIANAS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE
AULA



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre 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.

Orientador: Dr. Kenner Roger Cazotto Terra

Vitória – ES

2020

Souza, Suziléa Silva de

Diretrizes curriculares do ensino religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES / Proposições pedagógicas dialógicas e alteritárias Bakhtinianas para sua implementação em sala de aula / Suziléa Silva de Souza. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

x, 99 f. ; 31 cm.

Orientador: Kenner Roger Cazotto Terra

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

Referências bibliográficas: f. 93-99

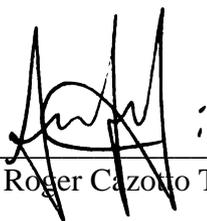
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Currículo.
4. Ensino religioso. 5. Dialogismo e ensino. 6. Ensino religioso em Vila Velha. -
Tese. I. Suziléa Silva de Souza. II. Faculdade Unida de Vitória, 2020. III. Título.

SUZILÉA SILVA DE SOUZA

DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA – ES:
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS E ALTERITÁRIAS BAKHTINIANAS
PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre 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.

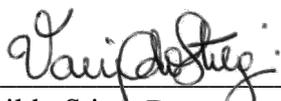
Data: 11 fev. 2021.



Kenner Roger Cazotto Terra, Doutor em Ciências da Religião, UNIDA (presidente).



Abdruschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA.



Vanildo Stieg, Doutor em Educação, UFES.



A Deus, por ter me proporcionado mais essa oportunidade.
Aos/As educadores/as que acreditam que todas as crianças, sem distinção de classe social,
merecem uma educação de respeito e qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e coragem para vencer mais uma etapa da minha vida;

Ao meu esposo, Aloísio, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Sempre companheiro incansável e compreensivo nas minhas horas de cansaço;

Ao meu filho Igor pelas contribuições nas correções do meu texto e à minha filha Caroline pelas palavras de estímulo – ambos me apoiando e me incentivando durante a elaboração do meu trabalho, o que possibilitou a concretização desta etapa tão importante em minha vida acadêmica;

Às minhas amigas Nira Monteiro e Mônica Médici, por todo apoio e pelos valiosos conhecimentos e experiências compartilhados durante o trabalho de revisão textual. Sempre muito prestativas e dedicadas a contribuir;

Aos/Às funcionários/as e professores/as da Faculdade Unida de Vitória, por todo o atendimento carinhoso que recebi durante os dois anos do curso;

Especialmente, ao meu orientador, professor Dr. Kenner Roger Cazotto Terra, pela compreensão e paciência diante dos meus questionamentos e dúvidas; e, principalmente, pela competência com que conduziu as orientações necessárias para a elaboração desse trabalho;

Ao Professor Dr Vanildo Stieg, por aceitar o convite e fazer parte dos nossos diálogos na banca da defesa com relevantes e preciosas contribuições;

Aos/Às colegas da “Turma MR 17”, pelos poucos, porém inesquecíveis momentos que passamos juntos: rindo, dialogando, comendo, estudando e aprendendo;

Enfim, a todos que contribuíram com a realização do meu estudo.



“A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua”. BAKHTIN, 2003, p. 265.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado visa a analisar as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES e implementar reflexões na abordagem bakhtiniana de linguagem, a partir do conceito de dialogismo, no contexto das Formações Continuidas direcionadas aos/às professores/as de Ensino Religioso do Ensino Fundamental do município de Vila Velha. Foi adotada a opção metodológica qualitativa na modalidade de pesquisa documental na abordagem histórica, tendo como *corpus* analíticos a Proposta Curricular do município de Vila Velha (2008). Esta dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro, expõe-se o conceito de *dialogismo* segundo Bakhtin, que apresenta a concretização da proposta discursiva de linguagem por meio de conceitos da interação verbal em uma relação entre os sujeitos; apresenta-se a linguagem como condição de significado do discurso, inclusive para o Ensino Religioso; recorre-se a estudos encontrados no Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de manifestar o dialogismo de Bakhtin em alguns campos da educação. No segundo capítulo discorre-se sobre a análise da proposta curricular do Ensino Religioso do município de Vila Velha - ES, perpassando as diretrizes nacionais e aprofundando-se nas vozes presentes na concepção de currículo. No terceiro, apontam-se contribuições inovadoras na metodologia do currículo de Ensino Religioso, a partir de Formação Continuada para os/as educadores/as enquanto mediadores/as no processo ensino aprendizagem, visando à valorização das vozes presentes no contexto do componente curricular. A conclusão do trabalho foi apontar por meio de Formações Continuidas dialógicas, para os/as educadores/as de Ensino Religioso, que o dialogismo bakhtiniano presente no material didático do componente curricular, seja ele na arte, nas manifestações religiosas ou na literatura, pode proporcionar significativas mudanças no currículo de Ensino Religioso e transformação social na vida dos sujeitos.

Palavras-chave: Currículo, Dialogismo e Ensino Religioso.

ABSTRACT

This master's dissertation aims to analyze the Curriculum Guidelines for Religious Education in the municipal teaching network of Vila Velha - ES and to implement reflections on the Bakhtinian language approach, based on the concept of dialogism, in the context of Continuing Education aimed at / to teachers Religious Education in the Municipality of Vila Velha. The qualitative methodological option was adopted in the form of documentary research in the historical approach, having as analytical corpus the Curriculum Proposal of the municipality of Vila Velha (2008). This dissertation was divided into three chapters. In the first, the concept of dialogism according to Bakhtin is exposed, which presents the concretization of the discursive proposal of language through concepts of verbal interaction in a relationship between the subjects; language is presented as a condition for the meaning of the discourse, including for Religious Education; we use studies found in the Repository of the Federal University of Espírito Santo, in order to manifest Bakhtin's dialogism in some fields of education. The second chapter discusses the analysis of the curriculum proposal for Religious Education in the municipality of Vila Velha - ES, going through the national guidelines and delving into the voices present in the curriculum design. In the third, innovative contributions are pointed out in the methodology of the Religious Education curriculum, based on Continuing Education for educators as mediators in the teaching-learning process, aiming at valuing the voices present in the context of the curricular component. The conclusion of the work was to point out, through Dialogical Continuing Formations, for Religious Education educators, that the Bakhtinian dialogism present in the didactic material of the curricular component, be it in art, in religious manifestations or in literature, can provide significant changes in the Religious Education curriculum and social transformation in the subjects' lives.

Keywords: *Curriculum, Dialogism and Religious Education.*

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BTDT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE – Conselho Nacional de Educação

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OSPB – Organização Social Política do Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES

UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONCEITO DE DIALOGISMO SEGUNDO BAKHTIN	16
1.1 Sobre Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin.....	16
1.2 Bakhtin e o dialogismo	22
1.3 A importância do dialogismo para o Ensino Religioso monológico.....	27
1.4 Contribuições de Bakhtin no processo ensino-aprendizagem	35
2 O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA.....	43
2.1 O currículo de Ensino Religioso nos documentos nacionais.....	43
2.2 A proposta curricular do município de Vila Velha – ES.....	54
2.2.1 A especificidade do Ensino Religioso no documento	57
2.2.2 As vozes presentes na proposta curricular.....	60
3 A PRESENÇA DO DIALOGISMO NO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO: A CARÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA DE PROFESSORES/AS.....	69
3.1 A implementação do dialogismo no currículo de Ensino Religioso, a partir do ato responsável do/a educador/a.....	74
3.2 Caminhos possíveis para o dialogismo no currículo do Ensino Religioso.....	87
CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.¹

A compreensão apontada por Bakhtin pode ser entendida como rejeição e como proposta de mudança, considerando o ponto de vista e as relações de cada sujeito. O currículo de Ensino Religioso do Ensino Fundamental do município de Vila Velha foi construído e pautado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de estabelecer as práticas pedagógicas de suas unidades de ensino. No entanto, observamos que algumas práticas têm deixado de considerar as interações, as vivências e a historicidade dos/as alunos/as e o conceito do dialogismo bakhtiniano nos trará possibilidades de reflexão sobre essas e outras questões que permeiam o componente curricular de Ensino Religioso no município. Essa foi uma das motivações que nos levaram à pesquisa desta dissertação de mestrado.

A pesquisadora é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vila Velha e pedagoga na rede municipal de ensino da Serra, ambas na Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo. Permutada desde 2017 da rede municipal de ensino de Serra – ES, atua integralmente na Secretaria de Educação do Município de Vila Velha – ES como formadora dos/as professores/as do Ensino Fundamental I, tendo como uma das atribuições visitas técnicas às Unidades de Ensino, incumbência que levou a perceber que a narrativa de alguns eventos possibilitaria o fortalecimento da problematização da pesquisa. Além disso, notou-se a existência de diferentes tendências pedagógicas defendidas no espaço escolar e a constituição de um currículo fragmentado.

Justifica-se o presente estudo e escolhe-se a temática “Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha – ES: proposições pedagógicas

¹ FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFPR, 1996. p. 106.

dialógicas e alteritárias bakhtinianas para sua implementação em sala de aula”, por acreditarmos que as questões apontadas no decorrer da pesquisa poderão contribuir com a formação de cidadãos/ãos mais dialógicos, capazes de atuarem em uma sociedade cada vez mais desafiadora. Uma prática pautada no diálogo, por meio da linguagem presente no conteúdo e no entendimento da constituição do sujeito a partir do outro torna o processo ensino-aprendizagem mais profícuo e significativo.

Assim, uma vez que algumas pesquisas realizadas ao longo do percurso formativo da pesquisadora demonstraram a importância do conceito de *dialogismo* para a educação, esse estudo buscou respostas para tal questão: quais as contribuições do dialogismo para o currículo de Ensino Religioso no Município de Vila Velha? Com a finalidade de responder a essa questão, no decorrer da pesquisa, observar-se-á a temática em voga, em uma busca de um aprofundamento do embasamento teórico destacado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, a partir da análise das Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES, na concepção de currículo e, também, nos desdobramentos e sentidos do processo dialógico, principalmente que diz respeito à disciplina Ensino Religioso, área do conhecimento privilegiada para este estudo.

Nessa perspectiva, faz-se pertinente refletir sobre as propostas curriculares de ensino-aprendizagem que se encontram no cotidiano das escolas municipais de Vila Velha - ES e em quais conceitos são pautadas essas propostas, tendo em vista que, em algumas escolas, determinados/as educadores/as ainda partem de uma prática que concebem o sujeito psicológico isolado do mundo e da realidade que o cerca ou, também, um sujeito determinado e subjugado pelo sistema.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso da rede municipal de Vila Velha – ES visando a apresentar proposições pedagógicas dialógicas em sua implementação em sala de aula. Os objetivos específicos são: compreender conceitos do dialogismo e da alteridade na busca da transformação social, considerando a valorização das relações entre os sujeitos; analisar a proposta curricular da rede Municipal de Ensino de Vila Velha, a fim de conhecer o procedimento de construção e os sujeitos envolvidos no processo; e apontar no currículo de Ensino Religioso práticas na perspectiva dialógica de Bakhtin, a partir de Formação Continuada dialógica, que possibilitem aos educadores/as de Ensino Religioso implementarem uma metodologia inovadora de ensino/aprendizagem, visando à valorização das vozes presentes no contexto do componente curricular.

A metodologia privilegiada nesta pesquisa tem como base o aprofundamento na abordagem histórica por intermédio do dialogismo bakhtiniano, valendo-se de pesquisa bibliográfica e documental “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”² Entende-se ser esse o melhor caminho no que diz respeito aos estudos, às discussões e à trajetória a serem realizados, que serão baseados em conceitos bakhtinianos, sempre tendo em vista a análise do currículo do Ensino Religioso em que diferentes vozes se entrecruzam e que ensinar e aprender não são componentes isolados do processo.

Nessa perspectiva, pretende-se discorrer como formações de professores/as e pedagogos/as que atuam na área curricular de Ensino Religioso com base no dialogismo e na alteridade podem contribuir com o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as da rede Municipal de Ensino de Vila Velha - ES. Isso significa oportunizar aos/às profissionais que atuam com a educação a busca de novas práticas de ensino a partir de implementações do dialogismo bakhtiniano no currículo de Ensino Religioso, a fim de proporcionar mudanças no processo educativo.

O primeiro capítulo aborda uma pequena biografia de Bakhtin, que perpassa pela trajetória pessoal entrelaçada com a profissional e seus estudos. Na sequência, expõe-se o conceito de *dialogismo* segundo Bakhtin, que apresenta a concretização da proposta discursiva de linguagem por meio de noções da interação verbal em uma relação entre os sujeitos. Posteriormente, aprofunda-se um pouco mais a respeito do dialogismo em contraposição ao monologismo, tendo em vista que se constitui fundamento da linguagem e condição de significado do discurso. Inclusive, a importância desse discurso para o Ensino Religioso, mediante o conceito de dialogismo, representa as diferentes vozes da linguagem humana, nas diversas áreas do conhecimento.

Percebe-se que a proposta de discursividade tem se propagado entre diferentes linhas teóricas, relatando a influência de Bakhtin e de seu Círculo na educação, defendida como aspecto essencial para a constituição da subjetividade.

Para tanto, neste tópico, dialoga-se com estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre o conceito em voga, cuja busca dos trabalhos foi iniciada no banco de teses e dissertações localizado no acesso ao *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Quando se digita a palavra “Dialogismo e Alteridade”, tem-se 27 resultados encontrados, porém, nenhum dos trabalhos se aproxima da temática desejada. Logo a seguir, digita-se a

² GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. p. 50.

palavra “Linguagem” e aparecem 6.088 resultados. O grande número de pesquisas encontradas foi fator determinante de encerrar a busca.

Acessa-se o site do Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo e encontram-se algumas pesquisas que se aproximam da temática pretendida e que vêm no sentido de contribuir com a perspectiva de Mikhail Bakhtin, especialmente nas concepções de dialogismo. Entre as pesquisas encontradas, podemos citar Alcântara (2014) e Piffer (2006).

Para além das buscas realizadas no Repositório, discorre-se também sobre o dialogismo de Bakhtin em alguns campos de atuação, como, por exemplo, na proposta curricular de Ensino Religioso de Santa Catarina, na perspectiva das religiões em ambientes digitais, nos livros didáticos de alfabetização, nos processos de alfabetização e em composição musical. Dessa forma, percebe-se que o dialogismo vai para além da educação, tendo em vista que está na discussão da religião, nos ambientes digitais e na música.

O segundo capítulo discorre sobre o currículo do Ensino Religioso, perpassando pelas diretrizes nacionais. Na sequência, apresenta-se a proposta curricular do município de Vila Velha - ES, aprofundando-se na especificidade do currículo de Ensino Religioso e nas vozes presentes na concepção de currículo, materializadas no texto da proposta.

Compreende-se que uma proposta curricular para o Ensino Religioso quando pautada nas concepções fundamentadas nos princípios éticos, sociais, políticos e religiosos, valorizando o contexto sociocultural dos/as alunos/as e proporcionando uma participação efetiva, por meio de temas transversais que abordem assuntos vividos por esses sujeitos, torna o processo ensino-aprendizagem mais significativo, proporcionando aos/as alunos/as a oportunidade de questionar, discutir e opinar sobre determinados temas em contextos puramente dialógicos.

Desse modo, evidenciam-se uma proposta curricular e uma metodologia em que educador/a e aluno/a precisam ter autonomia para ressignificar as práticas educativas em uma reavaliação incessante e inacabada, incorporando aos currículos e às propostas pedagógicas concepções que proporcionem, por meio das provocações do dialogismo, a construção de identidade pessoal e o desenvolvimento das diferentes linguagens nas diversas manifestações camufladas no currículo do Ensino Religioso do município, possibilitando-se, assim, o fortalecimento à reflexão sobre os temas abordados.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, apontam-se concepções na metodologia do currículo de Ensino Religioso, ressaltando a importância de Formação Continuada dialógica para os/as professores/as e os/as pedagogos/as, enquanto mediadores/as do processo ensino aprendizagem, visando à valorização das vozes presentes no contexto do componente

curricular, pontos que possibilitarão mudanças na formação dos/as alunos/as da rede municipal de ensino de Vila Velha - ES.



1 CONCEITO DE DIALOGISMO SEGUNDO BAKHTIN

Neste capítulo, apresenta-se o dialogismo a partir dos estudos do filósofo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin, partindo de suas abordagens discursivas no contexto sociocultural, sobretudo no modo de pensar o sujeito como um ser dialógico em constante transformação. Inicia-se com uma biografia de Bakhtin e seus estudos. Na sequência, o conceito de dialogismo segundo Bakhtin, que apresenta a proposta discursiva de linguagem pela ideia da interação verbal em uma relação entre os sujeitos. Aprofunda-se a respeito do dialogismo, tendo em vista que se constitui fundamento da linguagem e condição de significado do discurso. Aponta-se a importância desse discurso para o Ensino Religioso, mediante o conceito de que o dialogismo representa as diferentes vozes da linguagem humana, nas diversas áreas do conhecimento, o que se pretende demonstrar com apresentação de trabalhos que discorrem sobre o tema, em diversos campos de atuação, incluindo a educação.

1.1 Sobre Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin

Bakhtin é considerado um dos maiores pensadores das Ciências Humanas nos últimos anos. Suas obras trouxeram um conjunto de ideias e abordaram temas fundamentais para o estudo das relações humanas com a linguagem e, por meio dela, as relações entre sujeito e sociedade, a ética e a estética. O trabalho dele constitui uma subversão de grande porte, não percebida completamente até os dias atuais.³

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Moscou, em 1895. Era de uma família aristocrática empobrecida. Aos nove anos, mudou-se com a família para a Lituânia, cidade de grupos étnicos e de diferentes classes sociais. Desde muito cedo se tornou poliglota, o que facilitou o desenvolvimento de sua obra. Aos 15 anos de idade, mudou-se para Odessa, cidade também marcada pelo plurilinguismo, onde há uma forte influência judaica. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, no período da grande primeira guerra e das revoluções burguesa e popular soviética, na Rússia.⁴

De 1918 a 1920, trabalhou Bakhtin como professor em Nevel, onde, com intelectuais de formações variadas, participou de palestras e círculos de estudos para discutir linguagem, arte e literatura, relacionadas com filosofia, religião e política. Esse grupo mais tarde se

³ CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFPR, 1996. p. 7.

⁴ FIORIN, José Luiz. *Introdução do pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. p. 9.

tornaria o Círculo de Bakhtin. Em 1921, foi atingido por uma osteomielite crônica, que o levou a amputar a perna, em 1938.⁵

Em 1929, durante o regime stalinista foi preso e condenado a cinco anos de trabalho forçado em um campo de concentração, sem que se conhecesse o motivo dessa condenação. Por causa do agravamento da doença, a condenação no campo de concentração foi convertida em exílio na cidade Kustanai, fronteira do Cazaquistão com a Sibéria. Ele exerceu várias atividades: professor de contabilidade para os empregados das fazendas coletivas, guarda-livros e redator de verbetes de enciclopédia. Nesse mesmo tempo, trabalhava em ensaios sobre sua teoria do romance. Em 1945, em Saransk, chefiou o Instituto Pedagógico, passando a ensinar Literatura, ocasião que formou gerações de professores/as. Em 1950, o contato com esses/as alunos/as provocou a revisão de muitos de seus escritos, o que repercutiu na ampliação dos estudos de textos de sua autoria, incluindo os do Círculo de Bakhtin.⁶

Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 e, uma década mais tarde, ao Brasil.⁷

Bakhtin foi autor de várias obras e textos, no entanto, apenas dois livros foram publicados enquanto vivo. Ficou conhecido por acreditar que a linguagem é um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Dedicou a vida à definição de conceitos de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, defendendo que:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.⁸

O autor concebe a língua como um processo vivo de comunicação que ocorre nas relações sociais entre seres humanos reais e em situações concretas. Nesse contexto, apresenta o dialogismo como um dos conceitos de sua concepção de linguagem.

Para acarretar o conhecimento constitutivo da linguagem, a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin⁹, presentes no pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin contradiz as

⁵ FIORIN, 2008, p. 10.

⁶ FIORIN, 2008, p. 11.

⁷ PINHEIRO, Tatiana. Mikhail Bakhtin: O Filósofo do diálogo. *Revista Nova Escola*, 01 ago. 2009. p. 01. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>. Acesso em: 01 dez. 2019.

⁸ PINHEIRO, 2009, p. 01.

⁹ “O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo”. O termo Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de pensadores intelectuais, além de Mikhail Bakhtin, de diversas áreas, que tinham em comum a paixão pela filosofia e a discussão de ideias relacionadas com a *linguagem*, nas obras de filósofos

correntes do subjetivismo idealista e as do objetivismo abstrato. Para o autor, no subjetivismo idealista, a linguagem é uma interpretação do que existe na mente do sujeito, não valorizando a interação verbal. Os defensores dessa teoria sustentam a ideia de que fatores sociais não influenciam na enunciação. No objetivismo abstrato, por sua vez, a língua é entendida como elemento social, tratada como um princípio psíquico e improcedente.

Conforme esse segundo modelo, o sujeito recebe de forma apática um sistema linguístico acabado, sendo impossível uma intervenção¹⁰. Bakhtin salienta que “[...] a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”¹¹. Fundamentado nessa concepção de linguagem e ampliando as ideias bakhtiniana, Faraco aponta em seus estudos “[...] o modo como olha para a linguagem: não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno, sempre estratificado”¹².

Em relação à condição simbólica da escrita, o autor destaca a ligação do signo com a consciência humana. O indivíduo, fora dos requisitos socioeconômicos objetivos, não tem nenhuma existência. “A consciência individual é um fato sócio-ideológico”¹³. O seu controle, portanto, corresponde ao domínio dos signos, pois “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele reflete e refrata uma outra”¹⁴. Nessa perspectiva, a concretude psíquica/interior é a do signo, um acontecimento que resulta das práticas sociais humanas (da ação do mundo exterior) e só pode existir em um campo interindividual. Nesse sentido,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.¹⁵

do passado e da época. MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dec. 2012. p. 146. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

¹⁰ SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. *Miguilim. Revista eletrônica do Netlli*. v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013. p. 40-41. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230134585.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

¹¹ BAKHTIN, 1992, p. 123.

¹² FARACO, 2006, p. 55.

¹³ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 35.

¹⁴ BAKHTIN, 1999, p. 32.

¹⁵ BAKHTIN, 1999, p. 35-36.

Para a concretização de sua proposta discursiva de linguagem, o autor considera como conceito central a interação verbal que ocorre entre os sujeitos participantes do ato comunicativo. Isso significa que o dialogismo é determinante para que ocorra a interação verbal¹⁶. A partir dessa reflexão bakhtiniana, compreende-se que o sujeito não é soberano e sua constituição ocorre para e por meio do outro.

Para tanto, é preciso considerar o contexto sócio-histórico dos sujeitos, enfatizando as mudanças no espaço de socialização e de inserção, sem discriminação, com o respeito à dignidade e aos direitos, compreendendo diferenças individuais, sociais, religiosas, dentre outras.

Tendo como base tais considerações diante da constituição da consciência humana, Bakhtin conclui que “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais [...] as leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas”¹⁷. Portanto, o signo existe na concretização da comunicação social e seu aspecto semiótico apresenta-se visível na linguagem. Esse percurso torna a linguagem/palavra o primeiro eixo da consciência individual, em que “a consciência não poderia se desenvolver sem a palavra, o material semiótico e flexível da vida interior, veiculável pelo corpo”¹⁸.

Conforme Bakhtin, “[...] nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída”¹⁹. Tal consciência tem o domínio de aproximar o signo verbalmente, de enunciá-lo. Todavia, a enunciação é definida por suas condições reais, pela condição social imediata, como citado por Bakhtin.

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não [...]. Não pode haver interlocutor abstrato [...]. O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.²⁰

¹⁶ BAKHTIN, 1980, p. 182 *apud* BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP. 1980. p. 59.

¹⁷ BAKHTIN, 1999, p. 36.

¹⁸ PIFFER, Maristela Gatti. *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. p. 69.

¹⁹ PIFFER, 2006, p. 38.

²⁰ BAKHTIN, 1999, p. 112-113, *apud* PIFFER, 2006, p. 38.

Assim, a palavra é definida pela origem e direção, ao mesmo tempo “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”²¹. Porém, para que aconteça a atividade mental, é fundamental uma orientação social que varie entre o exercício mental do eu e o exercício mental do *nós*. O primeiro tende à autoeliminação ao aproximar-se do seu extremo, perdendo, assim, sua amplitude ideológica e consciente, sua representação verbal. São representados por atividades mentais alheias que não conseguem enraizar-se socialmente. O exercício mental do nós é uma atividade consciente e específica, é a que se consolida e se estabiliza na orientação social. Apesar disso, o grau de consciência depende da organização da coletividade, na qual o indivíduo estrutura o seu mundo interior. O exercício mental do nós, que se realiza na enunciação, é destinado a uma orientação social mais complexa, pois está envolvido junto ao cenário imediato e aos seus interlocutores concretos²².

Diante dessas considerações, Bakhtin define que o conceito de ideologia consiste na “totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga”²³. Desse modo, afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”²⁴.

Tais reflexões de Bakhtin são fundamentais, pois permitem situar como eixo organizador da enunciação, o exterior, ou seja, o ambiente social no qual estamos inseridos. Assim, posiciona ligada com a função comunicativa da linguagem, a função expressiva como essencial de toda enunciação, concedendo à interação verbal a realidade primordial da língua em que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela comunicação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.²⁵

Desse modo, a língua não pode ser produzida como um sistema fechado e inalterado de normas, mas como “um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”²⁶. Essa suposição evidencia que “o centro organizador

²¹ BAKHTIN, 1999, p. 113.

²² PIFFER, 2006, p. 69.

²³ BAKHTIN, 1999, p. 118.

²⁴ BAKHTIN, 1999, p. 112.

²⁵ BAKHTIN, 1999, p. 123.

²⁶ BAKHTIN, 1999, p. 127 *apud* PIFFER, 2006, p. 70.

de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”²⁷.

Nesse contexto, a interpretação de sujeito em Bakhtin é coberta por um princípio dialógico que se estabelece pela alteridade, ou seja, pela incapacidade de pensar os indivíduos fora das relações com o outro. O autor revela que “onde não há palavras, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas [...]. Não são possíveis entre os elementos da língua”²⁸. Portanto, são relações que não podem ser entendidas isoladamente das situações concretas de construção, pois a enunciação só se realiza na direção da comunicação verbal, sendo determinada pelos seus limites que se configuram nas relações entre o verbal e o extraverbal. Assim, Bakhtin ressalta que, sendo social a composição da língua, sua criatividade não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam²⁹.

Para Bakhtin, essa associação dialógica está relacionada em seus estudos sobre a obra de Dostoiévski³⁰.

A estrutura totalmente nova da imagem do homem é a consciência do outro, rica em conteúdo e plenevalente, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada [...], pois o seu sentido não pode ser solucionado ou abolido pela realidade [...]. Essa consciência do outro não se insere na moldura da consciência do autor, revela-se de dentro de uma consciência situada fora e ao lado, com a qual o autor entra em relações dialógicas.³¹

A definição de polifonia sugerida por Bakhtin contribui com a reflexão a respeito do pensamento predominante na sociedade, e é de fundamental importância para desvelar as vozes que nele estão contidas. Para Barros, a palavra polifonia é usada para caracterizar determinado tipo de texto no qual se podem compreender suas relações dialógicas, isto é, as muitas vozes que percorrem o discurso³². Conforme a autora, estratégias empregadas no diálogo vão definir os textos como polifônicos ou monofônicos: “Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso, de uma única voz”³³. Desse modo, polifonia e

²⁷ BAKHTIN, 1999, p. 121.

²⁸ BAKHTIN, 2003, p. 323.

²⁹ PIFFER, 2006, p. 71.

³⁰ PIFFER, 2006, p. 72.

³¹ BAKHTIN, 2003, p. 338 *apud* PIFFER, 2006, p. 72.

³² BARROS, 2001, p. 26.

³³ BARROS, 2001, p. 26.

monofonia são frutos de sentido que dependem dos comportamentos discursivos: nos textos monofônicos, as vozes são veladas enquanto nos polifônicos se permitem escutar³⁴.

A teoria bakhtiniana tem tido grande destaque nas diversas áreas do conhecimento, em razão da grande quantidade de discussões a respeito dos conceitos tratados por Bakhtin nos últimos anos. Esse alicerce teórico se reflete no enfrentamento da linguagem, não somente às áreas ligadas aos estudos linguísticos e literários, mas nas demais áreas que transcendem a interdisciplinaridade, dentre elas destaca-se a educação, a psicologia, a religião, a pesquisa, a antropologia e a história³⁵.

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é a implementação de formações dialógicas para os/as educadores/as de Ensino Religioso, discorre-se a seguir sobre as ideias do filósofo, que contribuem para repensar provocações desse pressuposto nas práticas pedagógicas do currículo do Ensino Religioso do Ensino Fundamental da rede municipal de Vila Velha - ES.

1.2 Bakhtin e o dialogismo

Bakhtin é considerado como uma das figuras mais admiráveis e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX. O deslumbramento de sua obra rica e original nada pode ser comparado, na produção soviética, em matéria de Ciências Humanas. Considerado como um dos mais importantes autores da Humanidade nos últimos anos, Bakhtin trouxe um conjunto de conceitos, abordando temas fundamentais para o estudo das relações humanas, por meio da linguagem estabelecida nas relações entre o sujeito/sociedade e entre os próprios sujeitos.

Bakhtin foi contrário aos estudos linguísticos que apanharam a língua por objeto, valorizando as unidades mínimas. Para ele, é nas ciências naturais que se especifica o conhecimento do objeto, constituindo-o de forma monológica. Nas ciências humanas, o propósito é o sujeito e, mais que isso, um sujeito que tem voz, em que o pesquisador frente a ele, não simplesmente o observa, mas fala com ele³⁶. Segundo Bakhtin, “as ciências humanas, ao buscar a exatidão e a objetividade, cada vez menos implicam os sujeitos que a praticam. Quanto mais científicas se tornam, mais desumanas se apresentam”³⁷.

³⁴ PIFFER, 2006, p. 73.

³⁵ BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin e outros conceitos-chave*. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 8.

³⁶ FARACO; TEZZA; CASTRO, 1996, p. 170.

³⁷ JAPIASSU, 1990 *apud* FARACO, TEZZA, CASTRO, 1996, p. 170.

O autor distingue ainda que, “a especificidade das ciências humanas está no fato de que o seu objeto é o texto”, significa dizer que, “as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí”³⁸.

Desse modo, ao referir o texto como propósito das ciências humanas, Bakhtin indica dois diferentes conceitos do princípio dialógico: “o diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos”. Ressalta ainda que tanto o objeto quanto o método, nas ciências humanas, são dialógicos³⁹, conseqüentemente, suas ideias sobre o indivíduo e sobre a vida são marcadas por princípios dialógicos. Com base nisso, a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para a sua concepção: é impossível pensar o outro fora das relações que o ligam ao outro⁴⁰.

Nessa direção, o conceito de dialogismo representa as diferentes vozes que transcorre a linguagem humana, que jamais devem ser desconsideradas, veladas ou enterradas. Entende-se, assim, que o estudo do sujeito por meio dos textos, tanto orais como escritos, na abordagem bakhtiniana, percorre um caminho diferenciado do fazer pesquisa em ciências humanas. Logo, os sujeitos afetam e também são afetados pela produção dinâmica de sentidos gerados e transmitidos pelas vozes existentes no contexto social. De acordo com os apontamentos de Bakhtin, independentemente da enunciação, ela resulta de uma interação entre sujeitos socialmente estruturados.

Em relação ao método nas ciências humanas, o autor define como o diálogo entre interlocutores pode ser entendido como compreensão respondente⁴¹. Para Bakhtin, as ciências exatas são

Uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente que se tem dele só pode ser dialógico.⁴²

Dialogismo para Bakhtin é a tentativa de buscar saída para o monologismo espalhado por toda a cultura ocidental. Portanto, para ele, “o dialogismo não pretende ser meramente

³⁸ BRAIT, Beth; BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: CASTRO; FARACO; TEZZA, 1996, p. 23.

³⁹ BRAIT, 1996, p. 24.

⁴⁰ BAKHTIN, 1992, p. 35-36.

⁴¹ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 31.

⁴² BAKHTIN, 1992, p. 403.

outra teoria da literatura ou mesmo outra filosofia da linguagem, mas uma explicação entre os povos e entre pessoas e coisas que atalha fronteiras religiosas, políticas e estéticas”⁴³.

Subentendidos a esses princípios estão aplicadas algumas questões importantes, tais como, a conceituação de sujeito/locutor, segundo a qual: “os locutores são seres sociais, construídos ao mesmo tempo pela interação entre eles e pelas relações com o extralinguístico e a sociedade”⁴⁴, o discurso não é individual, pois se constrói a partir de uma interação entre, pelo menos, dois interlocutores e por meio de um “diálogo entre discursos”; o enunciado é, portanto, uma realização da enunciação que ocorre em um contexto social, histórico e cultural, tendo em vista que

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc.⁴⁵

Desse modo, Bakhtin esclarece que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa forma-se e desenvolve-se em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”⁴⁶. Reforça, também, que, nas ciências humanas, o instrumento de estudo é o sujeito como ser histórico, cultural, social, resumidamente, produtor de textos.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é preencher de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se interlocutor [...]. A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta. [...] O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo.⁴⁷

No que se refere a esse aspecto, compreende-se a importância da teoria proposta pelo autor pautada particularmente na palavra e na relação dessas para si mesmo, pelo propósito do outro e pela definição de outros indivíduos. A valorização da palavra do sujeito sempre aberta, no direito à sua participação no contexto social, por meio da linguagem, refletindo,

⁴³ CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 363.

⁴⁴ BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 33.

⁴⁵ BAKHTIN, 2003, p. 294.

⁴⁶ BAKHTIN, 2003, p. 294.

⁴⁷ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *O homem ao espelho, apontamentos dos anos 40*. Rio de Janeiro: Pedro e João Editores, 1997. p. 290.

vivenciando, experimentando, gozando, ouvindo e se relacionando com os demais sujeitos, enfatizando a importância do aspecto social em relação a si próprio e ao outro.

Para compreender o conceito de dialogismo na teoria de Bakhtin se faz necessário entender que as ações humanas são desenvolvidas por um indivíduo concreto, de várias opiniões e diversos significados, mediante o contexto sócio cultural em que está inserido. Na visão desse autor, a especificidade do sujeito é falar, é produzir texto. Assim, “onde o homem é estudado fora do texto, e independente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.)”⁴⁸.

Com base em tais apontamentos, a importância da compreensão dialógica está relacionada ao processo criativo, que se constitui a partir da junção de sentidos, proporcionados por meio da valorização, tanto das relações pessoais como das culturais. Para tanto, a existência do indivíduo se dá por meio da linguagem, que ocorre mediante a relação dialógica. Assim, compreende-se que o discurso não é individual, porque se constitui entre dois ou mais sujeitos, mantendo, dessa forma, relações com outros discursos.

Conforme Amorim, a noção de dialogicidade na visão de Bakhtin aparece de diferentes maneiras⁴⁹:

A primeira forma é a do dialogismo como um princípio interno da palavra, o que significa que, no discurso, o objeto está mergulhado de valores e definições, proporcionando que o falante se depare com múltiplas direções e vozes ao entorno desse objeto.⁵⁰

A segunda forma é a dialogicidade do enunciado, que corresponde dizer que, mesmo antes ou após a efetivação de um enunciado, existem outros enunciados, que vêm dos outros sujeitos, ao qual o próprio enunciado está ligado por algum tipo de relação. Ou seja, ao selecionar uma palavra, tira-se de outros enunciados, debate-se com eles de modo dialético e permanente⁵¹.

A terceira forma de dialogismo é aquela constituída de diversas vozes relacionadas a um único tema, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por ele, em função do interlocutor e do contexto. Por fim, a pluralidade manifestada a partir de múltiplas vozes que se estabelecem pelos vários relacionamentos

⁴⁸ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 334.

⁴⁹ AMORIM, K. S. *Linguagem, comunicação e significação em bebês*. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. p. 96.

⁵⁰ SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação à distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 245-265, jul.-set. 2014. p. 251. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020,

⁵¹ SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251.

como das reuniões sociais, familiar, cotidiana e sociopolítica; linguagem profissional; linguagem de autoridade e linguagens oratória, científica, jornalística, literária, dentre outras⁵².

Nesse contexto, a partir da visão de Amorim, consideramos relevante o sentido de dialogicidade dos enunciados tendo em vista que os textos presentes na Proposta Curricular do Ensino Religioso são enunciados concretos carregados de sentidos variados de caráter ideológico e vivencial.

Bakhtin indica o enunciado-discurso em duas concepções, o enunciado como objeto de uma enunciação ou no âmbito histórico, cultural, social⁵³. Isso significa reconhecer o sujeito como indivíduo marcado culturalmente e produtor dessa cultura, que se estabelece nas relações sociais nas quais produz e reproduz textos ouvidos e/ou lidos, interagindo, assim, como indivíduo dialógico e na alteridade, ou seja, na relação eu/outro, pois, como pontua Faraco, na concepção bakhtiniana, “a subjetividade se constitui e move no denso caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto, absolutamente indispensáveis”⁵⁴ e, dessa maneira, “Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de *um outro eu* com iguais direitos e iguais responsabilidades”⁵⁵.

Diante das pontuações bakhtinianas, entende-se que vida e cultura se encontram, confrontam-se, penetram-se e demarcam-se. E, assim, dialogam na alteridade. Existe, portanto, um conjunto de vozes que vai produzindo enunciados, por meio da interação dos discursos e, conseqüentemente, de uma relação dialógica. “Essa concretização do diálogo não pode ser considerada como inovadora, pois traz indícios temporais e sociais, marcantes de espaços culturais”⁵⁶. Por isso, a importância de se ter uma dupla visão, para a cultura, arte, ciências, dentre outras, e também para a vida, que automaticamente processa na relação com o outro.

⁵² SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251.

⁵³ CASTRO; FARACO; TEZZA, 1996, p. 33.

⁵⁴ FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006. p. 73.

⁵⁵ ALCÂNTARA, Regina Godinho de. *As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1151>. Acesso em: 06 mar. 2020, p. 96.

⁵⁶ TEIXEIRA, Aparecida de Fátima Brasileiro. *Letramento literário no livro didático: a circulação da leitura no Projeto Intervalo*. *Anais do 4º Encontro de Leitura e Literatura da UNEB (ELLUNEB)*, 2013, p. 51.

Pautados nesse contexto, pretende-se trazer a importante contribuição do dialogismo bakhtiniano para as práticas pedagógicas do currículo de Ensino Religioso do município de Vila Velha - ES, a serem aplicadas na sala de aula com os/as alunos/as.

1.3 A importância do dialogismo para o Ensino Religioso monológico

A escola é um espaço em que diferentes sujeitos, com diversas identidades culturais, crenças e projetos de vida se desenvolvem diariamente. Nessa direção, as práticas pedagógicas embasadas na capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania são indispensáveis. Assim, também, no contexto e no período escolar, o sujeito aprende a formar e/ou reformar a sua personalidade, em face das transformações afetivas, cognitivas, emocionais e socioculturais, respeitando e valorizando a pluralidade cultural e religiosa.

Para Bakhtin, o sujeito precisa ser considerado como sujeito dialógico em qualquer atuação⁵⁷. Isso porque

A natureza da língua é mutável, o que significa que os sentidos são inacabados. Sobre a variabilidade dos sentidos ele comenta: no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Os sentidos nascem no contexto de relação entre dois sujeitos: essa liberdade só é possível num contexto dialógico e historicamente constituído.⁵⁸

Conforme a teoria do filósofo russo, o sujeito não se constitui sozinho, sua linguagem não é única, muito pelo contrário, ele sempre se constitui a partir do outro. Assim, o período e a classe social em que o sujeito está inserido possui grupo diferenciado de discurso que reflete o cotidiano. Quando o indivíduo nasce, depara-se com um mundo articulado de diversas formas. Adquire-se, a partir daí, um repertório de palavras que se aprende com o outro, “o diálogo significa o encontro e a incorporação de vozes” em cada época e espaço social. A enunciação é sempre de natureza social. Não há enunciado isolado, ele pressupõe aqueles que antecederam e todos que o sucederam. “O dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia⁵⁹.

Nessa pesquisa, pretende-se apontar caminhos que possam fortalecer os estudos da disciplina de Ensino Religioso, no sentido de buscar propostas pedagógicas que se fundamentem na problematização e nos aspectos subjetivos do/a aluno/a, reconhecendo a

⁵⁷ BAKHTIN, 2011, p. 334.

⁵⁸ SEVERO, Christine Gorski. *Sobre o sujeito na perspectiva de Bakhtin*. Grande Dourado: Universidade Federal de Grande Dourado, 1997. p. 414.

⁵⁹ BAKHTIN, 1992, p. 95.

multiplicação de vozes na seleção dos materiais didáticos da disciplina, valorizando assim como Bakhtin, os discursos presentes nos gêneros discursivos, na arte, na literatura, nas festas religiosas, dentre outras manifestações presentes no currículo, possibilitando-se o fortalecimento de reflexão sobre os temas abordados “nas relações dialógicas que se estabelecem entre o eu e o outro, o eu para o outro e o outro-para-mim”⁶⁰. Para Bakhtin, a palavra:

É a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Por isso, a linguagem nunca está completa, pois é um projeto sempre caminhando, e sempre inacabado. Todas as vozes que antecederem aquele ato de fala estão presentes na palavra do autor. Os signos são o alimento da consciência individual. Se a privarmos de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. Portanto, a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal.⁶¹

Compreende-se assim, pautados no dialogismo do autor, que a própria palavra reporta-se sempre, de maneira espontânea ou não, à palavra do outro. A palavra em contato com outra, são feitas através dos valores do outro - do outro que é seu herói. Esse mundo, essa natureza, essa história, essa cultura, essa visão do mundo decorrente daí, tudo isso, enquanto validado, sem levar em conta o sentido, enquanto reunido e acabado pela memória eterna, é apenas mundo, natureza, cultura do homem-outro.⁶²

Para Bakhtin, a palavra sempre é direcionada a um objeto ou a outra palavra, dando outro significado de palavra; indicada como a palavra que geralmente comunica e compreende. Porém, o tipo de palavra mais significativo na proposta de Bakhtin não está relacionado com o diálogo comum, mas sim em um contexto de relação de palavras intencionais, dando sentido às enunciações nas relações dialógicas comuns do termo, como de pergunta ou de resposta, de esclarecimento ou afirmação. Quando duas enunciações de dois falantes distintos se encontram precisam indispensavelmente orientar-se mutuamente, não podem estar próximos sem relacionar-se, devem estabelecer uma ligação conforme o sentido acordado⁶³. Segundo Bakhtin,

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente

⁶⁰ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Dialogismo e construção de sentidos*. Beth Brait (org.) Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 116.

⁶¹ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Huritec, 1992. p. 95.

⁶² BAKHTIN, 1997, p. 148.

⁶³ VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 12.

e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.⁶⁴

Bakhtin aponta a importância de resgatar a alteridade na percepção e no entendimento do indivíduo e do mundo, como o conhecimento de si por meio do outro. O sujeito se produz na relação com o outro, da voz do outro, da interação com o outro.

Nesse contexto, entende-se o quanto será importante para a mudança da práxis, a compreensão dos/as educadores/as de que o dialogismo bakhtiniano deve ser sempre valorizado e enfatizado nos conteúdos curriculares no ambiente escolar, em que vários sujeitos, com histórias de vida diferentes, convivem cotidianamente. E, se não for permeado de debate e de opiniões, de questionamentos, de trocas e de discussões, na verdade, não é considerado o dialogismo valorizado na perspectiva de Bakhtin. A dialogicidade existente nas instituições de ensino, sendo mais expressiva nas salas de aulas, não se deve resumir única e exclusivamente à fala do/a professor/a de Ensino Religioso, a uma troca de palavras ou de frases sem que haja interferência, de alguma maneira, na relação existente entre os sujeitos e/ou no material proposto a ser trabalho e discutido.

Na perspectiva bakhtiniana, todo texto é construído a partir de outro texto, em um dado contexto. Entende-se o texto, então, como encontro de diferentes vozes, conceitos e ideias. Nessa direção,

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação verbal). A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal.⁶⁵

Bakhtin entende a necessidade da existência de sujeitos na relação, na interação e na produção de interlocuções, inclusive colocando-se como responsáveis no diálogo, tendo em vista que:

Compreender um objeto é compreender o meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação ao objeto), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo [...] e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo.⁶⁶

⁶⁴ Bakhtin M (Volochnov). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 314.

⁶⁵ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 319-320.

⁶⁶ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato*. Texas: University of Texas Press. Michael Holquist & Vadim Liapunov, 1993. p. 35.

Trata-se, portanto, de uma compreensão ativa. É nesse sentido que o sujeito é visto como ativo e criador assumindo certa posição política e ética na vida. A visão de Bakhtin não representa a troca de falas entre indivíduos, mas sim, as multiplicidades de vozes dos outros sujeitos que estão a todo o momento habitando a nossa atividade mental, assim como, nos contextos permeados por diferentes culturas, no material didático pedagógico e no espaço físico. Nessa direção, cabe a Secretaria Municipal de Educação proporcionar aos/às educadores/as de Ensino Religioso, por meio das formações continuadas, em uma perspectiva dialógica, de alteridade, a tarefa de potencializar os diálogos existentes nesses espaços, a partir do *Ato Responsável*.

É nesse sentido que ressaltamos que o processo ensino e aprendizagem, baseado nos pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana, precisa dialogar com a realidade observada, a partir dos conteúdos de Ensino Religioso. Conclui-se assim que a aceitação do dialogismo é o caminho fundamental no reconhecimento de transformação de sujeitos sócio-históricos. Desse modo, Bakhtin argumenta que “eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”⁶⁷.

Por isso, é necessário entender os fatores e os aspectos da relação dialógica entre enunciados, presentes no fenômeno religioso, por meio da pluralidade, em um sistema de crenças constituído por ritos, símbolos, mitos e espiritualidades, repletos de instruções apreciativas, juízos de valor, pelos quais se fazem reverberar vozes⁶⁸. Vozes que determinam relações dialógicas, relações de contexto extralinguísticas, que não devem ser desmembradas do campo do discurso. São relações realizáveis entre enunciados plenos e entre qualquer enunciado, inclusive aquele representado por uma palavra isolada, desde que nele possamos ouvir a voz do outro⁶⁹.

Apanhado pela compreensão das ideias de Bakhtin, Geraldi corrobora:

o mundo não nos é dado, mas construído; para edificar o mundo, ninguém parte do nada! Sobre uma natureza encontrada, dada, operamos todos nós e jamais sozinhos: é preciso pensar que sobre ela atuam outros seres com quem partilhamos a vida. Mas

⁶⁷ BAKHTIN, 2003, p. 294.

⁶⁸ BAKHTIN, 1981, 1990 *apud* OLIVEIRA, M. B. F. *Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista do GELNE, v. 4, n. 1, p. 1-5, fev. 2016 Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9135>. Acesso em: 28 out. 2020, p. 3.

⁶⁹ BAKHTIN, 1981 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 3.

entre esses, somente nós ‘elaboramos’ o mundo, pois lhe damos sentidos, jamais dados, jamais acabados, jamais prontos, jamais definidos.⁷⁰

O mundo que o autor retrata refere-se ao mundo realizado, desenvolvido, projetado pelas mais diversas relações sociais entre o eu e o outro, é o que constitui as mais variadas esferas da cultura.

Nessa direção, Bakhtin aponta que a enunciação está sempre relacionada à natureza social, portanto, não existe enunciado isolado,

O dito dentro do universo já dito é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social.⁷¹

Nesse contexto, a pesquisadora Koch, atuando como professora de Ensino Religioso e percebendo as diferenças de como a ordem cultural religiosa podem ser sobressaídas, excluídas e/ou invisibilizadas nos mais diversos espaços e lugares que a concebem, procurou em sua pesquisa respostas relacionadas com os diferentes discursos que permeiam o texto de um dos instrumentos oficiais que direciona o currículo do Ensino Religioso, no Estado de Santa Catarina⁷².

Koch, além de salientar outros autores em sua pesquisa, faz referência ao filósofo Bakhtin, destacando que a consciência se torna real quando aproxima um signo aprendido de outros já conhecidos. A autora destaca o significado do signo como alimento da consciência individual e o seu desenvolvimento como eixo que aponta e reflete, em uma certa dosagem, em uma outra realidade, por meio dos signos concebidos por meio de um agrupamento organizado mediante as suas relações sociais⁷³.

Na busca de respostas para a sua pesquisa relacionada com os diferentes discursos que penetram o texto, destaca que, ao anunciar, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”⁷⁴. Assim, na concepção bakhtiniana, as palavras “são tecidas a partir de uma

⁷⁰ GERALDI, J. W. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (do Círculo). *A construção da enunciação e outros ensaios* (Org.). Trad. e Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 7.

⁷¹ BAKHTIN, 1992, p. 95.

⁷² KOCH, Simone Riske. *Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007. p. 7. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/TE/2007/318007_1_1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020,

⁷³ BAKHTIN, 2004, p. 33-34. *apud* KOCH, 2007, p. 21

⁷⁴ BAKHTIN 2004, p. 113. *apud* KOCH, 2007, p. 52.

multidão de fios ideológicos e servem da trama a todas as relações sociais em todos os domínios”⁷⁵.

Desse modo, a autora aponta, em sua pesquisa, que o discurso não nasce no indivíduo, mas sim, a partir da relação dialógica entre o sujeito e a discursividade que o precede e por meio da ligação de sentidos com outros discursos. Significa dizer que o sujeito não tem total controle sobre o que fala, pois há sempre uma relação intermediária entre o que é dito e a intencionalidade do dizer⁷⁶.

Os resultados do seu trabalho sinalizam que as multiplicidades de definições produzidas no texto são na direção da presença de um permanente jogo de poder não manifestado claramente, mas implícito na construção do documento norteador. Segundo Koch, um jogo de poder inconstante, ao mesmo tempo em que reconhece as diferenças, manifesta, também, certa restrição de demarcação religiosa comuns nas relações humanas. Assim, os sentidos e os sujeitos parecem resultar de filiações em entrecruzamentos, na relação de distintas formações discursivas. Destaca inclusive que o texto convida as palavras na busca de promover encontros e reconhecer a diferença, construindo momentos de interlocução em que as diferenças são bem aceitas, porque “a dialogia não se manifesta, nem pode instalar-se entre identidades não diferenciadas, unificadas. As condições de produção, uma construção coletiva, sempre realizada em conjunto, no plural”⁷⁷.

Koch conclui que a Proposta Curricular de Santa Catarina do Ensino Religioso apresenta-se como resultado de reflexões relacionadas com os desafios e perspectivas para a prática pedagógica que considera o debate, valoriza e interaja qualitativamente com as diversidades no contexto educativo, em que outras reflexões ainda poderão surgir para que as diferenças, o que inclui o Ensino Religioso, deixem os territórios da invisibilidade⁷⁸.

Diante desse contexto, deve-se repensar as discussões realizadas no cotidiano e as filosofias de vida que constituem o fortalecimento de respeito às alteridades. O ambiente escolar é um local de ensino-aprendizagem, trocas de experiências e diálogos constantes entre professores/as, professores/as e alunos/as, entre alunos/as, que visam às considerações no respeito às diversas identidades culturais, sejam religiosas ou não, no ponto de vista da valorização da interculturalidade e do dialogismo, do respeito aos direitos humanos e da cultura da paz.

⁷⁵ BAKHTIN, 2004, p. 41.

⁷⁶ KOCH, 2007, p. 96.

⁷⁷ KOCH, 2007, p. 100.

⁷⁸ KOCH, 2007, p. 100.

Desse modo, compartilha-se a pesquisa do professor Santos, realizada a partir de uma investigação de cunho interpretativa em uma aula de Ensino Religioso, com uma turma da 3ª série (na leitura atual equivale ao 4º ano do Ensino Fundamental), sendo alunos/as na faixa etária entre nove e catorze anos de idade, de uma escola pública do município de São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro⁷⁹. A pesquisa registrada em áudio e depois transcrita teve como objetivo discutir de que maneira a identidade religiosa dos/as alunos/as é trabalhada pelo/a professor/a, considerando que alunos/as e professores/as são protagonistas do processo ensino-aprendizagem⁸⁰.

Mesmo com a autorização da coordenadora de formações do Ensino Religioso do município, o pesquisador foi questionado diversas vezes pela professora da turma sobre o trabalho a ser realizado, qual seria a intenção e o que seria avaliado na pesquisa. Santos explicou que a intenção seria ouvir como os/as alunos/as no espaço escolar discutem o tema religião e como eles/as constroem opiniões sobre religiosidade.

Devido ao fato de a aula ter ocorrido no mês de novembro, o tema proposto foi Ação de Graças⁸¹. Santos relata que, em nenhum momento, foram possibilitadas aos/as alunos/as visões do conceito de cristianismo, nem tampouco a procura de correlacionar a data trabalhada na aula com outras religiões ou até mesmo saber se as outras religiões comemoram esse tema. Percebeu-se apenas que o destaque ao tema religioso se diluiu no contexto de concepções moral e cívica, induzindo no/a aluno/a um comportamento patriota, do antigo currículo da Organização Social Política do Brasil (OSPB). Em conversa com a professora, o pesquisador descobriu então que a docente era evangélica de dominação Pentecostal. Relatou ao pesquisador que alguns/algumas alunos/as eram Testemunhas de Jeová e que, devido a isso, o relacionamento era difícil, principalmente no momento em que o hino nacional era tocado⁸².

Santos destaca duas maneiras básicas de se compreender o conceito da identidade. A primeira como essencialista, em que o sujeito herda uma série de ideias religiosas, sociais, políticas, dentre outras, que embasarão suas práticas culturais pelo resto de sua vida. A segunda, em uma concepção não assistencialista, na qual a identidade é múltipla e sujeita a mudanças conforme o tempo e os espaços sociais em que ocupa. O autor destaca o exemplo do Brasil, em que pessoas católicas frequentam as religiões afro-brasileiras,

⁷⁹ SANTOS, Wiliam Soares dos, Ensino religioso em escolas públicas: uma pesquisa etnográfica. *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 109-121, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ner/index.php/estante/arquivo-a-campo/48-bibliografia-ensino-religioso>. Acesso em: 29 abr. 2020. p. 114.

⁸⁰ SANTOS, 2009, p. 114.

⁸¹ SANTOS, 2009, p. 118.

⁸² SANTOS, 2009, p. 115.

O caráter múltiplo da identidade implica que os indivíduos podem, tendo em vista as necessidades envolvidas na interação, expor diferentes marcas identitárias, como, por exemplo, características de sua etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, da comunidade a qual se pertence, entre outras⁸³.

Santos afirma que, ao se engajarem em uma prática discursiva, os indivíduos trazem diferentes marcas de suas identidades, constituindo-se ao mesmo tempo em que são construídos por meio da interação discursiva, ou seja, formando os significados no contexto das relações humanas, tendo em vista que o significado só pode ser construído socialmente. Ressalta que não pode existir uma separação real entre o sujeito e a coletividade. Considera, ainda, a identidade social como um processo que estabelece uma conexão entre o indivíduo e a coletividade por meio das práticas discursivas⁸⁴.

Desse modo, sendo a identidade moldada no discurso, é fundamental compreender o discurso não como um conjunto de signos inertes, mas como parte da prática de comunicação, do diálogo, presente na interação. A contribuição dos estudos bakhtinianos embasou o trabalho por meio das reflexões acerca do discurso e da linguagem como prática social, defendidas, conforme Bakhtin citado por Santos, “a interpretação não é a arte de entender, mas sim a arte de construir”⁸⁵.

A análise dos dados trazidos por Santos aponta a ausência “da consciência crítica dos processos de construção social de significados, que nos constroem e que constroem os outros e o mundo a nossa volta”⁸⁶. Os resultados destacam que o desenvolvimento da aula foi realizado com base em uma série de estratégias fixas, com respostas imbuídas nos questionamentos da professora, evitando assim a troca de conhecimentos entre alunos/as e a valorização do dialogismo presente no contexto do currículo, portanto, abstendo-se de contemplar a multiplicidade de manifestações religiosas existentes na sociedade e também ocasionando que alunos/as tenham acesso apenas parcial do conceito de religião⁸⁷.

Por intermédio dessa consciência crítica, é possível produzir um trabalho no qual se privilegiam outras vozes religiosas, em que, por exemplo, o/a aluno/a não precise ser coagido a aderir uma prática religiosa hegemônica, para não se sentir discriminado/a pela sociedade. A equipe pedagógica pode, também, a partir da proposta curricular do município pesquisado,

⁸³ SANTOS, 2009, p. 114.

⁸⁴ SANTOS, 2009, p. 112.

⁸⁵ SANTOS, 2009, p. 113.

⁸⁶ MOITA, 1997, p. 19.

⁸⁷ SANTOS, 2009, p. 116.

desenvolver um trabalho no qual o/a aluno/a conheça diferentes expressões religiosas de seu meio social.

Santos conclui que, sendo a escola pública um espaço que deveria ser democrático, na aula de Ensino Religioso necessitaria de ênfase às diferentes correntes religiosas presentes na sociedade, de modo que o/a aluno/a tenha o conhecimento sobre outras realidades e pensamentos que diferem do seu⁸⁸.

Tais apontamentos sugerem o rompimento com a cultura tradicional, possibilitando assim a contribuição de novas reflexões sobre as práticas dos/as professores/as de Ensino Religioso, existentes nas interações em contextos escolares. Desse modo, acredita-se que contribuem com a formação de sujeitos capazes de intervir em sua realidade para transformá-la.

O trabalho da pesquisadora é produzido em uma abordagem bibliográfica e documental, buscando dialogar, principalmente, com as contribuições do teórico russo Mikhail Bakhtin, considerando que a articulação dessa abordagem se torna fundamental para as práticas de ensino-aprendizagem enquanto processo de interação verbal, devendo-se respeitar o contexto histórico e social do sujeito. Entende-se ser importante trazer no próximo tópico contribuições de estudiosos em uma perspectiva discursiva de linguagem na educação, a partir das pesquisas de Bakhtin.

1.4 Contribuições de Bakhtin no processo ensino-aprendizagem

Envolvido em uma complexa rede monológica, Bakhtin produziu respostas estimativamente superiores para questões relacionadas à linguagem, à cultura, ao sujeito, ao conhecimento, à interação sujeito/sociedade, entre outras. Porém, as respostas de Bakhtin não poderiam ser destinadas relevantemente para um ou outro sistema. A partir do confronto de ideias, o autor foi desenvolvendo com suas pesquisas um conjunto organizado de pensamentos que supera os demais pesquisadores⁸⁹. “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”⁹⁰.

⁸⁸ SANTOS, 2009, p. 118.

⁸⁹ CASTRO; FARACO; TEZZA, 1996, p. 11.

⁹⁰ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 132.

Avanços significativos com base nos estudos das linguagens de pesquisadores na atualidade vêm ocorrendo desde o século XIX. As pesquisas apontam sobre a importância de compreender a linguagem como algo muito mais relevante que uma simples atividade exercida entre os indivíduos, em que um fala e o outro escuta, ou um escreve e o outro lê. Os estudos mostram que, na linguagem, não é suficiente que se entenda apenas a gramática. Antes de tudo, o fundamental é que se tenha conhecimento com quem se fala ou para quem escreve. A partir desse conhecimento, produz-se o discurso.

A pesquisa de Bakhtin não se relaciona claramente com as questões de educação, porém, ao enfatizar a importância do social, do outro, da cultura, pontuando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo classes como interação verbal, dialogia e polifonia, acaba o autor envolvendo provocações relacionadas com o campo pedagógico. Bakhtin e seu Círculo apresentam pesquisas que trazem em seu bojo uma nova visão de mundo que, na área da educação, tem um valor significativo de enxergar o outro, pois por meio do diálogo produz um efeito de mudanças.

Nas mais variadas relações sociais, a instituição escolar é um dos mais, se não o mais, importante espaço de apropriação do conhecimento. Nesse ambiente, a utilização da língua está implícita e não é novidade que seja utilizada de diversas formas.

A pesquisadora Alcântara, por meio de estudos avançados no campo da linguagem e foco na investigação relacionada à maneira como os livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010) - indicados do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD) e escolhidos pelos/as professores/as alfabetizadores/as no ano de 2009 - apresenta o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons, avalia os pontos positivos e negativos da linguística disseminação de discussões sobre a alfabetização, leitura e escrita e para construção de ações afirmativas relacionadas com a melhoria das políticas públicas para o ensino da língua portuguesa na educação básica, e como essa dimensão se associa à concepção de alfabetização que absorve o texto como unidade de ensino. Esse estudo visa à análise de abordagens de conhecimentos essenciais para a apropriação da leitura e da escrita pelos/as alunos/as na fase da alfabetização, tendo em vista que as interações entre sons e letras e letras e sons relacionam-se com a compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, buscando, contudo, a abordagem em uma perspectiva discursiva de linguagem⁹¹.

⁹¹ ALCÂNTARA, Regina Godinho. *As Relações Sons e Letras/Letras e Sons em Livros Didáticos de Alfabetização: limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1151>. Acesso em: 15 mar. 2020. p. 17.

Alcântara traz abordagens significativas, na perspectiva bakhtiniana, reafirmando que as relações entre sons e letras e letras e sons não podem acontecer desvinculadas do seu contexto maior, o discurso. Aborda também as políticas públicas do campo da educação, ligadas diretamente ao livro didático e a outras que perpassam o discurso oficial e remetem ao objeto de estudo primordial, considerando as diferentes vozes que percorrem as obras didáticas em análise e investigando em que proporção “a discursividade acontece (ou não) do trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, no sentido dos gêneros discursivos trazidos por esses livros”⁹².

Nessa pesquisa, Alcântara mostra que o texto, ao carregar os efeitos da história e dos espaços-tempos em que foi construído, conseqüentemente traz capacidades de criação e recriação. Portanto, o dialogismo específico à linguagem e a abordagem desta como interação verbal, quando desvalorizado, acaba dificultando uma prática significativa com o texto e suas dimensões, revertendo-se, muitas vezes, em uma desqualificação da alfabetização, principalmente no que tange ao aspecto político inerente a esse processo⁹³.

Percebe-se, na pesquisa da autora, que o trabalho com as relações sons e letra e letra e sons apresentadas nos livros didáticos, na perspectiva do letramento, não destacam o texto como elemento essencial para o ensino, o que dificulta para o/a aluno/a, a compreensão dessas relações, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência”⁹⁴.

Radaelli, em seus estudos, destaca a importância de Bakhtin na educação ao relatar que todo enunciado é um diálogo, definido pelas variadas formas de interação com o outro, ou a partir de outros enunciados⁹⁵. Aponta outra contribuição significativa de Bakhtin focada na alfabetização, relacionada à fala, compreendendo que, ao discutir qualquer tipo de assunto, a palavra sempre retorna para o cérebro de forma modificada.

Assim, conforme os sujeitos interagem uns com os outros, as suas experiências de mundo se ampliam. Portanto, a afirmação de Bakhtin na alfabetização é retomada no relato de que “a enunciação é o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados e de que a palavra é o signo ideológico por excelência”⁹⁶. É oportuno ressaltar que o espaço

⁹² ALCÂNTARA, 2014, p. 102.

⁹³ ALCÂNTARA, 2014, p. 274.

⁹⁴ BAKHTIN, 1992, p. 95.

⁹⁵ RADAELLI, Maria Eunice Barth. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. *Revista Thêma et Scientia*, v. 1, n. 1, p. 30-34, 2011. p. 32. Disponível em: <http://www.themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/151>. Acesso em: 14 dez. 2019.

⁹⁶ BAKHTIN, 1992, p. 112.

escolar é lugar apropriado de discussão e valorização dessas experiências, em que diferentes sujeitos se relacionam e se confrontam cotidianamente, em uma determinada época e grupo social.

Dessa maneira, a comunicação cotidiana não pode ser desligada da comunicação ideológica. Isso ocorre diariamente nas conversas entre familiares, vizinhos/as, parentes, amigos/as, professores/as e alunos/as, nos programas transmitidos pela televisão e em outros espaços. Essas comunicações estão permeadas por valores e são tecidas por fios ideológicos, servindo de trama a todas as relações sociais. Reforça a ideia de que “a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala possa tornar-se um ato de linguagem”⁹⁷.

Com base no artigo de Radaelli, conclui-se que as contribuições linguísticas para o campo da alfabetização se fazem presentes desde a inserção do/a aluno/a no ambiente escolar, pontuando práticas relacionadas à alfabetização e ao ensino da Língua Portuguesa.

Compreende-se com Bakhtin que o indivíduo em sua prática social possui uma relação de interação e de dependência com o outro, e que a partir dos textos produzidos entre os sujeitos, considerando as vivências sociais, os conhecimentos se tornam muito mais significativos.

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc.⁹⁸

Bakhtin afirma que a ênfase na relação social e dialógica, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, são responsáveis pela capacidade de extensão discursiva da criança. Assim, a forma de constituir o desenvolvimento humano e a linguagem resulta de abordagens significativas para a realização do trabalho do/a professor/a e as propostas de ensino, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem são inseparáveis e encontram-se entrelaçados às práticas historicamente construídas e que modificam constantemente. Assim,

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua,

⁹⁷ BAKHTIN, 1992, p. 70.

⁹⁸ BAKHTIN, 1997, p. 313.

em todas as direções, de um grupo social determinado [...]. A comunicação verbal jamais poderá ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação [...]. Não se pode evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução.⁹⁹

Stieg aborda como tema crucial a hipótese do letramento reduzir a alfabetização à simples aquisição da codificação, limitando ao tão somente ato de ler e escrever. O método de alfabetização, cujo termo é Letramento, construído pela autora Magda Soares, em 2003, com o propósito de melhorar às práticas de alfabetização nas escolas do Brasil, possui a desvantagem de reduzir a aprendizagem unicamente à aquisição de código do processo de escrita alfabética, tornando-se aos *olhos* de muitos alfabetizados um processo de compreensão das funções dos textos que fazem parte na sociedade. Entretanto, o autor parte do pressuposto bakhtiniano de linguagem e de pesquisa, haja vista que a educação é baseada na perspectiva em que professor/a e aluno/a dialogam igualmente¹⁰⁰. No campo da investigação, procura compreender como são desenvolvidas as práticas de alfabetização em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Vila Velha - ES.

Conclui-se que os estudos de Stieg, por intermédio da abordagem das pesquisas de Bakhtin e embasamentos teóricos no campo da linguagem e orientações metodológicas, a partir das inquietações do surgimento do letramento implantado de forma predominante para orientar as práticas de alfabetização, prejudica a formação de professores/as, a seleção dos livros didáticos e enaltece as avaliações em larga escala, desconsiderando-se a criança enquanto sujeito histórico-cultural. Sendo assim, o letramento é considerado mais um modelo pedagógico imposto pelas políticas públicas brasileiras, determinando de que maneira a escola deve alfabetizar¹⁰¹.

Nesse ínterim, o conceito de linguagem que dá origem às pesquisas de Bakhtin não se relaciona com uma tendência linguística, mas com uma visão de mundo à procura da construção do sentido, que perpassa pela abordagem discursiva, nas mais diversas teorias, a exemplo: da literatura, da filosofia, da psicologia, da teologia, da religião, dentre outras. Logo, compreende-se o dialogismo, presente na textualidade das obras culturais, a partir de pesquisas investigativas bakhtinianas, buscando entender a multiplicidade de vozes presentes na letra da música, na peça teatral, no cinema, assim como nos demais espaços culturais.

⁹⁹ BAKHTIN; VOLOCHINÓV, 2006, p. 28 *apud* STIEG, Vanildo. *A alfabetização no contexto do discurso do letramento: propostas e práticas*. São Carlos: Pedro & João editores, 2014. p. 29-30.

¹⁰⁰ STIEG, Vanildo. *Alfabetização no contexto do discurso do letramento: propostas e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 18.

¹⁰¹ STIEG, 2014, p. 280.

Para Bakhtin, “a obra é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente [...] de um peso de valores”¹⁰².

Para além da educação, compartilha-se a pesquisa de Gras, relacionada à área cultural, reforçando a abordagem teórica ligada à discursividade de Bakhtin e que perpassa pelas diversas relações históricas da sociedade. O autor parte do pressuposto de que a composição musical pode ser compreendida como um gênero discursivo, sendo cada obra definida por Bakhtin como um enunciado. O objetivo de sua pesquisa é estudar a prática composicional sob o aspecto dialógico, utilizando como exemplo suas composições, para o fim de entender em que se fundamentam as decisões tomadas pelo compositor e o conjunto de conceitos de dialogismo proposto por Bakhtin. O autor parte do pressuposto de que a composição musical pode ser compreendida como um gênero discursivo, sendo cada obra definida por Bakhtin como um enunciado. O objetivo de sua pesquisa é estudar a prática composicional sob o aspecto dialógico, utilizando como exemplo suas composições, para o fim de entender em que se fundamentam as decisões tomadas pelo compositor e o conjunto de conceitos de dialogismo proposto por Bakhtin¹⁰³.

Gras traz conceitos que tratam da relação entre a orientação dos diferentes envolvidos na comunicação discursiva, destacando como as diversas situações dialógicas foram percebidas e evidenciando, também, como o aspecto dialógico se apresenta durante toda a prática musical. Conclui que o fato de influenciar em maior ou menor intensidade na produção da peça que compôs não teve o propósito de fazer com que o intérprete concorde com o resultado interpretativo proposto no início da elaboração do produto.

O compositor, como autor da música, e o compositor-pessoa, como coautor da interpretação, ocupam espaços diferentes em relação à obra musical em diversas situações. Nas duas dimensões, criação e interpretação, as orientações enquanto compositor não coincidem¹⁰⁴. Assim que a música é interpretada, inclusive já na criação da interpretação, entra em contato com as valorações dos demais sujeitos do momento musical, com suas próprias concepções de ver e sentir o mundo, e, nesse contato, entendido como profundamente dialógico, se reformularão novamente¹⁰⁵.

¹⁰² BAKHTIN, 1992, p. 230.

¹⁰³ GRAS, Germán Enrique. *Aspectos dialógicos da composição musical Pontos de Partida*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 26. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/97658>. Acesso em: 10 mar. 2020.

¹⁰⁴ GRAS, 2014, p. 40.

¹⁰⁵ GRAS, 2014, p. 102.

Portanto, verifica-se, com base nos estudos de Gras, que a composição musical, no aspecto dialógico, pode ser entendida como uma proposta fundamentada nas concepções de valores de um sujeito, que no decorrer musical dialoga com as concepções de outros sujeitos. Ou seja, uma constante de concepções entre a posição emocional e a intencional dos indivíduos, no decorrer no momento musical.

Outro trabalho analisado é de autoria de Miguel, que estabelece uma interface com as tecnologias e seus ambientes digitais nos quais habitam os discursos religiosos¹⁰⁶.

Baseado nos pressupostos da dinâmica da linguagem e da interação, o trabalho de Miguel propõe que ambientes digitais podem ser espaços para um fazer religioso dialógico a partir das reflexões de Bakhtin. A relevância da pesquisa está na reflexão de novos fenômenos religiosos que preocupam as religiões tradicionais e conservadoras enquanto abre possibilidades de ampliação de práticas religiosas para aqueles que se consideram religiosos não muito conservadores e nem tão tradicionais¹⁰⁷.

O discurso religioso é dialógico, pois pode ser construído por meio de uma rede infinita de vozes, dado que não existe discurso acabado, único e sem resposta. Portanto, “o resultado de sentido que os interlocutores vierem a ter, a partir do discurso veiculado em ambientes digitais, pode ser diferente do efeito de sentido captado em ambiente físico onde o discurso é conservador”¹⁰⁸.

Diante de tais apontamentos, a pesquisa de Miguel concluiu que

A religião é essa rede, essa cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões do mundo a cerca do sagrado. Por isso mesmo, os discursos religiosos são constituídos nessa rede dialógica e eles fazem parte de uma continuidade dos discursos sociais. Mais uma vez, se reitera que seria impossível desenvolver uma prática religiosa sem a presença do ‘Outro’. Este pode ser concebido de várias formas. Ora é o Sagrado, ora é o ‘Outro’ sujeito humano, um semelhante religioso. Neste caso, os dois são dotados de capacidade de dar continuidade aos discursos previamente existentes construindo ambos a sua relação com o sagrado.¹⁰⁹

Nesse primeiro capítulo, abordou-se de forma compactada quem foi o filósofo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin, fazendo-se uma breve introdução à fascinante teoria do universo bakhtiniano relacionado aos estudos do dialogismo. Apresentou-se que a linguagem - que

¹⁰⁶ MIGUEL, Rogério Tiago. Religião em ambientes digitais: o discurso religioso e possibilidades de diálogo na perspectiva de Mikhail Bakhtin. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 48, p. 1544-1546, out./dez. 2017. p. 06. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/16276/12854>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

¹⁰⁷ MIGUEL, 2017, p. 06.

¹⁰⁸ MIGUEL, 2017, p. 106.

¹⁰⁹ MIGUEL, 2017, p. 102.

perpassa os discursos do cotidiano - não se resume a um simples bate-papo e que essa linguagem vai além do formalismo e das normas gramaticais. Aprendeu-se com os estudos de Bakhtin que os contextos do diálogo não têm limites e expandem-se nos mais variados tempos e espaços. Ressaltou-se a presença marcante das reflexões de Bakhtin com pequenas citações de outros teóricos nacionais e internacionais que dialogam com a mesma epistemologia.

Influenciados pelos estudos da literatura bakhtiniana, apresentamos pesquisas de alguns/algumas autores/as relacionadas ao campo da educação, apontando que, por meio dessas pesquisas, podemos compreender a importância do dialogismo, não com o simples diálogo/discurso, mas sim como discursos que estejam presentes nas dinâmicas das práticas de ensino, produzindo sentido no campo dialógico por meio dos enfrentamentos, ou seja, das relações entre os sujeitos.

No segundo capítulo, aborda-se a respeito dos documentos nacionais referentes ao Ensino Religioso e, a seguir, a análise e as vozes presentes no currículo e na proposta curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de Vila Velha - ES, dando-se ênfase especial ao currículo de Ensino Religioso, desde a sua elaboração, que contou com a participação dos professores/as, pedagogos/as e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, até os planejamentos das práticas pedagógicas nas escolas.

2 O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA

Neste segundo capítulo, registra-se um breve apanhado histórico do currículo nos documentos nacionais e promove-se discussão relacionada ao subsídio teórico da proposta curricular da rede municipal do ensino de Vila Velha-ES, o currículo de Ensino Religioso, tendo em vista que a construção do documento teve como parâmetro para a sua elaboração a LDB, Lei nº 9.394/96 e os PCNs. Também são abordadas as legislações criadas na década de 80, a partir da vulnerabilidade e do endividamento de países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil¹¹⁰.

2.1 O currículo de Ensino Religioso nos documentos nacionais

Desde os primórdios da história, verificamos em diferentes épocas e lugares a necessidade do ser humano por um ser superior para que possa tê-lo como acalento mediante as turbulências da vida que nos deixam afligido e a vida sem razão de ser. Nesse momento, quando a razão não explica mais a realidade, surge o fenômeno religioso, proporcionando o nascimento da fé, da crença e da esperança.

Nesse contexto, o Ensino Religioso inicia uma longa trajetória histórica, desde o Brasil Colonial até os dias atuais. Em 1827, foi inserido como uma proposta de educação, incorporado aos ensinamentos das operações matemáticas e da leitura e escrita. Como componente curricular, o Ensino Religioso foi implantado durante a República brasileira, mas enquanto argumento religioso esteve presente no espaço educacional do país desde a colonização europeia. Em 1931, foi reimplantado no currículo das instituições públicas de ensino¹¹¹.

A partir de 1982 se caracteriza o endividamento dos países em desenvolvimento, o que gera “uma situação de crise e de extrema vulnerabilidade destes países”¹¹². O Brasil, nesse período, passou por grande dificuldade na economia, com desemprego, falta de pagamentos, déficit público e pobreza. O Banco Mundial (BM)¹¹³ e o Fundo Monetário Internacional

¹¹⁰ STIEG, 2014, p. 44.

¹¹¹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba; Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set 2015. p. 5. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

¹¹² SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*, 1998, p. 21.

¹¹³ Instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais conhecido banco de desenvolvimento no mundo, além de possuir o *status* de observador no Grupo de

(FMI)¹¹⁴ apoderam-se do contexto de crise desses países e impuseram suas regras para conceder novos empréstimos. Com isso, passaram a interferir na política interna e na legislação dos países, como no caso da LDB, Lei nº 9394/96. Nesse contexto, o BM passa a ser o ditador das regras e os empréstimos estão relacionados ao atendimento de seus interesses¹¹⁵.

Soares afirma que

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao nosso padrão de desenvolvimento (Neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias.¹¹⁶

Em 1990, o Brasil foi um dos nove países em desenvolvimento, de maior número de habitantes mundialmente, que participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e BM, onde foi assinada entre os participantes a Declaração de Nova Delhi, compromisso firmado na luta universal pelas necessidades básicas de aprendizagem para todos¹¹⁷.

Diante desse panorama, foi elaborada a LDB, Lei nº 9.394/96, percebendo-se a gama de interesses internacionais influentes no cenário da política educacional do Brasil, apresentando um contexto em que o país está sujeito às normas impostas pelo mercado neoliberal. Universo perceptível no contexto educacional, como apresenta Arroyo, “os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras de inovações”¹¹⁸.

Atualmente, com os desdobramentos das novas tecnologias científicas e culturais, pode-se perceber a existência de um novo mundo. A complexidade permeada neste novo

Desenvolvimento das Nações Unidas e em outros fóruns internacionais, como o G-20 financeiro. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial. Acesso em: 08 jun. 2020.

¹¹⁴ Agência especializada das Nações Unidas que foi concebida na conferência de Bretton Woods, Estados Unidos, em julho de 1944. Trabalha para promover a cooperação monetária global, garantir a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover o alto nível de emprego e o crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. Disponível em: <https://www.politize.com.br/fundo-monetario-internacional/>. Acesso em: 08 jun. 2020.

¹¹⁵ STIEG, 2014, p. 44.

¹¹⁶ SOARES, 1998, p. 23.

¹¹⁷ CARDOSO, Zelina. *Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal*. 2017, p. 13. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411131231.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020, p. 01-24.

¹¹⁸ ARROYO, 2013, p. 33.

mundo leva a repensar as relações humanas e construir o conhecimento pautado na valorização dos sujeitos e sua atuação na sociedade. Portanto, não se pode desconsiderar as identidades dos/as alunos/as, principalmente das escolas públicas, carregadas de preconceitos históricos enraizados na sociedade. Para Arroyo,

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas lições?¹¹⁹

Nessa direção, o fato real a ser considerado está relacionado com a imposição de currículo, conteúdo/unidade temática e a maneira de transmitir a aprendizagem para os/as alunos/as como algo impossível de ser mudado, dificultando o diálogo entre os diferentes sujeitos inseridos no processo escolar, impedindo a reorganização de novas propostas a partir dos saberes acumulados ali presentes, permeados de criatividade e diversidades culturais implicadas com a formação de identidade dos sujeitos críticos.

Ricos saberes acumulados. Por que esse acúmulo de conhecimento é ignorado nos currículos? É um direito que os alunos conheçam o acúmulo de conhecimento sobre os seus mestres; sobre os saberes da docência. E estes que tantos saberes de sua disciplina acumula deveriam saber tantos conhecimentos acumulados sobre si mesmos e sobre a infância, adolescência e juventude com que trabalham por dias e anos.¹²⁰

Nesse contexto, a escola deve apostar em práticas que valorizem o contexto vivido pelo/a aluno/a, respeitar a sua opinião, procurar conhecer e compreender o relacionamento socioafetivo. Deve estar sempre atenta, considerando o tempo de formação de cada aluno/a, possibilitando a esses sujeitos a superação de obstáculos; muitas vezes, relacionados com o contexto familiar. Tais questões fundamentais permeiam a educação, demandando dos/as professores/as da escola um olhar atento, pois é fato que processo educacional é projetado por exposições de saberes e de conhecimentos culturalmente produzidos no cotidiano e que precisam ser dialogados. Portanto, cabe ao/às professores/as refletir sobre os conhecimentos e práticas que desconsiderem as relações e experiências sociais em que:

Todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de

¹¹⁹ ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. 6. reimp. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53.

¹²⁰ ARROYO, 2013, p. 71.

reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.¹²¹

Ciente da importância de valorizar todo o contexto social dos/as alunos/as, os/as professores/as são moldados/as por currículos postos para favorecer ao mercado capitalista da pós-modernidade, exemplo disso são os livros didáticos exigidos e colocados para o uso dos/das alunos/as de maneira quase que obrigatória, sem que haja respeito às regionalidades e a valorização da diversidade existente. Normalmente, o que se presencia, na prática da maioria dos/as professores/as de Ensino Religioso, é que a carga horária reduzida e a carência ao longo de todos esses anos de formações embasadas no fazer dialógico e alteritário são fatores que podem contribuir para dificultar o desenvolvimento de uma prática pautada na valorização da diversidade cultural e religiosa dos/as alunos/as que chegam às escolas carregados/as de variadas experiências relacionadas com os tempos e espaços vividos, o que tem distanciado ainda mais as crianças, adolescentes e jovens “da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais”¹²². Tem-se dado pouca ou nenhuma ênfase à natureza social do conhecimento e ao desenvolvimento do sujeito como um todo.

Com base nos apontamentos, difícil não perceber que os sujeitos das classes populares são personagens invisíveis em um contexto em que a educação está sob o controle de instituições financeiras, antidemocráticas, em que os/as alunos/as são preparados para desenvolver habilidades e competências para a inserção no mercado de trabalho.

Diversos documentos elaborados nas últimas décadas desafiam no sentido de determinar novas alternativas para atender as articulações, os rompimentos e as desconformidades que interferem no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem. É importante que a escola conheça os sujeitos que circulam em seu espaço, para planejar práticas que contribuam para a exclusão de “formas predatórias, marginalizadoras e monoculturais de pensar e organizar as sociedades em todos os níveis”¹²³.

¹²¹ ARROYO, 2013, p. 117.

¹²² BAKHTIN, 2003, p. 101.

¹²³ POZER, Adecir; PALHETA, Francisco PIOVAZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. (Orgs.) *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015. p. 324.

A Constituição Federal de 1988 assegura “o Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituir-se-á disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”¹²⁴, conforme artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III.

Na LDB, Lei de n.º 9.394/96, o Ensino Religioso se manteve como disciplina com postura de catequizar, desprezando-se qualquer prática de cunho pedagógico, não se revertendo em ônus para o Estado. Tal fato causou grande indignação entre os profissionais envolvidos com a disciplina, ocasionando alterações da lei posteriormente, conforme artigo 33:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.¹²⁵

Percebe-se que o artigo 33, da LDB, aponta que o Ensino Religioso passou a ser instituído nas escolas ainda como uma forma de conquistar fiéis e não valorização do/a professor/a da área de conhecimento. Porém, ainda precisa ser reconsiderada, alinhando a uma proposta pedagógica, relacionada ao real conceito do que é e como se deve ensinar o Ensino Religioso aos/às alunos/as, tendo em vista que muitos/as professores/as ainda partem de uma prática que reforça a sua crença religiosa¹²⁶.

Outra mudança ocorreu pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, a partir da articulação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)¹²⁷, ficando com o seguinte texto:

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, vedada quaisquer formas de proselitismo.

¹²⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. p. 114. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020 p. 114.

¹²⁵ BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 14 mai. 2020. p. 07.

¹²⁶ JUNQUEIRA, 2015, p. 09.

¹²⁷ Composto pela associação de professores e pesquisadores de Ensino Religioso, que dialogam e promovem eventos relacionados com as práticas pedagógicas da disciplina curricular. Disponível em: <<https://fonaper.com.br/>>. Acesso em: 09 mai. 2020.

§ 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.¹²⁸

No parecer de nº. 05/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta-se concepção de “história da religião, antropologia cultural, ética religiosa”, visando manter o ponto de vista científico, o princípio da laicidade e a indiferença dos/as professores/as em relação às diversas religiões existentes¹²⁹. A LDB de 96 estabelece que o Ensino Religioso deve respeitar a laicidade do Estado Brasileiro e a diversidade cultural religiosa, mas, infelizmente, a dificuldade enfrentada ainda reside na efetivação dessa área do conhecimento de forma não confessional e não proselitista, apresentando todas as religiões e diversidade religiosa, discutindo inclusive sobre os que não têm religião. Desafio esse que pode ser vencido por meio do Ensino Religioso que trabalhe de acordo com a perspectiva de Estado laico, pois, segundo Abumanssur citado por Mai e Saquetto, “a laicidade promove, ainda, maior liberdade para as religiões e a diversificação das ofertas religiosas presentes na sociedade. O estudo da laicidade, portanto, se mostra essencial para a reflexão sobre o fenômeno religioso na atualidade”¹³⁰.

Desse modo, entende-se que a escola deve considerar como fundamento do currículo a promoção de igualdade social, de modo que os/as alunos/as, de qualquer credo, sejam respeitados/as quanto à sua participação ativa na escola, sendo talvez o único espaço a oportunizar o conhecimento para esses sujeitos. “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição”¹³¹. Para tanto, é necessário estar atento às vivências dos/as alunos/as. Por conta disso é que Arroyo afirma que “continuar negando autoria a esses atores centrais ou pichá-los com autorias negativas, condenando-os ou expondo-os e execração social, da mídia e de gestores burocratas será uma forma de fazê-los presentes como infames”¹³².

¹²⁸ BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 24.

¹²⁹ FISCHER, Louis. *A fé*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982. p. 179.

¹³⁰ ABUMANSSUR, 2016 *apud* MAI, João Felipe Reali; SAQUETTO, Diemerson. Ensino “do” Religioso e laicidade: princípios para uma educação de liberdade religiosa. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 147-152. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 11 jul. 2020. p. 148.

¹³¹ YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020. p. 1.297.

¹³² ARROYO, 2013, p. 60.

Desse modo, o currículo não pode ser considerado único e exclusivamente como texto estabelecido e/ou listagem de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O currículo se manifesta como práticas políticas de conversas, de narrativas, de linguagens, pois, por meio das experiências que percorrem o espaço escolar, podem-se estabelecer círculos ampliados e diálogos ao redor de temáticas que aparecem em suas múltiplas e diversas dimensões. As conversas e narrativas manifestam as vivências e, assim, têm como fundamento a experiência que devem e precisam ser valorizadas, atingindo a capacidade para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos, concebendo uma proposta coletiva¹³³. Benjamin ressalta que “aquele que se propõe a narrar o faz sem uma distinção entre grandes e pequenos fatos e lembranças, isto é, tudo aquilo que é colocado na trama narrativa, de alguma forma, merece ser considerado”¹³⁴.

A partir desse contexto que se destaca que o currículo de Ensino Religioso é carregado de conceitos ideológicos e valorativos, e é nesse viés que será abordado o dialogismo bakhtiniano, tendo em vista a importância da multiplicidade de vozes nas diferentes relações sociais, partindo de um material didático relacionado na proposta curricular do município de Vila Velha - ES.

Para Bakhtin, “é preciso levar em conta outros discursos que estão em oposição dialógica com o seu próprio”¹³⁵. Conforme o dialogismo bakhtiniano, a linguagem está constantemente em processo de transformação, sempre inacabada. Considerando que os conteúdos/unidades temáticas elencados/as na proposta curricular do Ensino Religioso, é possível observar um material de discurso religioso carregado de persuasão e diversos elementos integradores que facilitam o entendimento de comunicação dessa área de conhecimento. A linguagem como efeito interativo e social que traz o sujeito para a coletividade. Em suas obras, proporciona, como apresentado anteriormente, caminhos que possibilitam a desenvolver o planejamento de aulas norteadoras e a valorização da multiplicidade das vozes, promovendo mudanças na prática de ensino.

Diante disso, interessa-se “conhecer as conversações dos praticantes dos currículos escolares como narradores”¹³⁶, procura-se com isso reconhecer e valorizar a vozes daqueles presentes no cotidiano escolar, porém, não vistos, condenados, compondo, assim, outro sentido de público e de coletivo¹³⁷.

¹³³ FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7.

¹³⁴ BENJAMIM, 1993 apud FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 6.

¹³⁵ BAKHTIN, 1992, p. 124.

¹³⁶ BENJAMIM, 1993 apud FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 6.

¹³⁷ FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7.

Desse modo, é fundamental que o planejamento dos currículos nas escolas deixe de ser uma simples reprodução de conteúdos e passe a ser reconhecido como local em que os sujeitos ocupem o espaço de protagonistas e interlocutores no processo ensino/aprendizagem, fazendo valer o respeito a sua opinião, principalmente, porque a escola, muitas vezes, é o único lugar de acesso ao conhecimento social, político e cultural. Para Ferraço, “os sujeitos individuaiscoletivos, cada um a seu modo, deixam suas marcas com os seus fazeressaberes”¹³⁸. Ainda segundo Ferraço,

Se a força e a beleza do cotidiano das escolas estão nas redes que têm no coletivo sua expressão máxima (apesar de as marcas do individualismo também se fazerem presentes), e os processos pedagógicos configuram-se como auto-organizativos então, é para e com os sujeitos como expressões desse coletivo que têm de ser pensadas e realizadas as ações e propostas políticas que pretendam transformações significativas.¹³⁹

Trazer tal debate para a pesquisa torna-se pertinente, tendo em vista que a problemática relatada de forma reiterada resulta da experiência cotidiana no espaço escolar, onde percebemos que, mesmo por meio dos discursos nas escolas que visam a combater os incontáveis casos de exclusão e/ou de discriminação, em que os sujeitos e a invisibilidade nos documentos que conduzem o processo educacional continuam produzindo ações excludentes e discriminatórias. Para Arroyo,

A escola pública em nossa tradição política não foi pensada como a matriz conformadora da República, nem da nação, nem do poder, nem sequer conformadora da cultura nacional. Nem o professor público foi reconhecido como conformador da cidadania e dos membros da nação. Porque os coletivos populares segregados não foram reconhecidos como cidadãos, membros natos da nação, mas como subcidadãos.¹⁴⁰

Por isso, ressalta-se que, infelizmente, na educação, o currículo, muitas vezes, ainda é visto como uma relação de conteúdos/unidades temáticas ou matérias/área do conhecimento, com conhecimentos prontos e impostos para produzir identidades na visão limitada de saberes socialmente adequado.

Arroyo aponta que:

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes.

¹³⁸ FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. Campinas, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020. p. 90.

¹³⁹ FERRAÇO, 2007, p. 90-91.

¹⁴⁰ ARROYO, 2013, p. 75.

Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados.¹⁴¹

Valorizar a história social e cultural dos/as alunos/as presentes no ambiente escolar reforça a importância de replanejar uma proposta curricular, que ressalte as dimensões filosóficas pertinentes, a fim de promover uma prática dinâmica, oportunizando ao/a aluno/a aprendizagens significativas.

Para Arroyo,

Quando as infâncias-adolescências com que trabalhamos põem de manifesto sua condição humana tão precarizada não dá mais para preparar a aula ou passar a matéria sem nos indagar acerca de suas vivências, traumas, medos, incertezas que levam como gente, não só como escolares. O que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona e como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições. Chegar à escola, às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem atolados no caos social, marca inevitavelmente o aprender ou rejeitar as interpretações do real [...]. Marca nossa docência. Diante da precarização do viver dos educandos fica mais exposta a precarização do nosso trabalho.¹⁴²

Difícil não perceber, enquanto parte do universo educacional, tamanha mudança ocorrida com os avanços científicos e tecnológicos nos últimos anos, exigindo que escolas e profissionais tenham um olhar revolucionário e abrangedor para com questões relacionadas ao processo educativo. Para que isso ocorra, é preciso formar um sujeito que saiba aprender com a diversidade, seja dinâmico, saiba lidar com as informações que são disponíveis a todo o momento. Tendo autonomia para tomar decisões, ser participativo e criativo, para identificar dados de uma situação e buscar soluções. Nessa direção, Arroyo destaca que

Uma didática convincente será deixar-nos surpreender e impactar por tantas resistências silenciadas onde os valores e as verdades mais essenciais se perpetuam e aprendem. Mostrar nossas resistências e suas resistências sociais será extremamente didático.¹⁴³

Na busca por um currículo que respondesse a necessidade da sociedade, mais precisamente dos profissionais da educação, que a construção dos PCNs iniciou-se a partir de propostas curriculares de Estados e Municípios do Brasil e a análise de informações relacionadas com as experiências de outros países, tendo base nas pesquisas da Fundação

¹⁴¹ ARROYO, 2013, p. 46.

¹⁴² ARROYO, 2013, p. 28.

¹⁴³ ARROYO, 2013, p. 155.

Carlos Chagas, referentes ao desempenho dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, bem como as práticas de sala de aula, disseminadas em encontros, seminários e publicações¹⁴⁴.

Formulou-se uma primeira versão posta em discussão em 1995 e 1996, do qual participaram representantes de diversas classes do campo da educação e instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento. Esses interlocutores contribuíram com pareceres que serviram de base para a reelaboração do documento. A execução do documento foi estendida em encontros regionais, organizados por representantes do MEC nos Estados e contou com a participação de educadores/as do Ensino Fundamental, membros de conselhos estaduais de educação, membros dos sindicatos e demais entidades do magistério. Sugeriram possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, ligados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴⁵.

Em relação aos PCNs, compreendemos que a sua elaboração esteve definida a partir de questões políticas e ideológicas de sistemas financeiros internacionais.¹⁴⁶ Diversas opiniões se manifestaram criticamente no processo de elaboração dos PCNs, o que remeteu ao embasamento teórico do documento norteador do município de Vila Velha - ES. Entre o qual se aponta a pesquisa de Teixeira ao destacar que

Se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração. Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.¹⁴⁷

O pesquisador Cunha, em seus estudos, também traz uma série de críticas referentes à construção dos PCNs, uma delas refere-se à escassez dos prazos previstos pelo MEC para que os/as profissionais da educação e os/as pesquisadores/as manifestassem as suas opiniões sobre o documento.

Segundo Cunha, “A urgência do MEC na elaboração dos PCNs, teria feito com que fosse atropelada a pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas sobre as

¹⁴⁴ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

¹⁴⁵ BRASIL, 1997, p. 15.

¹⁴⁶ GERALDI, 1996, p. 127-128 *apud* STIEG, 2014, p. 78.

¹⁴⁷ TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola*, p. 1-18. Juiz de Fora: UFJF; ANPED, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020, p. 01.

Propostas Curriculares Oficiais, elaboradas pelos estados e municípios desde 1982”¹⁴⁸. Outro apontamento feito por Cunha está relacionado à marginalização da universidade na elaboração do documento, pois se

‘Na proposta de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, seria justamente a partir da universidade (induzida pelo desenvolvimento científico e tecnológico) que o ensino básico capacitaria a força de trabalho exigida pelo setor produtivo’ os PCNs teriam sido elaborados por professores de uma escola privada de São Paulo auxiliado por um consultor espanhol.¹⁴⁹

Uma última e pertinente observação refere-se a

Implantação de um currículo nacional e a progressiva adoção de um ‘modelo mercadológico’ que, após avaliação dos alunos por testes, resultaria na ‘publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional’¹⁵⁰

Trazem-se também para a discussão os questionamentos sobre as análises ligadas à produção vulgarizada dos PCNs pelas conduções políticas, econômicas e ideológicas das instituições financeiras internacionais, segundo visão da pesquisadora Geraldí. Em seu artigo *Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais*¹⁵¹ destaca as fases na implementação dos PCNs.

A primeira etapa foi a divulgação, deixando visível que já havia sido elaborado pelo MEC, fazendo apenas implantar; a segunda etapa consistia na “[...] adaptação desses Parâmetros nos Estados ou elaboração a partir daí das diretrizes”; a terceira etapa em destaque realizado pela autora seria “[...] a de adequação, em que na escola, o projeto do Estado vai ser adequado e concretizado ao nível do projeto pedagógico da escola, mas essa adequação será feita nesse terceiro nível”. Após a produção do documento finalizada pelo MEC, e a última etapa “[...] a realização do processo ensino-aprendizagem, é a programação, a adequação do conteúdo ao grupo de alunos, e essa responsabilidade cabe ao professor”¹⁵². Nesse contexto, a autora assegura que existem duas palavras chaves, *a produção e a divulgação*, funções

¹⁴⁸ CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1996. p. 60-61.

¹⁴⁹ CUNHA, 1996, p. 61.

¹⁵⁰ CUNHA, 1996, p. 61.

¹⁵¹ Texto apresentado em um debate sobre os PCNs, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP), em 26 jun. 1996 - GERALDI, 1996, p. 127-128 *apud* STIEG, 2014, p. 78.

¹⁵² GERALDI, 1996. p. 127-128 *apud* STIEG, 2014, p. 78.

exclusivas do MEC; já a *adequação* fica a cargo dos outros segmentos do sistema educacional, como proposto no documento¹⁵³.

Além da análise em torno da elaboração do documento, Geraldi aponta ainda em destaque o questionamento da professora Vera Candau¹⁵⁴ e do educador Antônio Flávio Barbosa Moreira¹⁵⁵, em que ambos enfatizam que, da maneira como estão propostos os PCNs, não deveriam ser tratados de parâmetro curricular e sim, currículo mínimo nacional, ou melhor, currículo homogeneizante, referência feita à listagem de conteúdos, objetivos de conteúdos e propostas de atividades e processos avaliativos.¹⁵⁶

De acordo com Geraldi, percebe-se, a partir das afirmações, que a organização da escola baseia-se

Na exclusão dos que são rotulados de ‘incapazes’, utilizando para isso vários sinônimos, mais ou menos cínicos, mas que via de regra excluem os que fogem do ‘padrão’ esperado e delineado pelo capital, cuja ‘lógica’ pode ser buscada através das categorias de classe, gênero, raça, opção sexual, portador de deficiência (real ou fictícia).¹⁵⁷

Nesse sentido, as reflexões realizadas no decorrer desse trabalho buscam apresentar aos/as professores/as de Ensino Religioso um olhar diferenciado sobre a importância de práticas dialógicas na concepção bakhtiniana, em uma abordagem metodológica adequada, por meio das temáticas a serem exploradas nas aulas, tendo o/a professor/a como responsável pela mediação do processo. Para isso, traz-se a compreensão da proposta curricular do município de Vila Velha – ES.

2.2 A proposta curricular do município de Vila Velha – ES

Compreende-se que o Ensino Religioso, ao ser inserido no âmbito escolar, deve ser entendido como componente curricular abrangente na concepção das diversas denominações religiosas de forma clara e respeitosa. Percebe-se também a importância de abordar assuntos ligados à natureza do ser humano, sendo caracterizado como uma de suas dimensões, o que trará consequências para a vivência entre os indivíduos, pois, compartilhar espaços de

¹⁵³ GERALDI, 1996, p. 127-128 *apud* STIEG, 2014, p. 78.

¹⁵⁴ Trabalho apresentado em um debate sobre os PCNs no VIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis (SC), no início de maio de 1996 *apud* STIEG, p. 79.

¹⁵⁵ Trabalho apresentado no VI Congresso Estadual Paulista Pela Formação do Educador, em Água de São Pedro/SP, em maio de 1996.

¹⁵⁶ GERALDI, 1996, p. 127-128 *apud* STIEG, 2014, p. 79.

¹⁵⁷ GERALDI, 1996, p. 127-128 *apud* STIEG, 2014, p. 80.

convívio, onde se encontram diferenças, a exemplo da sala de aula, faz surgir maior interesse em conhecer, aceitar e ouvir o outro.

Na Proposta Curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Vila Velha – ES¹⁵⁸, o Ensino Religioso constitui-se como área do conhecimento. O documento possui um *slogan* com seguinte frase “Educação Pública de Qualidade para Todos”, o que nos leva a repensar a qualidade da escola pública para os sujeitos da classe popular. Muitas famílias, inclusive em extrema pobreza, apostam na escola direitos fundamentais para os/as filhos/as, como, por exemplo, segurança, alimentação e conhecimento. Diante desse cenário tenso, estão os/as professores/as mediando tamanha incoerência entre a imposição de ter que seguir um currículo oficial e a realidade de um currículo na prática, levando a replanejamento do que e como ensinar para atender a esse grupo de forma digna e justa.

Entende-se que, de modo velado, os interesses políticos estarão sempre atuando na educação. A expressão “qualidade pra todos” apontada no *slogan* camufla a responsabilidade do governo e atribui às famílias e às escolas os fracassos dos resultados das provas sistêmicas divulgados pela mídia, sem considerar o acesso tardio às escolas dos coletivos das classes populares mais pobres, o grande número de reprovação e a evasão precoce desses sujeitos¹⁵⁹. Para Arroyo, “não reconhecer as vivências da pobreza leva o sistema escolar, suas políticas e seus currículos a não se articularem com as políticas sociais destinadas a reduzir as carências materiais e humanas”¹⁶⁰.

Busca-se ainda destacar que, sob entendimento de Bakhtin, “compreender é cortejar com os outros textos num novo contexto” retornar a palavra¹⁶¹. Há, portanto, sempre o “encontro de dois textos, do que está sendo concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores”¹⁶².

Assim, Bakhtin possibilita perceber a multiplicidade de vozes presentes nos enunciados dos currículos escolares, em que aborda interesses políticos presentes no discurso destacado. Para isso, colacionam-se apontamentos de Arroyo,

Valorizam as resistências que os mostram autores, sujeitos políticos de ética e de justiça, à medida que reagem a tantas lógicas sacrificiais que perpassam os padrões de trabalho, de poder, de saber, de produção, de acumulação. Padrões racistas, sexistas que os sacrificam com coletivos. Uma história de não reconhecê-los como sujeitos, autores.¹⁶³

¹⁵⁸ Documento disponível no anexo da Dissertação.

¹⁵⁹ ARROYO, 2013, p. 170-171.

¹⁶⁰ ARROYO, 2013, p. 169.

¹⁶¹ BAKHTIN, 2003, p. 333.

¹⁶² BAKHTIN, 2003, p. 333.

¹⁶³ ARROYO, 2013, p. 66.

De acordo com Sacristán, pode-se entender o currículo como uma temática educativa extremamente complexa, na qual é fundamental reconhecer “práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação”¹⁶⁴.

Ainda para Sacristán, essas práticas, distintas entre si, convergem ao contexto pedagógico da sala de aula que, também, contribui diretamente para a constituição da aprendizagem educacional e da aprendizagem individual. Portanto, o verdadeiro significado do currículo é composto a partir de todos esses contextos¹⁶⁵.

No entrecruzamento das ideias entre os pesquisadores citados, que defendem a importância do dialogismo na educação, percebe-se que o sucesso da aprendizagem dos/as alunos/as depende também das vozes presentes no contexto histórico cultural e social do currículo, fato que trará significativas contribuições para a implicação do pressuposto na prática de ensino.

Dando continuidade à análise do documento, o currículo contempla um novo olhar na tentativa de superar o proselitismo no espaço escolar. Ele tem como concepção a diversidade nas diferentes expressões religiosas em uma expectativa de conhecimento religioso, contribuindo com o respeito à multiplicidade de religiões, a partir do acesso às diferentes fontes da cultura em uma formação integral. O currículo reconhece o contexto religioso como patrimônio da humanidade, colocando a mediação e o diálogo como estratégias de ensino e atentando-se para uma metodologia pautada no entendimento da complexidade social. As unidades temáticas dizem respeito à vida, ao Sagrado, às diversidades religiosas, aos valores, às virtudes, os Ethos, à Alteridade, às espiritualidades, dentre outros¹⁶⁶.

As unidades temáticas do Ensino Religioso investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades que buscam responder aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Orientam também a abordagem de diversas culturas e tradições religiosas¹⁶⁷.

No próximo item, analisar-se-á a parte específica do Ensino Religioso na proposta curricular do município de Vila Velha - ES, documento norteador de práticas pedagógicas até os dias atuais.

¹⁶⁴ SACRITÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000, p. 21.

¹⁶⁵ SACRITÁN, 2000, p. 21.

¹⁶⁶ VILA VELHA, 2008, p. 49.

¹⁶⁷ VILA VELHA, 2008, p. 49.

2.2.1 A especificidade do Ensino Religioso no documento

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Vila Velha do ano de 2008 abrange as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha para as turmas do Ensino Fundamental, documento solicitado por grande parte dos/das professores/as que haviam acabado de ingressar na PMVV por meio de concurso público e solicitavam a elaboração do documento durante os encontros de Formação. Tal proposta visava à participação de um número significativo de profissionais envolvidos no processo educacional. Em 2007, as equipes do Setor Pedagógico da SEMED convidaram pedagogos/as e representantes dos/as professores/as em busca de sugestões para qualificar a proposta que já existia¹⁶⁸.

Os/as professores/as das diversas áreas do conhecimento, incluindo o Ensino Religioso, participaram ativamente dos encontros para a elaboração da proposta, a fim de assegurar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, garantindo a inserção sociocultural do/a aluno/a, tendo como base os seguintes princípios:

Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; éticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.¹⁶⁹

É importante salientar que a construção do currículo foi adequada pelos/as professores/as, de forma a atender as peculiaridades das disciplinas, áreas do conhecimento, nas Unidades de Ensino, estando fundamentado na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A parte introdutória do documento visa a um novo olhar, com base no artigo 33 da LDB, Lei nº 9.383/96, rompendo com o proselitismo na instituição de ensino e considerando a área de Ensino Religioso como fundamental para o conhecimento humano, tendo por base a diversidade religiosa advinda das comunidades culturais que compõe a sociedade brasileira. Nesse enfrentamento de legislações construídas à intolerância religiosa, vale ressaltar a necessidade de o/a professor/a lecionar de forma a garantir a laicidade, vedada quaisquer formas de proselitismo, apresentando todas as religiões e diversidade religiosa, discutindo inclusive sobre os que não têm religião.

¹⁶⁸ VILA VELHA. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Vila Velha, 1º ao 9º ano*. Vila Velha: SEMED, 2008. p. 4.

¹⁶⁹ VILA VELHA, 2008, p. 05.

O documento aponta o conhecimento religioso proporcionado aos/às alunos/as como patrimônio da humanidade, tornando-os capazes de entender os movimentos específicos das diferentes culturas. Destaca o ambiente escolar como espaço de reconhecimento da justiça e dos direitos de igualdade civil, cultural, social e econômico, bem como a valorização da diversidade dos componentes culturais. Cabendo aos/às educadores/as, por meio dos planejamentos do componente curricular, oportunizar aos/às alunos/as a identificação, o entendimento, o conhecimento e a aprendizagem das diversas manifestações religiosas, para que tenham uma visão ampla da cultura na qual fazem parte, favorecendo o respeito à diversidade cultural religiosa e fomentando ações de repúdio a qualquer forma de preconceito e discriminação¹⁷⁰.

Os conteúdos, as unidades temáticas, da disciplina, área de conhecimento, de Ensino Religioso foram planejadas com base nas seguintes orientações: o planejamento das aulas considerando os conhecimentos dos saberes adquiridos pelos/as alunos/as; as diversas manifestações do sagrado em suas práticas coletivas; as bases teóricas das diferentes culturas nas quais o sagrado e suas expressões coletivas se compõem; o sagrado como construção histórico-social, agregando-se ao patrimônio cultural da humanidade; a veracidade de fontes que retratam manifestações do sagrado; a metodologia com base no entendimento da complexidade social, leitura das múltiplas linguagens e a capacidade de ampliação do universo multicultural do aprendizado e da ciência e a organização das atividades, do tempo e espaço a favor do diálogo, da reflexão e interação entre professor/a, aluno/a e conhecimento¹⁷¹.

Os objetivos do Ensino Religioso elencados no documento são:

Estudar as diferentes manifestações do sagrado no coletivo; analisar e compreender o sagrado como o cerne da experiência religiosa do cotidiano que nos contextualiza no universo cultural; valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira; facilitar a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade.¹⁷²

A metodologia está pautada na abordagem didática por meio de uma sequência cognitiva, o que possibilita a aprendizagem atenta ao conhecimento cultural religioso dos/as alunos/as e à complexidade dos temas religiosos, permitindo o aprofundamento, devido à pluralidade do tema. A seleção didática dos conteúdos de Ensino Religioso prevê também a

¹⁷⁰ VILA VELHA, 2008, p. 49.

¹⁷¹ VILA VELHA, 2008, p. 50.

¹⁷² VILA VELHA, 2008, p. 51.

organização do espaço e do tempo, critérios e escolhas dos recursos a serem utilizadas nas aulas, considerando a participação dos/as alunos/as por intermédio de discussões, aulas expositivas e dinâmicas de grupo, tendo como recursos vídeo, retroprojetor, DVD, jornais, revistas e participação em seminários, além das aulas extraclases e as pesquisas extracurriculares na indicação ou no fornecimento dos símbolos, das origens históricas, dos mitos e dos ritos da sua tradição religiosa.

Em relação à avaliação, o documento garante que ela ocorra com base num conjunto de ações na perspectiva de aprofundar os conhecimentos dos/as alunos/as por meio dos questionamentos, esclarecimentos, participação e decisões para o exercício da cidadania. Inclui princípios éticos, estéticos e políticos para a formação do pensamento crítico e criativo para o/a aluno/as construa a sua identidade e autonomia.

Nesses aspectos, o Ensino Religioso tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, que classificam a avaliação em inicial, processual, formativa e final. Por meio dos eixos temáticos apontados como culturas e tradições religiosas, textos e livros sagrados, teologias, ritos e *ethos*, existe uma forma didática específica de avaliação, em que cada aluno/a possa respeitar as diferenças, estabelecer o diálogo e conviver de forma pacífica, aprofundar as razões históricas da sua tradição religiosa, construir entendimento sobre o fenômeno religioso, entender o sentido da vida, estabelecendo diálogo com segurança e sem proselitismo. Os instrumentos utilizados para a avaliação são aplicados por meio de trabalhos individuais e/ou em grupos¹⁷³.

A partir da análise da proposta curricular do município de Vila Velha, constata-se que o currículo é construído visando à operacionalização dos conteúdos de Ensino Religioso, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo finalidades. Trata-se de um discurso pedagógico baseado no tratamento dos conteúdos (o que ensinar) e no tratamento metodológico (como ensinar), o que nos remete ao mesmo movimento pedagógico da Escola Nova¹⁷⁴, no qual se preconiza que tudo está dado ao professor (conteúdos, metodologias, avaliações, os conhecimentos etc.) é cabe a ele/a a tarefa de ensinar. A partir daí, compreende-se que o cenário educacional deve ser direcionado segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino.

¹⁷³ VILA VELHA, 2008, p. 52-53.

¹⁷⁴ Movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Ressalta-se também que na época da Escola Nova se intensificou a feitura e distribuição de cartilhas, de matérias e de orientações pedagógicas. Entende-se que se a escola não desse certo era porque o/a professor/a não estava agindo como deveria. Diante de tais apontamentos, percebe-se que os conteúdos são vistos como essenciais e, sem conteúdos expressivos, a aprendizagem se converte em uma farsa. Por que enfatizar os conteúdos como prioritários? Exatamente porque o domínio da cultura constitui mecanismo necessário para a participação política das massas. Se os sujeitos das classes populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer jus aos seus interesses, porque ficam vulneráveis contra os dominadores, que se servem rigorosamente desses conteúdos culturais para validar e consolidar a sua dominação. Saviani aponta que, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”¹⁷⁵.

Tendo em vista o modelo de Escola Nova, apontado em trazer princípios enganosos os quais se perpetuam nas propostas curriculares na escola brasileira, reforça-se a importância de Formação Continuada dialógica para professores/as e pedagogos/as que de Ensino Religioso embasada na obra bakhtiniana, que considera o dialogismo um dos aspectos centrais dentro do discurso, que expõe em diferentes momentos, características intertextuais e dialógicas, na relação entre os textos e os contextos. Podendo a partir daí, implementar o dialogismo no currículo de Ensino Religioso por meio dos diversos espaços e territórios e diferentes tradições e movimentos religiosos, com os respectivos reconhecimentos às indumentárias utilizadas (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais), identificação dos ritos e suas funções e outros conteúdos que viriam a ser explorados.

Seguindo na análise da Proposta Curricular do município de Vila Velha, traremos não como forma de oposição, mas como proposta de apontar os enunciados repletos de significados, a perspectiva dialógica das vozes presentes dos sujeitos.

2.2.2 As vozes presentes na proposta curricular

A apresentação do documento aponta em seu texto que a elaboração teve início a partir das discussões nos encontros de formação continuada, em que a maioria dos/as professores/as ingressava na rede municipal por meio de concurso público. Com os/as professores/as dos anos iniciais, os movimentos ocorreram por meio de reuniões com os/as pedagogos/as e

¹⁷⁵ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 54-55.

representantes de professores/as. Já nos anos finais houve encontros com todos/as professores/as nas formações continuadas, coordenadas pelos/as dinamizadores de cada área específica, orientados por um grupo sistematizador.

Esse grupo sistematizador concluiu que a formatação do documento deveria abranger a fundamentação teórica e o histórico do ensino do componente curricular composto de introdução, objetivos de aprendizagem, metodologia, avaliação, os conteúdos e referências bibliográficas. O documento deixa claro que o currículo deve ser adequado pelos/as educadores/as conforme as peculiaridades das suas disciplinas e das escolas. Busca-se em Arroyo a compreensão de que “a experiência profissional passa a ser reconhecida como produtora ou destruidora de identidades e imagens, culturas e valores. Sobretudo, produtora ou inferiorizadora de saberes docentes, políticos, sociais, identitários”¹⁷⁶.

Ressalta-se ainda na apresentação do documento o bom desempenho do município nos resultados das Avaliações Sistemáticas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e destaca-se que a proposta está fundamentada na LDB de 96 e nos PCNs. O documento traz a importância do diálogo e a valorização das diversas opiniões nos espaços de interação em que ocorre a aprendizagem. Os princípios tomados como eixos que assegurarão que os/as conteúdos/unidades temáticas estabelecidos/as na proposta sejam ensinados e aprendidos, garantindo a valorização sociocultural dos/as alunos/as, pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução CEB nº 2, artigo 3º:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade e do Bem Comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.¹⁷⁷

Na condição de um dos documentos que embasou a elaboração da proposta curricular do município de Vila Velha, é importante destacar que até a vigência da lei, em dezembro de 1996, o Ensino Fundamental baseou-se pela Lei Federal n. 5.692/71, que teve como objetivo geral proporcionar aos/às alunos/as a formação necessária para o crescimento de suas potencialidades como componente de autorrealização, preparação para o trabalho e para a prática da cidadania. Universalizou também as normas básicas relacionadas ao currículo, estabelecendo regra comum obrigatória em âmbito nacional. Os Estados ficaram responsáveis pela formulação das propostas curriculares de seus sistemas de ensino, que, nos anos 80,

¹⁷⁶ ARROYO, 2013, p. 85.

¹⁷⁷ BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998, *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020. p. 01.

foram reorganizadas seguindo as tendências educacionais que se popularizaram nessa época. Período também em que o BM passou a dedicar mais atenção à educação, traduzindo-a como indispensável para o combate à pobreza, além da sua relevância para a formação de “capital humano” condizente ao padrão econômico¹⁷⁸.

Diante desse contexto, compreende-se um discurso dominante, constante e presente nos interesses relacionados às instituições de educação tanto públicas quanto privadas e o Governo Federal¹⁷⁹, que cumpre mal o seu dever de garantir o direito à educação a todos os cidadãos.

Arroyo reforço que

Os conhecimentos científicos não ignoraram apenas as desordens e irracionalidades, ignoraram as transgressões, provocações e contestações a essa ordem e a essa racionalidade. Como ignoraram os sofrimentos, as questões mais viscerais e angustiadas da condição humana. Ignoraram os gestos que expõem ao vivo a desordem dos desejos, dos corpos, da sexualidade. Ignorar essas dimensões da condição humana e da realidade social é condenar os sujeitos que vivem com tanta intensidade, postura que torna os currículos e as didáticas sem vigor, empobrecidas na estatura acanhada dos desenhos curriculares. Daí a resvalar para o conformismo e até a repressão moral há um passo.¹⁸⁰

Para Bakhtin, “é preciso levar em conta outros discursos que estão em oposição dialógica com o seu próprio”¹⁸¹. Conforme o dialogismo bakhtiniano, a linguagem está constantemente em processo de transformação, sempre inacabada, razão pela qual vale a pena considerar o conhecimento de diversos especialistas no encontro de vozes que se manifestam discursivamente. Assim, utilizam-se essas noções de polifonia para debater o conceito de currículo.

A palavra *curriculum* passou a ser utilizada na língua inglesa a partir de 1824, com o significado de curso de aperfeiçoamento, e estabilizou-se na mudança do século XIX para o século XX. Nesse período, migrou para os Estados Unidos, este envolvido por uma corrente de saberes, e também, por uma estrutura didática para sua divulgação¹⁸².

As preocupações com o currículo no Brasil tiveram início em 1920, perpetuando-se até 1980, período marcado pela imposição de instrumentos embasados em teorias americanas realizadas mediante acordos entre os governos brasileiro e norte-americano, inseridos no programa de assistência à América Latina. Com a democratização do Brasil e o fracasso da

¹⁷⁸ CARDOSO, 2017, p. 12.

¹⁷⁹ STIEG, 2014, p. 144.

¹⁸⁰ ARROYO, 2013, p. 243.

¹⁸¹ BAKHTIN, 1992, p. 124.

¹⁸² MACEDO, 2007, p. 23.

Guerra Fria em 1980, a influência predominante dos americanos foi abalada, ganhando força às teorias curriculares baseadas nas vertentes marxistas. Tais teorias levaram pesquisadores brasileiros a buscar embasamento no pensamento crítico. Esse procedimento, menos induzido, entre a visão curricular do Brasil e a produção internacional, possibilitou o surgimento de influências de pesquisadores tanto da literatura francesa quanto do marxismo europeu¹⁸³.

Após os anos de 1990, o conhecimento do currículo brasileiro passou a ser encarado como um texto político, ético, cultural, vivido num intenso conflito de diferentes contextos sociais de pesquisadores, presentes ou não, no cenário educativo¹⁸⁴.

Compreende-se que, mesmo no enfrentamento de problemas políticos, o envolvimento no agir e no fazer dos sujeitos da comunidade escolar no processo de elaboração da proposta curricular, ocasionará mudanças que irão direcionar novos caminhos com práticas promissoras, como destaca Macedo:

Ao longo das nossas elaborações sobre currículo, costumamos implicar a epistemologia, a sociologia, a antropologia, a política, a psicologia, o romance, a poesia, o teatro, a música, as artes plásticas e outras narrativas fora da prosa científico-educacional, como possibilidade de enriquecer/aguçar/ampliar/problematizar a compreensão e sobre as pautas e as práticas curriculares e suas questões, sem com isso perder de vista de onde falamos, de que falamos e qual o nosso compromisso explicativo e termos do objeto de reflexão e análise.¹⁸⁵

Nessa direção, entende-se que o currículo se expressa como atividade política significativa, tendo em vista que, por meio das experiências que habitam o contexto escolar, pode-se estabelecer o diálogo ao redor de temáticas em suas múltiplas e diferentes dimensões. Assim, compreende-se a importância das comunicações dos/das praticantes dos currículos escolares como narradores¹⁸⁶ e protagonistas das “artes do dizer”¹⁸⁷, valorizando-se a voz daqueles que, concentrados no cotidiano da escola, são frequentemente desautorizados, criando, assim, outro sentido de público e de coletivo.

Portanto, precisa-se compreender que investir em proporcionar mais conhecimentos aos/às profissionais da educação se faz necessário, enfatizando que o Currículo é um caminho para o aprender. Currículo e formação não se dicotomizam, isso em razão de que, o espaço escolar é ambiente político de construção de conhecimentos, cenário de socialização desses conhecimentos produzidos. Sendo assim, Kramer destaca que

¹⁸³ LOPES, A.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-14.

¹⁸⁴ MACEDO, 2007, p. 42.

¹⁸⁵ MACEDO, 2007, p. 21.

¹⁸⁶ BENJAMIN, 1993 *apud* FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7.

¹⁸⁷ BENJAMIN, 1993 *apud* FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7.

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; ela tem uma direção, um sentido, um para que, tem objetivos, que é preciso conhecer para que seja possível problematizar a prática, intervir, modificar. [...] toda proposta contém uma aposta, no sentido que ela, simultaneamente, fundamenta em – e se volta para – seu projeto de educação um determinado tipo de sociedade, de conceito de homem, de infância e de adolescência.¹⁸⁸

Percebe-se, nas diretrizes e propostas curriculares, a ausência da sociedade, da dinâmica e práticas sociais que permeiam as escolas e as vidas dos sujeitos. Reforça-se a concepção de Arroyo, em que

Seria mais político buscar legitimidade na dinâmica social, no avanço das lutas por direitos em vez de recorrer a corpos normativos por vezes tão distantes dessas lutas por direitos concretos. A resposta pode nos levar a entender a distância entre dinâmica social, experiências sociais e conhecimentos, políticas, diretrizes, normas.¹⁸⁹

Pacheco apresenta o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. O autor aponta duas ideias principais para o conceito de currículo: uma de sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos¹⁹⁰.

Kemmis destaca que “currículo é um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados e desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio”¹⁹¹.

Na concepção de Ferrazo e Carvalho,

Currículo como redes de conversações que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de ‘potência de ação coletiva’, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os ‘possíveis’ do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações no cotidiano escolar.¹⁹²

¹⁸⁸ KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997. p. 19.

¹⁸⁹ AROYO, 2013, p. 119.

¹⁹⁰ PACHECO, 1996, p. 16 *apud* MACEDO, 2007, p. 22.

¹⁹¹ KEMMIS, 1998, p. 14 *apud* MACEDO, 2007, p. 24.

¹⁹² CARVALHO, 2009, 2011 *apud* FERRAZO, Carlos Educado; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8. n. 2, ago. p. 1-17, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 24 de ago. 2020. p. 04.

Alves aborda que, ao compartilhar da experiência curricular cotidiana, mesmo que hipoteticamente seguindo materiais curriculares predeterminados, professores/as e alunos/as tecem possibilidades práticas com os fios que as redes integram, dentro e fora da escola. Nessa direção, pode-se dizer que existem diversos currículos em ação nas instituições escolares, mesmo com os instrumentos homogeneizadores¹⁹³.

Ainda considerando a concepção de currículo, Oliveira apresenta que o instrumento deve ser visto como um elemento integrado as redes de todo o contexto social que, de uma maneira ou de outra, enredam-se com os fundamentos de produção e de subjetividade na sociedade. Desse modo, aponta a perspectiva de produção de redes de conhecimentos, linguagens e afetos que se enredam no cotidiano escolar em redes de conversações e ações complexas¹⁹⁴.

Com base nesses apontamentos, entende-se que, mesmo respeitando as prescrições oficiais que estabelecem elementos importantes do currículo, essa visão é questionada com a intenção de extrair o fundamento de um currículo como documento oficial e estendê-lo com a ideia de currículo no Ensino Religioso como redes de saberes, fazeres e poderes, que se apresentam em conversações, narrativas e práticas compartilhadas nos espaços escolares. Para que tal proposta se efetive, faz-se necessário investir em formações dialógicas, compreendendo que os currículos não se limitam ao cotidiano, mas se prolongam para além dele, envolvendo diferentes cenários vividos pelos sujeitos praticantes.

Para Macedo,

Os atos políticos de forma ideológica e, neste sentido, veicula uma formação ética, política, estética, e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. Neste movimento cultiva 'uma' ética e 'uma' política, ao fazer e realizar opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores.¹⁹⁵

Macedo aponta ainda que não serem cabíveis mais conceitos acrílicos nas práticas curriculares e em suas necessidades de entendimento e conclusões político-pedagógicas. Assim como, diante da competência em questionar o estabelecido e o transformador dessa

¹⁹³ ALVES et al. (2002) *apud* FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10

¹⁹⁴ OLIVEIRA, 2003 *apud* FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10-11.

¹⁹⁵ MACEDO, 2007, p. 25.

área, é fundamental que os/as professores/as se apropriem do currículo e saibam confrontá-lo com suas complexas e empenhadas dinâmicas de ação, com intuito de não permitir que os burocratas da educação permaneçam apoderando-se das políticas educacionais que hoje significam a qualidade e a condição das escolhas formativas¹⁹⁶.

Diante dos apontamentos relacionados às concepções de currículo, é importante destacar na pesquisa a articulação entre o problema estudado e a relação da problematização dos fenômenos. Nessa direção, a essência dos currículos percorreria por uma *práxis* pedagógica que implementaria a reflexão, superando a simples atividade intelectual. Relaciona-se a uma aprendizagem em que o conhecimento e as mudanças ética, política e esteticamente seriam abordadas como aspectos indissociáveis. Reforça-se a ideia de que “aprender implicando-se numa prática reflexiva é a orientação fundante de uma formação pautada na problematização do conhecimento e da realidade”¹⁹⁷.

Por esse motivo, ressalta-se a importância de replanejar a proposta do Ensino Religioso do município de Vila Velha – ES, de modo a contemplar os enunciados presentes nos conteúdos, nas dimensões filosóficas, políticas e ideológicas pertinentes, a fim de promover uma prática pedagógica dinâmica e enriquecedora.

Nesse contexto, sugere-se que o currículo não deve ser visto como um instrumento simplista, limitado à transmissão de conteúdos e de informações no processo ensino aprendizagem. Para, além disso, é necessário considerar o papel que o currículo desempenha na sociedade, especificamente nas instituições de ensino, no sentido de assumir o seu compromisso na formação de sujeitos transformadores da realidade excludente e discriminatória.

Entende-se que, enquanto proposta pedagógica educacional, o currículo, como qualquer outro mecanismo da área educacional, atualiza-se, provocando mudanças tanto na escola como na comunidade em seu entorno, potencializando as práticas do cotidiano, fortalecendo as relações de respeito e a criatividade coletiva e individual. Nesse caminho, conforme aponta Macedo, é importante que nos planejamentos o imprevisto não seja desconsiderado,

Na medida em que a dialogicidade é constitutiva da própria proposta curricular. Sua atitude de pesquisa deve ser aguçada, porquanto a problematização da realidade e dos conhecimentos que dinamizam teoricamente os temas cria constantemente campos de inacabamento e necessidade de novos estudos e pesquisas.¹⁹⁸

¹⁹⁶ ARROYO, 2013, p. 14.

¹⁹⁷ MACEDO, 2017, p. 105.

¹⁹⁸ MACEDO, 2007, p. 108.

Reforçam-se as questões trazidas pelas ideias de Bakhtin que levam a repensar a relação entre os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, com as quais o conhecimento passa a ser uma construção compartilhada sob um olhar diferenciado, relacionado com as práticas dialógicas na concepção bakhtiniana em uma abordagem metodológica adequada, por meio dos materiais didáticos a serem explorados nas aulas de Ensino Religioso.

Giroux e McLaren destacam a importância do *outro* não como ideia de festejar a sua presença, mas como interlocução crítica das ideologias que apresenta e dos contextos sociais implícitos. Desse modo, aprovam que o discurso da vida cotidiana manifesta a necessidade de se perceber o currículo como contextos engajados cultural e politicamente na formação da voz e na luta pela voz. Vozes aqui representadas pelos/as profissionais das escolas e dos sujeitos que configuram os processos pedagógicos¹⁹⁹.

Giroux e McLaren apontam ainda que, para compreender e se questionar os múltiplos e diversos significados que compõem os discursos da voz dos/as alunos/as, um sujeito concreto do currículo, por exemplo, é necessário valorizar e incorporar, na definição bakhtiniana, “as linguagens polifônicas”²⁰⁰ que os/as alunos/as trazem para as escolas, de modo mais preciso, as experiências tanto escritas quanto faladas utilizadas em determinados contextos sociais. Nessa direção, necessita-se escutar o cotidiano curricular para ouvir as suas diferentes vozes, estruturadas nas mais largas classes institucionais, porém, que se renovem nas práticas cotidianas “é em si mesmo uma forma de produção, e precisa ser interrogada por métodos de análise conexos, porém diferentes entre si”²⁰¹. A partir desta reflexão, os autores abordam a realidade escolar no caminho do currículo real em condições de oportunidades de uma compreensão intensa da sua dinâmica²⁰².

Pelas abordagens feitas no capítulo 2 da pesquisa, percebe-se na apresentação do documento curricular de Vila Velha, que os conteúdos elencados/a na proposta curricular do Ensino Religioso são carregados de persuasão e de diversos elementos integradores, que facilitam o entendimento de uma comunicação enganosa, conforme referência da Escola Nova, mencionada anteriormente. Contudo, em suas obras, Bakhtin proporciona caminhos que possibilitam o desenvolvimento do planejamento de aulas direcionadas pelo/a educador/a mediador/a, enfatizando a valorização da multiplicidade das vozes, promovendo dialogismo na prática de ensino, por meio dos conteúdos propostos, sejam eles: uma gravura, um texto,

¹⁹⁹ GIROUX; MCLAREN, 1995 *apud* MACEDO, 2017, p. 146.

²⁰⁰ GIROUX; MCLAREN, 1995 *apud* MACEDO, 2017, p. 146.

²⁰¹ GIROUX, H; MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. p. 102.

²⁰² GIROUX E MCLAREN, 1995 *apud* MACEDO, 2017, p. 146.

um símbolo religioso, uma reportagem, uma lenda, a fim de contribuir com a formação de sujeitos capazes de intervir em sua realidade para transformá-la.

Assim, o capítulo a seguir aborda o pensamento bakhtiniano tendo em vista o conceito de dialogismo no currículo do Ensino Religioso, superando a simples atividade intelectual, vinculando-se a uma aprendizagem significativa e de transformação a partir de formações continuadas para os/as educadores/as, enquanto mediadores/as, replanejando a proposta curricular enfatizando a importância da Alteridade.



3 A PRESENÇA DO DIALOGISMO NO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO: A CARÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA DE PROFESSORES/AS

Neste capítulo, com base nos aportes teóricos, entenderemos o currículo como campo de conhecimento e uma das etapas para a transformação social, pois dele se extrai o aprendizado e subsistemas que lhe são específicos, de modo que toda essa organização se materialize em uma prática pedagógica. Não é apenas o contexto pedagógico ou a parcela burocrática, e sim um entrecruzamento de diferentes ações que denomina as práticas pedagógicas do currículo nas salas de aulas e nas instituições de ensino²⁰³. Portanto, a ligação entre o contexto teórico e a implementação de um currículo não se limita apenas a um discurso legitimador, refere-se a uma reflexão teórica em busca de uma prática emancipatória e de um direcionamento curricular que constitua uma relação mais autônoma com o sistema educacional, equipe pedagógica e a administração na construção e execução política de formações para os/as educadores/as²⁰⁴.

Nessa perspectiva, para que possamos contribuir com a construção a respeito dessas afirmativas, entendemos ser preciso haver investimento em formações continuadas, embasadas nas concepções bakhtinianas, que nos provoca a refletir sobre as propostas de práticas de um currículo de Ensino Religioso fundamentado no dialogismo. Compreendemos também, assim como Freire²⁰⁵, que, como não há neutralidade na forma de conduzir a prática de ensino, ela pode ser elaborada para trazer mudanças significativas nas experiências de vida dos sujeitos que fazem parte do universo escolar. Diante de tais questões, Arroyo enfatiza que

Os currículos, sua estruturação, o nivelamento dos conhecimentos fazem parte das relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar. Determinados interesses sociais, culturais, políticos e econômicos são reconhecidos nos currículos e outros não. Conhecer esse jogo de interesse é direito de educador e educando que também é avaliado.²⁰⁶

Desse modo, podemos perceber que os currículos não são neutros, pois se constituem em um ato político, que devem ser pensados e planejados vislumbrando o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem entre os sujeitos.

²⁰³ SACRISTÁN, 2000 *apud* SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso; RODRIGUES, Paulo da Silva. *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar* (Org.). Vitória: GM. 2009. p. 30.

²⁰⁴ SCHWARTZ; ARAUJO; RODRIGUES, 2009, p. 30.

²⁰⁵ FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23.

²⁰⁶ ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. 6 reimp. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 122.

A forma como a proposta curricular do município de Vila Velha foi organizada, sugerindo sobre o quê, quando e como ensinar e nos conceitos sobre currículo embasado em um modelo escolanovista (Escola Nova) – que associa que o avanço na aprendizagem se dará mediante a potencialização dos conteúdos ligado a disciplina –, significa dizer que se o/a aluno/a não tem disciplina ele/a não vai aprender. Dessa forma, os/as professores/as no interior da sala de aula, corroborando com a discriminação, são submetidos a ensinar apenas aos/às alunos/as que têm uma maior facilidade em aprender, deixando desassistidos/as aqueles/as com mais dificuldades. Implica, assim, apresentar um “currículo eminentemente político na ação pedagógica, mesmo não falando de política”²⁰⁷.

Arroyo aponta que “[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos”²⁰⁸. Partindo desse pressuposto, entende-se que, pela ação mediadora do/a educador/a, a sala de aula se tornará um espaço enriquecedor de transformação social, a partir do processo dialógico potencializado nas manifestações das diferentes vozes que produzirão novas marcas e novos sentidos ao currículo.

Entendemos, desse modo, que, no espaço escolar, o currículo precisa ser debatido num movimento de escuta, relacionado aos discursos consolidados na prática pedagógica. Afinal de contas, os discursos são carregados de sentidos, que, geralmente, são representativos da vida social, cultural e política, externa ao ambiente escolar. Por essa razão, o currículo deve ser pensado de forma a atender a formação humana na sua totalidade. Sua elaboração e efetivação precisam ser pensadas em rede, o que resulta de um ato reflexivo e dialógico, e não impositivo²⁰⁹.

A ideia de rede implica considerar numa tessitura conjunta, em possibilidades de atender às demandas cognitivas, emocionais, físicas e espirituais dos sujeitos, razão pela qual o currículo deve abarcar-se de sua realidade, sendo de fato um componente que produz cultura. A partir dessa produção de cultura, debatida cotidianamente por meio dos conteúdos, é que ocorrem os confrontos com as diversidades existentes no espaço escolar. Contudo, a forma de abordagem dos conteúdos previstos na proposta curricular não significa a garantia de que, de fato, receberão o mesmo direcionamento metodológico proposto no documento orientador, tendo em vista que os/as professores/as também possuem visões de mundo diferentes, que podem ou não estar de acordo com os conteúdos elencados. Logo,

²⁰⁷ SAVIANI, 2012, p. 55.

²⁰⁸ ARROYO, 2013, p. 37.

²⁰⁹ DOMINGUES, Gleyds Silva. Currículo e ensino religioso: no intramuros da escola. In: *XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso*, 2014. p. 495.

compreendemos ser fundamental oportunizar momentos de discussões motivadoras e reflexivas, pois, ao refletir, o sujeito humaniza-se e se descobre neste movimento investigativo, composto por uma imensa diversidade cultural²¹⁰.

Diante de tantas diferenças culturais, Silva destaca que “um dos grandes desafios da escola hoje é de contribuir para a construção da alteridade e do conhecimento do eu e o outro, oportunizando espaços de diálogo para o pleno desenvolvimento dos educandos [...]”²¹¹. Assim, percebemos que o caminho apropriado é proporcionar uma educação em que todas e quaisquer diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. Logo, é preciso repensar a função do/a professor/a de Ensino Religioso, entendê-lo/a não como um/a transmissor/a de conhecimentos, mas sim como sujeito que oportuniza um espaço para discussões, com uma abordagem fenomenológica das religiões, em uma perspectiva histórico-social e cultural, promovendo entre os/as alunos/as o reconhecimento da alteridade e o respeito à diferença²¹².

É por isso que, ao pensarmos o conceito do currículo, torna-se indispensável pensarmos o planejamento das atividades pautado em significados dialógicos e alteritários, considerando imprescindível a prática dos/as professores/as que precisam ser vistos/as como sujeitos participantes que tomam decisões com reflexões antecipadas ou imediatas, conforme a circunstância. Como também, ao serem incentivados/as a pensar sobre os cumprimentos histórico-institucionais das práticas pedagógicas e sobre a extensão ético-política do cenário educativo, os/as professores/as tomam consciência de que “[...] a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada, portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis”²¹³.

Consideramos os/as educadores/as como “[...] seres da práxis. Seres do que fazer [...] porque seu fazer é reflexão e ação. É a práxis. É a transformação do mundo [...]. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...]”²¹⁴. Assim, acreditamos que, para que a prática do currículo seja uma realidade eficaz na vida dos sujeitos, provocando transformações por meio do diálogo, precisamos reconhecer a função desses/as profissionais e investir em políticas de valorização desses profissionais por meio de formações continuadas dialógicas.

²¹⁰ DOMINGUES, 2014, p. 495-496.

²¹¹ SILVA, Rute Patrícia. Escola: um dos lugares/espaço para a construção da alteridade, 2007, p. 250. In: FERRARI, Josinei Pettroni; LUDWIG, Eliane; SIMONI, Josiane Crusaro. *Ensino Religioso e Formação Docente: relato de uma experiência numa perspectiva de uma formação continuada de Slopaporfor*, p. 319.

²¹² OLIVEIRA, Tania Alice de. *Intolerância religiosa repõe práticas obscurantistas na escola e interfere no processo ensino aprendizagem*. In: XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 13., 2014, Belém/ PA. *Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso*. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015. p. 477-488. p. 482.

²¹³ SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Perez A. L. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 83.

²¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 121.

Nesse contexto, uma política de democratização da escola pública necessita também do/a educador/a reconhecido/a, o que requer um/a profissional com vistas à reflexão-ação-reflexão das suas práticas. É preciso refletir a democratização da e na escola, bem como o espaço e o tempo escolar. Nesse espaço, consolidam-se decisões e atitudes positivas na convivência do aprender, buscam-se respostas e superam-se dificuldades, com o propósito de potencializar a aprendizagem que liberta e democratiza²¹⁵.

Por meio dessa ação interdiscursiva, entre as exigências sociais e a forma de apropriação do conhecimento dos sujeitos, aflora a necessidade de se estabelecer espaços de debate e reflexão relacionados à dinâmica do cotidiano escolar, assim como sobre o exercício de atuação e mediação do/a professor/a entre o sujeito que aprende e o conhecimento²¹⁶. Para essa discussão, Luckesi traz contribuições significativas ao destacar:

O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia-a-dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática.²¹⁷

Nesse sentido, a partir das reflexões realizadas no decorrer deste trabalho, buscamos apresentar aos/às educadores/as um olhar diferenciado sobre a importância de práticas dialógicas na concepção bakhtiniana em uma abordagem da didática significativa, por meio dos conteúdos de Ensino Religioso a serem explorados nas aulas, em que estão presentes as emoções, as aprendizagens, os objetivos, a admiração, os afetos, os desafetos, enfim, uma imensa bagagem de emoções, que constituem uma expressão potencial, que não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza²¹⁸.

Entendemos então que a prática pedagógica deve ser encarada como lugar onde se “revela a multiplicidade de visões, de conceitos e de práticas que se relacionam no plano do discurso heterogêneo”²¹⁹. Assim, atentaremos para a importância da prática pedagógica colaborando para que o conhecimento adquirido pelo/a aluno/a seja valorizado, problematizado e apreendido. Aos profissionais da educação, cabe buscar desenvolver a sua

²¹⁵ SCHWARTZ; ARAUJO; RODRIGUES, 2009, p. 195.

²¹⁶ GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 49, jul./set. 2016, p. 708. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4969>. Acesso em: 05 out 2020.

²¹⁷ LUCKESI, Carlos Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: NÓVOA, Vera Maria (org.) *Didática em questão*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 29.

²¹⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 50-51.

²¹⁹ BENEVIDES, Araceli Sobreira. Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, Aldecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.) *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 229-230.

criatividade e curiosidade, por meio da apropriação de novos conhecimentos, participando de capacitações dialógicas.

Essa busca constante de saberes pedagógicos é fundamental para a construção de conhecimentos dos alunos/as, oportunizando ressignificar a prática a partir do planejamento das propostas curriculares, entendendo que o conteúdo do Ensino Religioso não deve ser tratado como um discurso apenas descritivo, ou seja, passivo, neutro ou superficial, sem oportunizar ações mais reflexivas e discursivas para o entendimento da dimensão histórica, sociológica, antropológica, dentre outras que estabelecem os conteúdos religiosos nos diferentes espaços e tempos, enfatizando-se o dialogismo presente na temática trabalhada durante as aulas de Ensino Religioso, para que o aprendizado se torne eficaz nas práticas de ensino-aprendizagem²²⁰.

Trazendo para o contexto da nossa pesquisa, entendemos que o poder do/a educador/a, no exercício de sua função, está no caminho e no ensino a partir das experiências dos alunos/as e das interações em sala de aula. Acreditamos ser esse o caminho promissor em apontar provocações do dialogismo no currículo, uma vez que compreendemos que os conteúdos do Ensino Religioso trabalhados de forma isolada em muito pouco ou em nada contribuem para o aprendizado significativo.

Desse modo, ressaltamos a importância da compreensão por parte da equipe pedagógica de que o ambiente escolar é composto por vários sujeitos com histórias de vida diferentes, que convivem cotidianamente e precisa ser a escola um lugar permeado por debates, ideias, opiniões, questionamentos, trocas e discussões e que isso deverá ser considerado em sua prática cotidiana. Freire deixa evidente que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos/as professores/as e alunos/as e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, incompletos, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”²²¹.

Entendemos a importância para nossa pesquisa em ampliar o discurso, abordando o reconhecimento da alteridade, ressaltando o papel do/a educador/a como intermediário/a no processo de provocações, compreendendo que as instituições de ensino têm muitos desafios a enfrentar, sobretudo, em como lidar com as diferenças histórico, social e cultural e suas

²²⁰ GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 100.

²²¹ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 26.

repercussões na vida do sujeito, precisando a cada dia tecer diversas relações que propiciem práticas libertadoras e emancipatórias no cotidiano das escolas.

No próximo item, discutiremos a prática do educador/a a partir do ato responsável, num percurso contínuo de ação e reflexão, como sujeito indispensável de mediar à interação e a discursividade em sala de aula.

3.1 A implementação do dialogismo no currículo de Ensino Religioso, a partir do ato responsável do/a educador/a.

É papel da equipe pedagógica possibilitar a interação em sala de aula, potencializar as discussões, a construção, a desconstrução e a reconstrução, enfim, a problematização de saberes que fomentam o caminho para o conhecimento. Entendemos que essas interações e mediações podem promover a transformação de sujeitos capazes de atuarem nessa sociedade cada vez mais excludente.

Vale ressaltar que Bakhtin “considera o pensamento, com seu conteúdo – tanto na perspectiva semântica como de uma consciência histórica singular, como um ato ético responsável que revela como nos movemos e orientamos em relação ao mundo”²²². Segundo esse autor, o aspecto semântico do pensamento do “autor, o tempo, as condições e a unidade moral de sua vida”, com julgamento de validade universal, é insignificante, tendo em vista que todo pensamento relaciona-se à unidade teórica que lhe é equivalente, sendo o seu lugar nesta unidade que vai indicar sua importância. Dessa maneira, um ato responsável só pode proceder de um pensamento participativo, ou seja, um pensamento entusiasmado, engajado, comprometido²²³.

A partir dessas interpretações, pensar o compromisso da escola, com base na perspectiva bakhtiniana, parece indispensável em uma análise significativa relacionada à filosofia do ato. Assim, ao apresentar a temática da filosofia do ato em conexão à prática docente, nos aproximamos da compreensão do exercício reflexivo do sujeito, tendo em vista que o exercício do pensamento é considerado um ato, porque, conforme Bakhtin “[...] cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo — meu próprio ato

²²² BAKHTIN, 1993, *apud* SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 2009. p. 43. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2998>. Acesso em: 25 set. 2020.

²²³ BAKHTIN, 1993, *apud* SAMPAIO, 2009, p. 43.

ou ação individualmente responsável”,²²⁴ no sentido de provocar transformações respeitando o dizer do outro participante desse grande diálogo.

Nessa direção, adotamos a concepção bakhtiniana por considerarmos que esta traz inúmeras possibilidades em favorecer o desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa, contemplando ainda que:

É um mundo no qual o ato ou a ação realmente se desenvolve [...], ‘mundo que é visto, ouvido, tocado e pensado [...]’. Mundo em torno do qual estão dispostos todos os valores da vida e da cultura (científicos, estéticos, políticos) – incluindo os éticos e sociais e religiosos [...] constituídos na dimensão da alteridade que se estabelece na relação de ‘um eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro’, em torno dos quais estão organizados todos os valores espaço-temporais e de conteúdo.²²⁵ O eu existe no Ser como um eu para si: ‘eu existo nele’ e participo ativamente dele. Enquanto a minha unicidade é dada, ela ao mesmo tempo ‘existe apenas na medida em que é atualizada por mim’. E isso acontece ‘sempre no ato, na ação realizada’ que ainda ‘está por ser alcançada’. E aí reside o ato/ação responsável que é ‘realizado sob a base de reconhecimento da minha obrigatória (dever-ser) unicidade’ [...] porque para ‘ser na vida’ [...] é preciso ‘agir’, não ser indiferente em relação ao todo único.²²⁶

Corroboramos a ideia do autor acerca das constantes reflexões a serem realizadas a partir da prática do/a educador/a, elemento indispensável para uma transformação, no que diz respeito ao dialogismo no currículo do Ensino Religioso, apontando que todo ato realizado, do ponto de vista de seu funcionamento, orienta-se do ser único da vida, tanto em relação ao conteúdo-sentido quanto a sua existência. E nessa direção “tenta atualizar responsabilmente a verdade (do fato e do sentido em sua unidade concreta)”²²⁷. Dessa forma, é necessário considerar tanto a legitimidade de sentido como sua realização em uma amplitude concreta e individual. E, assim operando, ele supera toda a possibilidade porque ele simboliza o resultado de uma conclusão final a ser alcançada²²⁸.

Nesse sentido, compreendemos que a prática do/a educador/a se configura a partir de um percurso contínuo de ação e reflexão, sendo este que vincula atos e atuações num contexto de interação e discursividade entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. Distante de ser um espaço retratado pela neutralidade e indiferença, a prática docente, ainda que demarcada propositalmente e estruturalmente imposta, acontece no universo da complexidade e na dimensão das relações humanas²²⁹. O que exige a compreensão de que

²²⁴ BAKHTIN, 2010, p. 21.

²²⁵ BAKHTIN, 1993, p. 28, 55 e 58.

²²⁶ BAKHTIN, 1993, p. 42-43.

²²⁷ BAKHTIN, 1993, p. 28.

²²⁸ BAKHTIN, 1993, p. 28.

²²⁹ GOULART, 2016, p. 709.

“[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”²³⁰.

Diante de tais pontuações, ao considerarmos que a prática do/a professor/a é um processo contínuo e permanente, indicando que a docência se concebe a partir da visão do seu inacabamento enquanto sujeito, compreenderemos também que o exercício de sua função acontece de forma inconclusiva, ou seja, determina-se pela sua incompletude²³¹. Conforme o embasamento de Freire, “[...] onde há vida, há inacabamento”²³².

Por meio dessa visão, que nos permite compreender o mundo por intermédio do outro, percebemos que o espaço escolar se constitui em local de produção de conhecimento, daí a importância do aprofundamento da noção de alteridade a partir de um olhar diferenciado e da mediação intencional realizada pelo/a educador/a, provocando mudanças na visão de mundo dos/as alunos/as e, como consequência, na relação escola-aluno/a.

Trazemos também a contribuição de Freitas:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o ‘meu saber’ ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vezes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?²³³

As questões apresentadas pela autora nos levam a refletir na dinâmica da sala de aula e a relação educador/a-aluno/a a partir de uma relação dialógica entre sujeitos que se confrontam. Desse modo, o processo de apropriação do conhecimento passa a ser um processo partilhado coletivamente, a participação do outro é fundamental para que a aprendizagem seja construída e debatida no concreto das interlocuções²³⁴.

Sobre essas questões, Giroux destaca a importância em “pensar os professores como intelectuais transformadores, ou seja, pensar a atividade docente como forma de trabalho intelectual que envolve uma forma de pensamento reflexiva voltada para seu fazer

²³⁰ FREIRE, 1996, p. 63.

²³¹ GOULART, 2016, p. 709.

²³² FREIRE, 1996, p. 62.

²³³ FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin, *Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática. 1994. p. 147.

²³⁴ CASTRO; FARACO; TEZZA, 1996, p. 172-173.

cotidiano”²³⁵. Giroux esclarece ainda que o trabalho do/a educador/a está pautado em convicções práticas e ideológicas para o exercício de sua função, e que, conseqüentemente, validam e produzem interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio de suas práticas²³⁶. Portanto, é inevitável estimular a reflexão relativa à ação dialógica sem mencionar na pesquisa o “ato responsável”²³⁷, em que, a partir dele, Bakhtin revela a existência de dois mundos: o mundo da cultura que “se objetiva o ato da atividade de cada um”²³⁸, ao passo que mundo da vida, historicamente vivo, são atos irreproduzíveis e únicos, constituídos por seres históricos. Na concepção de Bakhtin, estes dois mundos se enfrentam e são impenetráveis entre si devido à unicidade ímpar da vida “[...] somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos”²³⁹.

Sobral assevera que o ato *responsável* de Bakhtin relaciona-se com o agir do indivíduo no mundo concreto, expressando as formas pelas quais os sujeitos o concebem simbolicamente, por meio da linguagem²⁴⁰. Para problematizar a dicotomia entre o mundo da cultura e o mundo da vida e a discussão relativa ao ato, Bakhtin ressalta ainda que o ato, de uma forma geral, surge como conceito, no mundo da cultura, ao passo que os atos concretos são próprios e singulares, repletos de entonações emotivas, no mundo da vida. Sobral ressalta também a existência de duas instâncias, que são interligadas, uma no campo da generalidade e a outra da particularidade, “ele, Bakhtin, distingue entre o conteúdo do ato, isto é, aquilo que o ato produz ao ser realizado, ou seu produto, e o processo do ato, ou seja, as operações que o sujeito realiza para produzir o ato”²⁴¹.

Levando o debate para o cenário educacional, a generalidade está relacionada ao mundo da cultura e a particularidade está ligada ao mundo da vida. A generalidade e a particularidade são teorias que, se elaboradas de acordo com a prática do/a educador/a, seriam repensadas como uma forma de generalizar aspectos dessa prática, identificar alguma

²³⁵ GIROUX, 1997 *apud* CATARINO, Giselle Faur de Castro; LIMA, Maria da Conceição de Almeida Barbosa; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849. 2015. p. 837. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0835.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

²³⁶ GIROUX, 1997 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 837.

²³⁷ BAKHTIN, Mikail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

²³⁸ BAKHTIN, 2010, p. 43.

²³⁹ BAKHTIN, 2010, p. 43.

²⁴⁰ SOBRAL, 2008 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 837.

²⁴¹ SOBRAL, A. *O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente*. Signum, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. p. 224.

regularidade (apreciação de uma cultura comum) e teorizar sobre ela. No entanto, uma teoria nunca conseguirá *ser* a própria prática, pois cada prática é única e não pode ser imitável. Nessa direção, o discurso de um/a educador/a sobre sua prática pode transmitir um tom de generalidade, entretanto o seu discurso em sala de aula sempre será único, pois “os atores não fazem sempre o que dizem fazer e não dizem necessariamente, inclusive a si mesmos, o que fazem efetivamente”²⁴². Em relação a nossa pesquisa, apontamos o/a professor/a mediante uma conformidade coletiva, como sujeito do mundo da cultura, enquanto, no mundo da vida, cada professor/a dispõe de uma identidade individual, uma especificidade que torna sua prática pedagógica insubstituível e única.

Retomando a perspectiva de Bakhtin, os atos são irreproduzíveis e únicos, mas preservam componentes comuns com outros atos. Desse modo, não é possível que a teoria exclua a vida concreta (plano da particularidade) e que a prática concreta elimine a teoria (plano da generalidade). Compreendemos, dessa forma, que no exercício de sua função o/a educador/a deve impedir a dissociação entre “o conteúdo ou sentido de um dado ato/atividade e a concretude histórica do ser desse ato/atividade”²⁴³.

Assim, entendemos que, ao pensar a educação em uma dimensão de conhecimento, acabamos por refletir as relações entre a teoria e a prática abordadas em sala de aula. Segundo Young, uma das ações mais complexas na interação com o conhecimento é não misturar o “lugar da experiência” com o “objeto do pensamento”. Existe uma diferença entre esses conceitos que precisa ser compreendida pelos/as alunos/as e assinalada pelos/as professores/as. No entanto, tal questão é um tanto complexa, tendo em vista que os conhecimentos cotidianos são absorvidos de maneira inconsciente e alcançados pela experiência em contextos próprios²⁴⁴. Em contrapartida, tais conceitos também estão vinculados a abstrações teóricas. Sendo impossível separar esses dois fenômenos, Sobral conclui que entender um ato é entender o todo do ato, “sua dialética produto-processo, seu caráter situado, isto é, de ação humana que ocorre num *hic et nunc*, aqui e agora”²⁴⁵.

Portanto, ao compreendermos parte do conhecimento relacionado ao *todo ato*, refletimos sobre a importância da ligação entre o mundo da cultura e o mundo da vida e, diante desse o papel pedagógico, “é preciso que o professor crie uma ponte que leve o aluno do conceito cotidiano para o conceito teórico”²⁴⁶. Enfatizamos, outrossim, que é fundamental

²⁴² TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 204.

²⁴³ BAKHTIN, 1993, p. 1 *apud* SOBRAL, 2008, p. 226.

²⁴⁴ YONG, 2011 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 837.

²⁴⁵ SOBRAL, 2008, p. 226.

²⁴⁶ YOUNG, 2011 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 837.

que o/a educador/a seja um/a mediador/a crítico/a e intérprete da cultura, aproprie-se da sua função de sujeito, estabelecendo a junção entre os saberes e as interpretações de mundo e o contexto no qual os/as alunos/as estão inseridos/as. Tal ponte permite identificar a construção do conhecimento e a prática do/a professor/a mediante a teoria bakhtiniana do ato²⁴⁷.

A escola no universo de suas atribuições se esbarra com mundos, pontes e passagens, movendo-se no espaço-tempo, podendo esse ser articulado aos mundos de Bakhtin. Nesse universo de atribuições do/a educador/a, compreendemos que ao proporcionar a relação entre os dois mundos: o mundo das interações, do agir, da sala de aula (mundo da vida) e o mundo teórico e estruturado, do pensar, do conceituar (mundo bakhtiniano da cultura), local de idas e vindas entre a teoria e a prática, o/a professor/a se apresenta em um espaço privilegiado, aberto a novos conhecimentos, construído por inquietações que se manifestam nos atos responsáveis.

Bakhtin, ainda em relação aos atos, descreve-os como elementos que precisam encontrar equilíbrio de responsabilidade em dois caminhos: “seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral)”²⁴⁸. Enfatiza ainda que é nessa transição do mundo da cultura/teórico para o mundo da vida/prático que o dever surge, e esse momento é único: “é sempre um ato individual, que não afeta em nada a validade teórica objetiva do juízo – é um ato que é avaliável e imputável no contexto único da vida real única de um sujeito”²⁴⁹.

O que Bakhtin aborda em relação ao *ato*, citado anteriormente, traz-nos provocações primordiais relativas à nossa temática de pesquisa, tendo em vista que na realidade social o ato se desenvolve de maneira única e irrepitível. Dessa forma, Bakhtin ressalta sobre o ato responsável, que:

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteduístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc.²⁵⁰

²⁴⁷ CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 838.

²⁴⁸ BAKHTIN, 2010, p. 43.

²⁴⁹ BAKHTIN, 2010, p. 46.

²⁵⁰ BAKHTIN, 2010, p. 94.

A definição de assinatura significa postura de valores em relação ao ato. O sujeito tem a liberdade de tomar decisão por ser um sujeito que propaga valores: “Posso estar de acordo com uma proposição, mas dizer que, por isso mesmo, ela se torna uma norma que controla a minha ação significa passar por cima do problema fundamental”²⁵¹. Nessa perspectiva, Faraco aponta, a partir daí, uma crítica à importância da teoria sobre a prática²⁵². Bakhtin, por sua vez, apresenta-se como um crítico do pensamento universal que contrapõe o singular, do objetivo contrário ao subjetivo: “incomoda-lhe a ideia de sistema em que não há espaço para o individual, o singular, o irrepetível, o evêntico”²⁵³.

Bakhtin apresenta contribuições fundamentais relativas à nossa temática de pesquisa, em que destacamos que a atividade docente é marcada pelo surgimento desses acontecimentos irrepetíveis. Somente o que é permanente não faz a prática do/a professor/a intelectual, é fundamental o irrepetível, o desigual, o único. Essa abordagem é que faz com que a dinâmica da aula não seja imobilizada, pois é nesse viés que o/a professor/a, também sujeito/a da ação, começa a se descobrir como único, assumindo, dessa forma, o seu papel “se eu sou insubstituível, devo realizar minha unicidade”²⁵⁴. Dessa forma, cada sujeito exerce um espaço irrepetível e insubstituível, por essa razão, na perspectiva de Bakhtin, o sujeito deve ser consciente dos seus atos e ter responsabilidade ética com relação ao outro²⁵⁵.

Nessa ótica, compreendemos que o pensamento filosófico de Bakhtin sobre o ato está amparado pela noção de alteridade, que se determina na relação de “um eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro”²⁵⁶.

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir, permitir a réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor também precisa ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no meio do conhecimento compartilhado.²⁵⁷

Significa, pois, compreender o sujeito a ser definido culturalmente e produtor dessa cultura, que se estabelece nas relações sociais nas quais criam e recriam textos ouvidos e/ou lidos, interagindo, dessa forma, como ser dialógico e na alteridade, isto é, por meio do

²⁵¹ BAKHTIN, 2010 *apud* FARACO, 2010, p. 152.

²⁵² FARACO, 2010 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 840.

²⁵³ FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 20.

²⁵⁴ BAKHTIN, 2010, *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 840.

²⁵⁵ CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 840.

²⁵⁶ FARACO, 2009 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 840.

²⁵⁷ CASTRO; FARACO; TEZZA, 1996, p. 173.

relacionamento eu/outro. Sendo assim, a presença da alteridade está em desvendar-se no outro ou no desvendar o outro em mim²⁵⁸.

Essa abordagem de alteridade permite que as impressões do outro surjam no processo ensino aprendizagem de forma a transformá-la em outra linguagem, outros trajetos. Nesse trajeto, a alteridade acomoda-se no procedimento contínuo de tornar-se professor/a produzindo impasses, tensões e indagações. Por meio desses impasses e indagações que constituem a real dinâmica da função do/a educador/a e as provocações do dialogismo, direcionado os seus desdobramentos, sempre inacabados²⁵⁹. Entendemos, assim, que os componentes curriculares, dentre eles, o Ensino Religioso, precisam considerar que os conteúdos curriculares, quando socializados, estruturados de forma contextualizada, precisam ser contemplados e tratados nas suas especificidades em interface com os saberes e experiências do/a aluno/a²⁶⁰. Significa, a partir daí, reconhecer que cada aluno/a possui uma história de vida, embasada em diferentes referenciais culturais religiosos ou não-religiosos de sua experiência de vida. Estes referenciais não podem ser concebidos ultrapassados, pois o correto é que se estabeleçam e revitalizam-se nas diferentes relações e interações sociais. Concordamos com Bakhtin ao afirmar que

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida - devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.²⁶¹

Desse modo, é fundamental repensar no contexto curricular e também a linguagem filosófica, política e pedagógica do/a educador/a, em que a presença das múltiplas vozes presentes ocasionará por meio da interação dialógica a busca do processo de construção do conhecimento. As múltiplas vozes, aqui citadas, expressam às múltiplas opiniões, as múltiplas culturas, as múltiplas capacidades interligadas entre o mundo da cultura ao mundo da vida, em que podemos refletir o papel do/a professor/a perante os/as seus/suas alunos/as no contexto escolar²⁶².

²⁵⁸ AMORIM, 2004 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 841.

²⁵⁹ CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 841.

²⁶⁰ SIMONI, Josiane Crusaro; POZZER, Adecir. Ensino religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ensino Fundamental. *In*: POZZER, Aldecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.) *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 307.

²⁶¹ BAKHTIN, 1992, p. 33.

²⁶² FREIRE, 2000 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 841.

Nesse caminho, Geraldi traz contribuições apontando que o sujeito é social tendo em vista que a linguagem que ela utiliza não é sua, mas também dos outros, e é para e com os outros que ele interage oralmente. Refere-se a sujeito sempre se estabelecendo e completando a partir das suas falas e nas falas dos outros. Os conhecimentos vão se interiorizando, e neles as formas de entender o mundo²⁶³. Em direção à nossa pesquisa, tais vozes não podem de modo algum ser esquecidas, omitidas ou escamoteadas.

Dessa maneira, surge a necessidade de reforçarmos a importância do dialogismo nos enunciados orais, verbais e imagéticos presentes nos materiais didáticos do Ensino Religioso, o que promove a interação entre os sujeitos, que interagem concordando, discordando e complementando a fala do outro. Isso significa que os enunciados carregam muitas vozes que dialogam entre si, assim, “conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida”²⁶⁴ é permitir um discurso polifônico no qual podemos perceber as suas relações dialógicas, isto é, as muitas vozes atravessando o discurso na sala de aula. Nessa perspectiva, Piffer ressalta a importância para a escuta das:

[...] vozes do discurso pedagógico instituído, vozes das professoras e dos demais profissionais que atuam na escola, das crianças e de seus familiares; vozes que entram nesse espaçotempo de interlocução a partir de diferentes lugares, enfoques, concepções, experiências, histórias de vida.²⁶⁵

Logo, trazer tais provocações para o currículo de Ensino Religioso torna as aprendizagens significativas, possibilitando ao/a aluno/a estabelecer uma relação mais profunda por meio de embates e reflexões nos diferentes contextos socioculturais em que a dialogicidade, por meio da alteridade, adentra, “os meandros do campo da cultura e da religiosidade, os quais se encontram sustentados na cosmovisão do ser humano universal e singular”²⁶⁶. Sendo esse o ponto inicial para uma educação mais sentimental, que ocorre devido ao desempenho da competência humana em compreender que a singularidade não determina a rejeição da pluralidade existente nos diferentes contextos sociais, sendo a escola um espaço que engrandece as mais diversas relações.

Essa alteridade e as relações tecidas no contexto escolar vão contribuir para a constituição e para a formação dos sujeitos. Assim, como já mencionado, em uma perspectiva bakhtiniana, apontar o dialogismo e a abordagem desse pressuposto no currículo de Ensino

²⁶³ GERALDI, 2010, p. 36.

²⁶⁴ SOUZA, S. J. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 104.

²⁶⁵ PIFFER, 2006, p. 316.

²⁶⁶ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 189.

Religioso não pode acontecer desvinculando-se tais unidades de seu contexto maior: o discurso. Desse modo, trazer para o estudo o dialogismo como condição fundamental para a nossa pesquisa é compreender que o sujeito é um ser marcado culturalmente e que o aprendizado acontece a partir da interação e no diálogo entre os sujeitos, entre os textos, entre os componentes curriculares, na escola e nas vidas, na alteridade, ou seja, na relação eu com o outro, como aponta Faraco, na concepção bakhtiniana, “[...] a subjetividade se constitui e move no denso caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto, absolutamente indispensáveis”²⁶⁷ e, dessa maneira, “Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades”²⁶⁸.

Portanto, a vida de todos os sujeitos envolvidos no contexto da instituição de ensino precisa ser levada para o interior da escola e o/a professor/a, além de ser um dos sujeitos, deve também ser visto como dirigente das diferentes vozes. Assim, a palavra construída no ambiente escolar deve refletir a realidade do sujeito e a ele regressar.

Dessa maneira, professores/as e alunos/as estabelecem vínculos e, nessa relação, a abordagem dos conteúdos de que trata o currículo do Ensino Religioso não pode ocorrer de forma neutra, indiferente ou superficial, em que se expõem as características de uma ou outra matriz religiosa, sem a merecida reflexão sobre os confrontos, desafios, propostas para um diálogo, para os sistemas de compreensão da dimensão histórica, econômica, geográfica, antropológica, sociológica, etc. Uma proposta de ensino pluralista arquitetada na percepção de que existem textos sagrados de matrizes religiosas em diferentes sociedades e em tempos históricos diversos²⁶⁹.

O poder da palavra literária, presente em discursos religiosos ou em textos que ressignificam o sagrado/ religioso e não-religioso, as tradições culturais e históricas da humanidade, é percebido pela pluralidade de significados que são construídos no território do Ensino Religioso.²⁷⁰

Na área educacional, diversas identidades, alteridades, histórias e culturas se relacionam e interagem. No contexto destas relações, acontece a (re)afirmação de

²⁶⁷ FARACO, 2006, p. 73.

²⁶⁸ ALCÂNTARA, 2014, p. 96.

²⁶⁹ BENEVIDES, Araceli Sobreira. Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, Aldecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.) *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 229-230.

²⁷⁰ POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 229-230.

conhecimentos éticos, culturais, estéticos e científicos já construídos socialmente²⁷¹. E, tratando-se do fenômeno religioso, ambiente favorável de pesquisas e debates, pois se instala em uma área de subjetividades que beneficiam a tomada de decisões de alteridade e interculturalidade, frente a uma dimensão contextual já estruturada.

Hábitos e costumes presentes na formação inicial dos/as alunos/as precisam de reflexões determinantes e aprofundadas no sentido de colaborar e desvendar estereótipos concebidos como verdadeiros no universo cultural de cada sujeito. Manifestando, a partir daí, nos sujeitos inseridos no processo educativo, o desenvolvimento de conceitos perfilhados pelos membros de uma educação humanitária²⁷². Daí a importância da reflexão sobre a maneira de como a aprendizagem escolar se relaciona com a multiplicidade de saberes culturais, religiosos e não religiosos produzidos em diferentes épocas pelos sujeitos, os quais atravessam nos espaços educacionais.

Nessa perspectiva, Costa e Diez destacam que:

[...] uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, relega-se a boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade da alteridade²⁷³.

No intento, ao discutirmos alteridade na perspectiva de nossa pesquisa, entendemos que é impossível ignorar a presença do aluno/a, da escola e da comunidade no enunciado das práticas pedagógicas presentes no currículo do Ensino Religioso. Sendo assim, o outro se estabelece como um objeto para que a equipe pedagógica possa organizar sua prática e suas estratégias de ensino, pesquisa e ação num cenário filosófico e político²⁷⁴.

Entendemos, portanto, que é de fundamental importância que a diversidade cultural religiosa seja contemplada nos currículos das instituições de ensino, em uma perspectiva intercultural, considerando o reconhecimento das diversas identidades presentes. Trata-se de identificar e desenvolver teorias e práticas diferenciadas que asseguram o respeito e a valorização das identidades das e nas alteridades²⁷⁵. Desse modo, a abordagem a partir desta temática nas aulas de Ensino Religioso acaba por “[...] contribuir para a construção da

²⁷¹ FINATTO; OLIARI. In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 318.

²⁷² FINATTO; OLIARI. In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 321.

²⁷³ COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. Face a face com o outro: uma alternativa ética para a educação. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). *Educação e diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas*. Blumenau: Edifurb, 2014. p. 156.

²⁷⁴ AMORIM, 2004 *apud* CATARINO; LIMA; QUEIROZ, 2015, p. 840.

²⁷⁵ POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Afonso. *Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares*. In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 94.

alteridade e do conhecimento de eu e o outro [...]”²⁷⁶, tento em vista o reconhecimento das diversidades existentes e o aniquilamento a intolerância contribuindo para que a diversidade seja compreendida como patrimônio da humanidade.

Tendo em vista o que afirmam Oleniki e Daldegane, o foco de investigação de nosso estudo que “é possível proporcionar a experiência da alteridade, a análise e reflexão sobre o papel das tradições religiosas e suas manifestações socioculturais, a ruptura do fechamento em si para abrir-se ao reconhecimento do outro e seu valor inalienável”²⁷⁷. Essa precisa ser uma prática vivenciada pelo/a professor/a de Ensino Religioso, enquanto mediador/a do processo ensino-aprendizagem, portanto, não basta transmitir conhecimento, mas avaliar se por meio da alteridade e das implicações do dialogismo a aprendizagem dos/as alunos/as está acontecendo.

Nessa direção, trazemos uma das afirmativas dadas por Passos a respeito dessa questão:

A presença do estudo das religiões nas escolas visa fornecer elementos que favoreçam o discernimento do fato religioso por parte dos estudantes. A presença ativa da religião na sociedade e, conseqüentemente, na vida pessoal do cidadão em formação exige da escola uma palavra qualificada sobre essa questão, no sentido de oferecer informações corretas e abrangentes sobre as tradições religiosas, apresentar ângulos de visão do fato religioso, superando endogenias e proselitismos religiosos e culturais e, o mesmo tempo despertar nos estudantes o espírito de curiosidade sobre esse objeto. As tradições religiosas costumam apresentar-se como um campo de verdade constituída. O estudo delas poderá lançar os germes para opções religiosas críticas e maduras.²⁷⁸

Dessa maneira, compreendemos que o componente curricular do Ensino Religioso é composto por conteúdos carregados de sentidos que levam os/as alunos/as a saírem da zona de conforto na busca de abordagens desafiadoras no cenário do fenômeno religioso. Assim, a escola deve estar receptiva às críticas, aos questionamentos e às descobertas de novos discursos, proporcionando assim abordagens reflexivas e um Ensino Religioso mais pluralista. De acordo com os discursos presentes no currículo do Ensino Religioso, trazemos Benevides parafrazeando Bakhtin com o “ecoar das múltiplas vozes sociais, permitindo transparecer as

²⁷⁶ SILVA, Rute Patrícia da. Escola: um dos lugares/espços para a construção da alteridade- relato de uma experiência. In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). *Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 250.

²⁷⁷ OLENIK, MarilacLorraine R.; DALDEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 11.

²⁷⁸ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Salinas, 2007, p. 105-106.

posições de sujeito, e, portanto, as suas singularidades, as quais pretendemos interpretar, ou melhor, compreender”²⁷⁹.

Observamos, dessa forma, que o princípio da alteridade, que abarca o fenômeno religioso, faz-se presente nos conteúdos e nas sequências didáticas que sugerem a formação do conhecimento. Assim, entendemos que, a partir do dialogismo, a escola estará permitindo que os saberes de crenças dos/as alunos/as sejam manifestados de modo pluralista e, ao mesmo tempo, singular.

Na área do Ensino Religioso, existem narrativas postas e expostas, porém, não centralizadas em uma única interpretação. Como exemplo, trazemos a afirmativa de Souza, Corrêa, Vinhal: “As fábulas são narrativas curtas, que simultaneamente divertem e instruem, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias, anseios e valores de sua época”²⁸⁰. Portanto, se bem escolhida e explorada, a fábula nos abastece de excelentes enunciados para adentrar ao aprendizado de aspectos religiosos integrados na sociedade.

Dessa maneira, oportunizar abordagens investigativas a partir de diversos pontos de vista, no contexto da prática didática do Ensino Religioso, é conceber o dialogismo bakhtiniano como fundamento de que consiste a linguagem, no qual o texto “é tecido por muitas vozes”, o que nos leva a perceber, a partir daí, a constituição de um olhar reflexivo, fundamentado no pensamento pluralista que tem como objetivo ampliar as aprendizagens do discurso religioso e das relações dialógicas²⁸¹.

Pérez-Estévez, a esse respeito, ressaltam que uma Educação e um Ensino Religioso, nessa perspectiva, “é aquele que considera a alteridade do Outro como algo indispensável, pois ele acontece fundamentalmente no encontro do eu com um Outro encarnado em um tu ou vós, estabelecendo canais de participação entre os diferentes interlocutores”²⁸².

Isso quer dizer que os sujeitos se constituem a partir do outro, por isso devemos considerar as interlocuções que ocorrem entre aluno/a-aluno/a, aluno/as-professor/a e professor/a-professor-a.

²⁷⁹ BAKHTIN, 2003 *apud* BENEVIDES, Araceli Sobreira. Quando o texto literário entra na vida do professor em formação. *Anais do VIII Congresso Nacional de Ensino Religioso*. 2015 p. 341.

²⁸⁰ SOUZA, Silvana Ferreira; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portelza. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. 2011, p. 156. *In*: COSTA, Priscila Fernandes. *Os gêneros literários e sua inserção na sala de aula de Ensino Religioso por meio da fábula e da poesia*, 2015, p. 188.

²⁸¹ BENEVIDES, Araceli Sobreira. *O Noé diluviano nos contos de Machado de Assis e Miguel Torga: perspectiva para o letramento literário em aulas do Ensino Religioso*. *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015. p. 668.

²⁸² PÉREZ-ESTÉVEZ, Antônio. *Hermenêutica dialógica*. Trad. Antônio Sidekum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013 *apud* POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 97.

Nessa direção, pensamos num percurso possível para formação de professores/as de Ensino Religioso do Ensino Fundamental do município de Vila Velha, a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

3.2 Caminhos possíveis para o dialogismo no currículo do Ensino Religioso

Entendemos durante a nossa pesquisa que o currículo deve ser pensado muito além de um guia de instruções em que os/as educadores/as são determinados/as a cumprir as demandas escolares e a executar práticas de paradigmas pedagógicos. Aprendemos que discutir o currículo na educação é discutir algo que se configure em uma relevante preocupação com as questões sociais, conseqüentemente, ético-políticas. Desse modo, compreendemos a importância em apontar possíveis caminhos em torno da temática apresentada, considerando o conceito bakhtiniano discutido, não com a intenção de construir uma proposta de formação “acabada”, mas tendo em vista que os sujeitos possam compartilhar, num movimento dialógico, saberes como parte do processo de formação repensada por e para sujeitos democráticos e com diferentes histórias de vida, alimentados pela vontade de propor possíveis mudanças no cenário educacional, mais precisamente no currículo de Ensino Religioso.

Nesse contexto, a formação dos/as professores/as de Ensino Religioso poderá acontecer ao longo do ano letivo, seguindo o cronograma de formação da Gerência de Formação Continuada, estabelecido no calendário da rede municipal de Vila Velha, conforme quadro abaixo:

Cronograma de formação da Gerência de Formação Continuada

Encontros	Temática	Objetivo
1º	Conceito de dialogismo em Bakhtin	Entender como o dialogismo pode possibilitar a busca por uma transformação social.
2º	Refletindo sobre o conceito de dialogismo na Proposta Curricular da rede municipal de Vila Velha	Compreender que os conteúdos apontados no currículo de Ensino Religioso podem ser planejados em uma abordagem dialógica, considerando a valorização das relações entre os sujeitos.
3º	Intertextualidade: aspectos discursivos no currículo do Ensino Religioso.	Apresentar sugestões de práticas a serem desenvolvidas na escola, a partir de textos elencados na Proposta Curricular.
4º	Representações religiosas materiais e imateriais: memórias, narrativas e identidade cultural e a relação com a vida vivida.	Compreender que as representações religiosas de expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens) são repletas de diferentes sentidos, conforme as experiências vividas pelos sujeitos.

5º	Manifestações artísticas e culturais de Vila Velha: o Congo da Barra do Jucu.	Identificar narrativas nas expressões artísticas do município de Vila Velha, valorizando a identidade local.
6º	Indumentárias religiosas.	Refletir sobre o dialogismo presente as indumentárias utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.
7º	As vozes presentes nos mitos das tradições religiosas.	Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
Seminário	Dialogando com as experiências vivenciadas.	Socializar as práticas vivenciadas no contexto da sala de aula.

Os/as educadores/as atuam em diferentes movimentos democráticos dentro e fora da escola e é nesta dinâmica constante que eles/as entrelaçam uma teia de perguntas e respostas sobre a prática pedagógica que muitas vezes são encontradas nos momentos de interação que acontecem nas formações, o que pode contribuir para fortalecer sua prática em sala de aula. Nessa direção, entendemos que as formações precisam acontecer no sentido de potencializar essas interações. Conscientes desses fatos e de tantos outros que penetram a nossa tarefa profissional somos chamados/as a fazer parte dessa busca incessante de práticas que contribuem com a emancipação dos sujeitos que habitam o universo escolar. Por isso, na formação continuada é fundamental desenvolvermos espaços de estudo, troca de experiências, ou seja, propor movimentos dialógicos a fim de que o/a professor/a seja motivado/a a dar continuidade ao seu processo de busca pelo conhecimento.

Por fim, reconhecemos que os momentos formativos permeados pelo diálogo, são excelentes oportunidades de repensar sobre a nossa prática pedagógica ampliando a construção e reconstrução de saberes em busca da transformação social dos alunos/as.

CONCLUSÃO

Estamos finalizando a nossa pesquisa, apontando resultados satisfatórios naquilo que nos propusemos a investigar, contudo, fazendo indagações sobre o real efeito e transformações que o trabalho (considerando o dialogismo no componente curricular de Ensino Religioso) pode causar, em vista da abrangência da temática em diferentes sujeitos do cenário educacional, com visões e perspectivas diversas.

A pesquisa teve como objetivo central a análise da proposta curricular do município de Vila Velha - ES, sendo mais precisa o currículo do Ensino Religioso, elaborada com a participação dos/as professores/as e colocada em prática em 2008; trazendo proposições a partir da perspectiva bakhtiniana, propõe a investigação da compreensão do dialogismo no sentido de contribuir com práticas dialógicas no currículo do Ensino Religioso, de forma a transformar sujeitos na busca de uma sociedade em que, a partir da multiplicidade de vozes, o respeito seja garantido a todos, independente da classe social.

O argumento inicial do estudo decorreu de nossa vida profissional, que nos trouxe indagações pertinentes à aprendizagem dos/as alunos/as relacionadas com o currículo de Ensino Religioso, assim como o modo metodológico em que os conteúdos são aplicados em sala de aula. Dessa maneira, na incumbência de professora e responsável pela formação dos/as professores/as, procedeu-se nossa busca, refletindo sobre o conceito de dialogismo, uma vez que este se caracterizou na gênese da possibilidade da formação de sujeitos ativos, que implantam seu lugar no mundo de maneira dialógica e responsiva, considerando que a proposta curricular de Ensino Religioso não deixa visível a presença de tal pressuposto.

Por meio dos estudos, identificamos alguns entraves para a não implicação do dialogismo nas práticas de ensino aprendizagem de ensino religioso, tais como: a) a existência de uma proposta curricular marcada pela pedagogia positivista escolanovista e, b) a inexistência de formação dialógica voltada para o/a professo/a de Ensino Religioso.

Nessa direção, a nossa intenção de pesquisa é mostrar que a Proposta Curricular de Ensino Religioso do município de Vila Velha não considera o conceito do dialogismo, o que poderia ser realizado no contexto das Formações Continuadas direcionadas aos/às professores/as de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, possibilitando o alargamento de conhecimentos fundamentais que fazem parte do currículo de Ensino Religioso.

Na revisão aos conteúdos redigidos que tematizaram o documento, objeto de nosso estudo, ressaltamos a pertinência de nossa temática de pesquisa e evidenciamos a procedência dos estudos bibliográficos, uma vez que o diálogo com esses estudos pontua a necessidade de

revelar os aspectos teóricos, políticos, ideológicos e sociais que perpassam de forma abrangente a temática do componente curricular em questão.

Considerando o contexto revelado, identificamos a abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin como indispensável para os nossos estudos, descobrindo nos conceitos precursores de sua obra, a oportunidade de discussão e a possibilidade de apresentar o acesso para a implementação do dialogismo como “princípio de produção de enunciados/discursos que advém de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos”²⁸³ com os diferentes campos que perpassam os conteúdos do Ensino Religioso, mostrando a responsividade na multiplicidade das vozes que perpassa o ambiente escolar. Não podemos desconsiderar as ações e reações dos/as interlocutores em um contexto discursivo e, dessa maneira, a reflexão, a discussão e a sistematização pelos/as alunos/as levando-os/as a distanciarem-se de uma prática fundamentada nas relações sócio-históricas, ideológicas, linguísticas, religiosas, dentre outras, que também perpassam o processo ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, buscamos o aprofundamento nos conceitos de Bakhtin, no sentido de apresentar conforme o documento proposto como referência mudanças na metodologia de ensino a partir de formação continuada, visto que a constituição profissional dos sujeitos não pode ser pensada longe da constituição histórica e cultural.

Filosoficamente fundada entre consciência individual e relações sociais, entre percepção do mundo natural e construção do mundo social, integração na qual o eu depende das relações com os outros, mas não é entendido como paciente do agir dessas relações, mas como um agente que é por elas influenciado, mas também as altera, as ressignifica, dá-lhes feição. O sujeito é individual, mas não subjetivo, e o mundo é objetivo, mas sempre construído social e historicamente pelas ações da coletividade humana. O filósofo e a filosofia bakhtinianos estão ‘na cidade’, no centro dos acontecimentos, e seu imperativo é a responsabilidade, no plano concreto, a ética cotidiana, não proposições transcendentais e inacessíveis.²⁸⁴

Dessa maneira, nossas análises da proposta curricular do município tiveram como incentivos teóricos as pesquisas bakhtinianas acerca das concepções focadas na discursividade, que se referem mais especificamente a multiplicidade de vozes, apontando para o diálogo, corroborando, também, com o conceito de currículo, na perspectiva de Arroyo e pesquisadores citados no desenvolvimento do trabalho, entendendo o currículo como instrumento complexo de diversas dimensões, que abarca os contextos políticos, sociais, educacionais e diferentes sujeitos

²⁸³ BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e outros conceitos-chave*. 4. ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 106.

²⁸⁴ BRAIT, 2010, p. 148.

Vale destacar que, para estabelecer propostas de mudanças, a equipe pedagógica jamais pode ignorar a diversidade física, cultural, étnica, social e religiosa presente no contexto escolar, proporcionando assim reflexões de mudanças, na convivência com a diversidade. Oportunizam-se, a partir daí, relações de diálogo e respeito com os valores uns com os outros.

Partindo do pressuposto de que todo/a aluno/a tem o direito à aprendizagem, estando ela relacionada ao acesso e a compreensão do conjunto de saberes, dentre eles, os conhecimentos estabelecidos pelas tradições e culturas religiosas, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e socialização de saberes, precisa garantir em seus currículos a abordagem dos diversos conceitos e práticas culturais e religiosas, por meio do diálogo crítico e legítimo. Nessa perspectiva, a escola precisa assegurar aos/as alunos/as o direito a uma aprendizagem constante e significativa, isso pressupõe, pensar metodologias inovadoras, atreladas a concepções dialógicas, interativas e libertadoras, considerando fundamental o diálogo entre os sujeitos; possibilitando a articulação de saberes e conhecimentos nas experiências curriculares do Ensino Religioso em uma perspectiva intercultural, aquela em que, conforme Pérez-Estévez,

A alteridade do outro é indispensável que se manifeste para que um diálogo seja um autêntico diálogo. Essa alteridade do tu que entra e ajuda a construir o diálogo, deve também ajudar a constituir esse âmbito comum, esse mundo novo que é o resultado da confluência do eu e do tu, é um mundo de ambos.²⁸⁵

Corroboramos Geraldi, quando afirma que ao tornar a aula como um acontecimento devemos destacar a importância da participação do/a professor/a e do/a aluno/a, a partir da relação da aprendizagem escolar com a vivência cotidiana dos sujeitos. Sendo possível “[...] pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre os conhecimentos disponíveis”²⁸⁶. Entendemos, dessa forma, ser fundamental resgatar a autoria do/a educador/a diante do processo formativo dialógico, e assim, buscar estabelecer uma metodologia por meio das práticas do dialogismo.

Entendemos que a escola e seus/suas educadores/as, por meio das relações dialógicas no espaço escolar, podem provocar propostas de ensino que venham a oportunizar mudanças na vida de seus alunos/as. Trata-se de produzir um novo conhecimento sobre o fenômeno

²⁸⁵ PÉREZ-ESTÉVEZ, Antônio. *Hermenêutica dialógica*. Trad. Antônio Sidekum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 42.

²⁸⁶ GERALDI, 2010, p. 98.

religioso, que oportunize a interação entre o pensamento filosófico, a história, a interculturalidade e a educação, promovendo o diálogo com outras áreas do conhecimento.

Rememoramos a necessidade de pensar que a complexidade do mundo atual nos leva a buscar constantemente propostas inovadoras relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem. Sabemos que são grandes os desafios a serem enfrentados frente às mudanças de uma nossa prática de renovação e um permanente processo de busca pelo sentido, que nos permita desenvolver nos/as alunos/as a segurança nas suas capacidades de discussão, construção e desconstrução de conhecimentos.

Contudo, a partir do presente estudo, evidenciamos que a perspectiva dialógica bakhtiniana pode ser trabalhada como novas possibilidades de aprendizagem nos diversos temas que englobam o currículo de Ensino Religioso, potencializando a ressignificação de um currículo capaz de provocar nos sujeitos atitudes transformadoras do meio social em que vivem, por constituírem-se seres inacabados em constante processo de construção e formação de conhecimentos.

Avivados nos princípios e fundamentos do estudo, compreendemos que não existem limites para o cenário dialógico, assim, faz-se necessário persistirmos também em nossa prática de renovação e em nosso permanente processo de busca pelo sentido. Logo, diante das mudanças sociais em que vivemos, necessitamos nos recriar, sempre.

Para finalizar, trazemos Bakhtin ao destacar que

[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.²⁸⁷

Na função de professores/as, precisamos entender que os/as alunos/as têm muito a dizer e, assim, precisamos compreender a nossa responsabilidade enquanto educadores/as e enfatizarmos as diferentes linguagens e enunciados presentes no currículo do Ensino Religioso, como unidade de análise e debate, considerando as vozes dos sujeitos, suas opiniões, seus reconhecimentos, suas expressividades e as suas repressões, proporcionando, a partir daí, significativas transformações sociais.

²⁸⁷ BAKHTIN, 2011, p. 410.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Regina Godinho de. *As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1151>. Acesso em: 06 mar. 2020.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, K. S. *Linguagem, comunicação e significação em bebês*. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. 6 reimp. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Dialogismo e construção de sentidos*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HURITEC, 1992b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *O homem ao espelho, apontamentos dos anos 40*. Rio de Janeiro: Pedro e João Editores, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texas: University of Texas Press. Michael Holquist & Vadim Liapunov, 1993.

BAKHTIN, Mikhaíl Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhaíl Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhaíl Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhaíl Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Bakhtin Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e outros conceitos-chave*. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1980.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. p. 114. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

CARDOSO, Zelina. *Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal*. 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411131231.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFPR, 1996.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; LIMA, Maria da Conceição de Almeida Barbosa; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0835.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. Face a face com o outro: uma alternativa ética para a educação. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). *Educação e diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas*. Blumenau: Edifurb, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ético. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1996.

DOMINGUES, Gleyds Silva. Currículo e ensino religioso: no intramuros da escola. In: *XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso*, 2014.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, Universidade Católica de São Paulo, v. 8 n. 2. p. 1-17, agosto, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FIORIN, José Luiz. *Introdução do pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, Louis. *A fé*. São Paulo: Circulo do Livro, 1982.

FONAPER. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares* / [Organizado por] AdecirPozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria José Torres Holmes. – Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994a.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, J. W. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. e Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIL, Antônio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H; MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 49, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4969>. Acesso em: 05 out. 2020.

GRAS, Germán Enrique. *Aspectos dialógicos da composição musical Pontos de Partida*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/97658>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set 2015. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, Campinas. v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

KOCH, Simone Riske. *Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/TE/2007/318007_1_1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

LOPES, A.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Carlos Ciprano. *O papel da didática na formação do educador*. In: NÓVOA, Vera Maria (org.) *Didática em questão*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGUEL, Rogério Tiago. Religião em ambientes digitais: o discurso religioso e possibilidades de diálogo na perspectiva de Mikhail Bakhtin. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 48, p. 1544-1546, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/16276/12854>>. Acesso em: 03 mar. 2020, p. 06.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *(Re)construção das Identidades Sociais de Gênero e orientação sexual no Discurso da sala de aula de Línguas*. Anais... ENPULI, 14, UFMG, Belo Horizonte, 1997.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dec. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

OLENIK, Marilac Loraine; DALDEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. 2 ed. Petrópolis: Vozes 2004.

OLIVEIRA, Tania Alice de. *Intolerância religiosa repõe práticas obscurantistas na escola e interfere no processo ensino aprendizagem*. In: XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 13., 2014, Belém/ PA. Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015. p. 477-488.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antônio. *Hermenêutica dialógica*. Trad. Antônio Sidekum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

PIFFER, Maristela Gatti. *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PINHEIRO, Tatiana. Mikhail Bakhtin: O filósofo do diálogo. *Revista Nova Escola*, 01 ago. 2009 [online]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>. Acesso em: 01 dez. 2019.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

POZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVAZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Org.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.

RADAELLI, Maria Eunice Barth. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. *Revista Thêma et Scientia*, v. 1, n. 1, p. 30-34, 2011. Disponível em: <http://www.themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/151>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Perez A. L. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A propósito de para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2998>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTOS, Wiliam Soares dos. Ensino religioso em escolas públicas: uma pesquisa etnográfica. *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 109-121, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=1624>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso; RODRIGUES, Paulo da Silva. *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar*. Vitória: GM, 2009.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação à distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 245-265, jul.-set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Movimento de Discussão Curricular do Município de Vila Velha: A articulação entre Currículo, Formação, Pesquisa e Cotidiano Escolar*. Vila Velha: SEMED, 2015.

SEVERO, Christine Gorski. *Sobre o sujeito na perspectiva de Bakhtin*. Grande Dourado: Universidade Federal de Grande Dourado, 1997.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. *Miguelim Revista eletrônica do Netlli*. v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230134585.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SILVA, Rute Patrícia da. Escola: um dos lugares/espacos para a construção da alteridade-relato de uma experiência. In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). *Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*, Londrina, n. 11, p. 219-235, jul. 2008.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

SOUZA, Silvana Ferreira; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portelza. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: COSTA, Priscila Fernandes. *Os gêneros literários e sua inserção na sala de aula de Ensino Religioso por meio da fábula e da poesia*, 2015.

STIEG, Vanildo. *A alfabetização no contexto do discurso do letramento: propostas e práticas*. São Carlos: Pedro & João editores, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Aparecida de Fátima Brasileiro. Letramento literário no livro didático: a circulação da leitura no Projeto Intervalo. In: *Anais do 4º Encontro de Leitura e Literatura da UNEB (ELLUNEB)*, 2013.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola*. p. 1-18. Juiz de Fora: UFJF; ANPED, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

VILA VELHA. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Vila Velha, 1º ao 9º ano*. Vila Velha: SEMED, 2008.

VILA VELHA. *Movimento de Discussão Curricular do Município de Vila Velha: a articulação entre currículo, formação, pesquisa e cotidiano escolar*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ANEXOS



Prefeitura Municipal de Vila Velha
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE VILA VELHA

1º ao 9º ano

Vila Velha – ES
2008

Sumário

Apresentação	4
Artes	6
Ciências	19
Educação Física	38
Ensino Religioso	48
Geografia	60
História	73
Inglês	100
Língua Portuguesa	112
Matemática	123
Música	148

Apresentação

Em 2006, em encontros de Formação Continuada, iniciaram-se as discussões em torno de um Currículo Mínimo que atendesse às Unidades de Ensino do Município de Vila Velha. Nesse ano, a maioria dos professores ingressava por meio de concurso público, solicitando a reformulação da Proposta Curricular.

Tal Proposta a nosso ver, é de suma importância por considerarmos que um currículo para ser eficaz precisa ser construído com a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. É um documento que precisa ser revisitado permanentemente, a fim de acompanhar os anseios da sociedade em relação à educação. Daí porque partiu-se do documento já existente.

Em 2007, as Equipes do Setor Pedagógico assumiram a coordenação da elaboração das Propostas Curriculares e deram continuidade a esse trabalho. Dentre os movimentos feitos, o Pedagógico I promoveu reuniões com pedagogos e representantes dos professores, em busca de sugestões de mudança para o currículo que existia. O Pedagógico II fez a discussão com os professores de 6º ao 9º ano, nos encontros de Formação Continuada, sob a coordenação dos dinamizadores de área, que logo apresentaram as propostas sistematizadas pelos grupos de trabalho.

Assumindo a meta de escrever a Proposta Curricular do 1º ao 9º ano, iniciamos a 2ª etapa com a unificação dos documentos elaborados pelos dois grupos.

Após algumas reuniões, chegou-se a uma formatação que deveria conter:

- a fundamentação teórica e o histórico do ensino da disciplina, compondo a introdução;
- os objetivos de aprendizagem;
- as orientações didáticas, desmembradas em Metodologia e Avaliação;
- os conteúdos e referências bibliográficas.

É importante observar que este currículo deve ser adequado pelos professores às peculiaridades das suas disciplinas e das suas Unidades Municipais de Ensino.

Cumpramos registrar que a elaboração deste documento só foi possível porque contou com o compromisso e a dedicação de nossos professores e pedagogos, que não medem esforços em suas práticas para desenvolver um trabalho de qualidade. Qualidade essa confirmada pelos resultados das Avaliações Sistemáticas e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Governo Federal, estando tal proposta fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituindo sua base legal e apontando neste documento alguns caminhos, considerando o Ensino Fundamental de nove anos, conscientes de que esta trajetória será caracterizada por muitas idas e vindas. Temos em vista que a cada momento de estudo, as práticas docentes são repensadas e as possibilidades de ensino são ampliadas, pois somente na troca de conceitos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes opiniões que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem acontece. O conhecimento é uma construção coletiva.

Assim sendo ressaltamos que o trabalho coletivo dos profissionais do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha na elaboração de sua Proposta Curricular, dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação\Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB n.º2, 1998) que definem princípios que foram tomados como eixos deste documento:

1. princípios éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
2. princípios políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
3. princípios estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A partir desses eixos, propôs-se um trabalho articulado das áreas do conhecimento aqui apresentadas, para garantir que os conteúdos da aprendizagem - conceituais procedimentais e atitudinais, previstos nesta Proposta, sejam ensinados e aprendidos, assegurando a inserção sócio-cultural de nossos alunos.

Ensino Religioso

Equipe de elaboração

Dinamizadores:

Deocledes Araújo Martins

Marco Antonio da Silva

Elaboração:

Todos os professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha que participaram de grupos de estudo e reuniões de área no período de 2006/2007.

Vila Velha

2008

Ensino Religioso

Introdução

O Ensino Religioso constitui-se como disciplina, com um novo olhar, uma nova perspectiva configurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, artigo 33 e nova redação na lei n. 9475/97, superando o proselitismo no espaço escolar. O entendimento sobre essa importante e fundamental área do conhecimento humano implica numa concepção que tem por base a diversidade presente nas diferentes expressões religiosas que possibilitam a reflexão sobre a realidade, numa expectativa de conhecimento religioso.

Com isso, a disciplina pretende contribuir para o (re)conhecimento e respeito às diferentes expressões religiosas advindas da elaboração cultural que compõem a sociedade brasileira, bem como possibilitar o acesso às diferentes fontes da cultura sobre o fenômeno religioso, tendo como foco o sagrado. Essa reflexão visa proporcionar ao educando, entendido nesta concepção como sujeito do processo contínuo de educação, sua formação integral.

O conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, legalmente instituído na escola, possibilitando aos educandos oportunidade de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora com a constituição do cidadão multiculturalista. Requer ainda o entendimento e a reflexão no espaço escolar diante do reconhecimento da justiça e dos direitos de igualdade civil, social, cultural e econômico, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os diferentes componentes culturais de elaboração histórico-cultural brasileira.

Para tanto, é fundamental a adoção de políticas educacionais e sociais, de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-religiosa e garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e expressão (Art. 5º, inciso VI, da Constituição Brasileira). Essas questões podem ser mais bem efetivadas na medida em que a disciplina de Ensino Religioso e a escola também contribuam para significar no dia-a-dia o respeito à diversidade.

Portanto, caberá ao professor, em suas aulas de Ensino Religioso, propiciar ao educando a oportunidade de identificação, de entendimento, de conhecimento e de aprendizagem em relação às diferentes manifestações religiosas presentes na sociedade, para que tenham a amplitude da própria cultura na qual estão inseridos. Essa compreensão deve favorecer o respeito à diversidade cultural religiosa em relações éticas diante da sociedade, fomentando medidas de repúdio a toda e qualquer forma de preconceitos e discriminações e o reconhecimento de que todos são portadores de singularidade irreduzível.

O Ensino Religioso como componente curricular, busca a compreensão cultural por meio da elaboração de suas temáticas, a relação na manifestação do sagrado em sua profunda diversidade. É pertinente considerar no planejamento da disciplina, no tratamento das temáticas as seguintes orientações:

- o planejamento coerente das aulas em consonância com os anseios dos educandos, para a promoção do conhecimento significativo, levando-se em conta seus saberes já elaborados;
- as diferentes manifestações do sagrado em suas práticas coletivas;
- o conhecimento das bases teóricas que compõem o universo das diferentes culturas nas quais se firmam o sagrado e suas expressões coletivas;
- o tratamento do sagrado como construção histórico-social, agregando-se ao patrimônio cultural da humanidade, por consequência, a vivência do educando;
- a seleção de fontes que retratem com fidedignidade a manifestação do sagrado;
- uma metodologia que esteja pautada no entendimento da complexidade social, a leitura das múltiplas linguagens e a possibilidade de ampliar o universo multicultural do conhecimento e da ciência;
- a organização social das atividades, bem como a organização do tempo e espaço que favoreça o diálogo, a reflexão e a interação entre professor, aluno e conhecimento.

Objetivos do Ensino Religioso

- estudar as diferentes manifestações do sagrado no coletivo;
- analisar e compreender o sagrado como o cerne da experiência religiosa do cotidiano que nos contextualiza no universo cultural;
- valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira;
- facilitar a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade.

Metodologia

O tratamento didático subsidia o conhecimento do Ensino religioso. Naturalmente, dentro da sequência dos eixos propostos pelo projeto, a abordagem didática se dá por meio de uma sequência cognitiva, possibilitando a continuidade da aprendizagem que deve considerar:

- a bagagem cultural religiosa do educando e seus conhecimentos anteriores;
- a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade;
- a possibilidade de aprofundamento.

O Conhecimento religioso compreende o ser humano numa perspectiva própria, entrando em discussão um elemento perene: a questão do sentido da existência, visto que nele o Transcendente se manifesta. Quando o educando observa essa presença claramente no cotidiano, faz a passagem do psíquico-moral para a Transcendência.

O tratamento didático dos conteúdos do Ensino Religioso prevê, ainda como nas outras disciplinas, a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo, seleção e critérios de uso de materiais e recursos.

Na organização desse material prevê-se a colaboração de cada educando na indicação ou no fornecimento de seus símbolos, a origem histórica, os ritos e os mitos da sua tradição religiosa, por meio de troca de experiências, aulas expositivas e dinâmicas de grupo, utilizando-se recursos como vídeo, dvd, retroprojeto,

músicas. Apresentação de pequenas peças teatrais, artigos de jornais e revistas, debates e seminários e ainda atividades de visita e pesquisas extra-curriculares.

Avaliação

O ponto de partida para conceber a avaliação no Ensino Religioso, está nos questionamentos que são elaborados frente à avaliação que se pretende implantar para a formação básica do cidadão. Nesta ótica, a avaliação é condição para análise do educador e do educando, provocando reflexões sobre as práticas e processos de aprendizagem, não podendo ser compreendida como um ato meramente de aprovação e reprovação.

Neste contexto, o ensino religioso como área de conhecimento e componente da matriz curricular integrante da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental, também inclui no desenvolvimento do cotidiano escolar a avaliação, num conjunto de ações que tem a função de aprofundar os conhecimentos, propondo questionamentos para informar, esclarecer, opinar, discernir, participar e decidir orientando os educandos para o exercício da cidadania.

Assim, a definição dos planos com seus objetivos, conteúdos e prática didática são elementos essenciais para dar sentido ao processo avaliativo no ensino religioso. Na pedagogia desses procedimentos incluem-se os princípios éticos, estéticos e políticos para a construção do pensamento crítico, criativo e sensível, de modo que cada educando construa sua identidade e autonomia. Só há avaliação quando ocorre o ensino, pois esta é parâmetro da aprendizagem dos educandos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso apresentam-se elementos que norteiam a prática avaliativa, classificando-a em avaliação inicial, processual, formativa e final. Em cada eixo temático, Culturas e Tradições Religiosas, Textos e Livros Sagrados, Teologias, Ritos e Ethos, há uma caracterização didática com encaminhamentos para a avaliação da aprendizagem, conforme blocos de conteúdos trabalhados nesses eixos e explicitados como resultado da avaliação onde cada educando possa:

- crescer no respeito às diferenças do outro, chegando a ser motivo de reverência;

- estabelecer o diálogo, convivendo de forma pacífica, aprofundando as razões históricas da sua própria tradição religiosa;
- construir seu entendimento sobre o fenômeno religioso;
- entender o sentido da vida a partir das respostas elaboradas pelas tradições religiosas, desenvolvendo o diálogo com segurança e sem proselitismo.

A avaliação, nestes termos, decorre da postura do educador em relação ao educando e dos instrumentos utilizados durante o desenvolvimento das aulas. Os instrumentos para avaliação serão aplicados por meio de trabalhos individuais e em grupos, respeitando-se os critérios acima estabelecidos.

ENSINO RELIGIOSO

Objetivos Específicos	Conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Explorar a relação da criança com a vida		X								
Explorar a relação da criança com o outro	Culturas e Tradições Religiosas		X	X						
Explorar a relação da criança com o outro enfatizando atitudes adequadas de convivência	A idéia do Transcendente		X	X						
Propiciar ao educando a compreensão de sua identidade religiosa numa construção de reciprocidade com o outro e na percepção da idéia do Transcendente, expressas de maneiras diversas pelos símbolos religiosos.	A idéia do Transcendente no oriente e no ocidente, na visão tradicional e atual. História e Tradições Religiosas. A evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos. Sociologia e Tradições Religiosas. A função política das ideologias religiosas						X	X		
Propiciar ao educando o entendimento dos diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos, assim como o valor da reverência ao Transcendente, que é Um só, mas expresso de maneiras diversas pela simbologia religiosa.	Psicologia e Tradições Religiosas. As determinações da Tradição Religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo. Escrituras Sagradas. História das narrativas sagradas. O conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos. Revelação. A autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo					X	X	X	X	

Objetivos Específicos	Conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Propiciar ao educando a compreensão da história e da origem da palavra sagrada na história das tradições religiosas, relacionando-as com as práticas religiosas significantes para os diferentes grupos.	Exegese A análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados						X	X		
Propiciar a compreensão das representações do Transcendente, na tradição religiosa, como valor supremo de uma cultura e a expressão de sua relação com o Transcendente.	Teologias Divindades A descrição das representações do transcendente em cada Tradição Religiosa				X	X				
Empregar o diálogo como forma de esclarecer os conflitos e tomar decisões	Verdades de fé O conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa								X	X
Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.	Vida além morte As possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição, reencarnação, ancestral e o nada.								X	X
Propiciar o conhecimento da formação da idéia do Transcendente na evolução da estrutura religiosa, percebendo-a como idéia orientadora e referente para a vida.	Ritos Símbolos – Apresentar os símbolos religiosos das diferentes Tradições religiosas	X		X	X					
Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática	Identificação dos símbolos mais importantes de cada Tradição Religiosa, estabelecendo a relação de seu significado Rituais A descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos.	X		X	X					

Objetivos Específicos	Conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações;	Espiritualidades O estudo dos métodos utilizados pelas diferentes Tradições religiosas no relacionamento do Transcendente consigo mesmo, com os outros e com o mundo.			X	X					
Empregar o diálogo como forma de esclarecer os conflitos e tomar decisões				X	X					
Compreender que os problemas ambientais interferem na vida das pessoas, tanto local quanto globalmente.				X	X					
Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor				X	X					
Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente e enriquecendo a vivência da cidadania;	Ethos Valores A valorização da Vida As virtudes	X	X				X			
Perceber nos fenômenos naturais encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço e no tempo, posicionando-se criticamente diante das condições ambientais e seu meio.		X	X				X			
Propiciar o conhecimento das possíveis respostas dadas à vida além-morte pelas tradições religiosas como orientadoras das crenças, normas e atitudes éticas dos fiéis, conduzindo-os ao estabelecimento de compromissos sociais solidários.	Alteridade	X								

Objetivos Específicos	Conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Identificar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes	Alteridade	X								
Compreender como os lugares e as paisagens foram e continuam sendo criados e transformados, analisando a intervenção do trabalho e do consumo humano na produção da vida material, social e cultural.		X								
Posicionar de maneira crítica em relação ao consumismo, às mensagens da publicidade e estratégias de venda, compreendendo seu papel na produção de novas necessidades.	As orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores.			X	X					
Reconhecer que os direitos civis, políticos e sociais são conquistados por meio de conflitos e acordos que podem redundar em maior justiça na distribuição de renda.				X	X					

Referências

- CALIMAN, Pe. Cleto, SDB (Org.) **A SEDUÇÃO DO SAGRADO, O fenômeno religioso na virada do milênio**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARON, Lurdes. (Org.). **O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário**. Petrópolis: Vozes, 1997. (Col. ensino religioso escolar. Série fundamentos).
- _____. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo : Sinodal, 1997.
- CATÃO, Francisco. **A Educação no mundo pluralista: por uma educação da liberdade**. São Paulo: Paulinas, 1993.
- _____. **Em busca do sentido da vida: a temática da educação religiosa**. São Paulo: Paulinas. 1993.
- _____. **O fenômeno Religioso**. São Paulo: Letras & Letras, 1975
- _____. **O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987.
- CRUZ, Therezinha M. L. **Educação religiosa, religião na escola: um assunto importante**. São Paulo: FTD, 1986.
- _____. **Prática de educação religiosa: por onde começar**. São Paulo: FTD, 1987.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Educação da dimensão religiosa no ambiente escolar**. São Paulo: FTD, 1993.
- _____. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis : Vozes, 1995.
- _____. **O Ensino Religioso : Tendências, Conquistas, Perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **O tema gerador no currículo de educação Religiosa. O senso do simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo, SP: Ave Maria, 1997.
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Caderno Temático n. 1. **Ensino Religioso Referencial Curricular para a proposta Pedagógica da escola**. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, 2000.
- JUNQUEIRA, Sérgio. **O desenvolvimento da experiência religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Deus: ilusão ou realidade?** São Paulo: Ática, 1996.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1992.

LIBÂNIO, João Batista. **A busca do Sagrado**. São Paulo: FTD, 1991.

_____. **Mística e missão do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VEISSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 1994.