

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

VALÉRIA GONÇALVES COELHO



O COMPONENTE CURRICULAR RELIGIOSO  
COMO FATOR MOTIVADOR DO CUIDADO PARA COM O OUTRO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 28/06/2021.

Vitória-ES

2021

VALÉRIA GONÇALVES COELHO

O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO  
COMO FATOR MOTIVADOR DO CUIDADO PARA COM O OUTRO.



PPGCR  
Faculdade Unid

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. José Adriano Filho.

Vitória-ES

2021

Coelho, Valéria Gonçalves

O Componente Curricular Ensino Religioso como fator motivador do cuidado para com o outro / Valéria Gonçalves Coelho. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

viii, 94 f. ; 31 cm

Orientador: José Adriano Filho

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

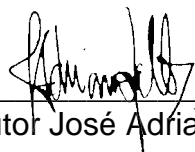
Referências bibliográficas: f. 87-94

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Cidadania. 4. Cuidado. 5. Solidariedade. 6. Ensino religioso. 7. Humanismo. - Tese. I. Valéria Gonçalves Coelho. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

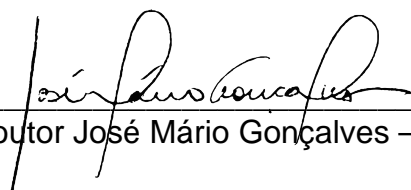
VALÉRIA GONÇALVES COELHO

O COMPONENTE CURRICULAR RELIGIOSO COMO FATOR MOTIVADOR DO  
CUIDADO PARA COM O OUTRO

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor José Adriano Filho – UNIDA (presidente)



Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA



Doutor Marcelo Martins Barreira – UFES

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a minha família, por entender os períodos de ausência. Ao meu esposo, Manoel Maia Serpa, pelo apoio e incentivo. Ao professor orientador, Dr. José Adriano Filho, e, também, aos demais professores da Faculdade Unida de Vitória. E não poderia esquecer da grande amiga, Rosa Mendes Dias, pois, “há amigos mais chegados que os irmãos”.

A Deus, toda a glória!



## RESUMO

Neste estudo, cujo tema é o Ensino Religioso como fator motivador do cuidado em relação ao outro, desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico, o principal objetivo consiste em investigar como o Ensino Religioso pode contribuir com a humanização dos alunos, enfatizando a importância do cuidado para com o outro. Para tanto, parte-se da hipótese de que, no momento em que se tenta aproximar o conteúdo desse componente curricular dos esforços de humanização, mais se contribuirá para o crescimento dos/as alunos/as, enquanto cidadãos. A questão-problema a ser respondida é: de que forma o Ensino Religioso poderá atuar como fator motivador do cuidado para com o outro? Quanto aos objetivos específicos, buscou-se identificar, com base na literatura especializada sobre o tema, as principais metas do Ensino Religioso, a serem aplicadas em escolas do setor público; comparar a teoria literária acerca do Ensino Religioso, com o trabalho desenvolvido nas escolas de Vila Velha (ES), para expor o que há de positivo e o que há de negativo, em termos de ensino humanista; sugerir caminhos que corrijam eventuais disfunções identificadas pela pesquisa de campo, em relação à forma como o Ensino Religioso é ministrado. Como justificativa, acredita-se que a solução para os problemas humanos necessita de trabalho conjunto. Defende-se que o Ensino Religioso, ao oferecer viés prático à sua didática, pode despertar o interesse dos estudantes para a solidariedade. O Ensino Religioso pode despertar a compaixão e cuidado em relação ao outro. Isso porque, o Ensino Religioso aborda temas geradores, tais como: amor ao próximo; caridade; bondade; inteligência; liberdade; responsabilidade; fraternidade; saber colocar-se no lugar do outro; educação da consciência; ser justo, ser amigo, ser sábio; identificar os problemas sociais; ter sentido de justiça; solidariedade; diversidade; como se trabalha com os necessitados; valorização da vida; a importância de pequenos gestos; etc.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Cidadania. Cuidado. Humanismo. Solidariedade.

## ABSTRACT

*In this study, whose theme is Religious Education as a motivating factor of care in relation to the other, developed through a literature review, the main objective is to investigate how Religious Education can contribute to the humanization of students, emphasizing the importance of care for with the other. Therefore, it is based on the hypothesis that, when trying to bring the content of this curricular component closer to humanization efforts, more will be contributed to the growth of students as citizens. The question-problem to be answered is: how can Religious Education act as a motivating factor in caring for the other? As for the specific objectives, we sought to identify, based on the specialized literature on the subject, the main goals of Religious Education, to be applied in public sector schools; compare the literary theory about Religious Education, with the work developed in schools in Vila Velha (ES), to expose what is positive and what is negative, in terms of humanist teaching; suggest ways to correct any dysfunctions identified by field research, in relation to the way in which Religious Education is taught. As a justification, it is believed that the solution to human problems requires joint work. It is argued that Religious Education, by offering a practical bias to its didactics, can awaken students' interest in solidarity. Religious Education can awaken compassion and care towards others. This is because Religious Education addresses generative themes, such as: love of neighbor; charity; kindness; intelligence; freedom; responsibility; fraternity; knowing how to put oneself in the other's shoes; conscience education; be fair, be friend, be wise; identify social problems; have a sense of justice; solidarity; diversity; how to work with the needy; valorization of life; the importance of small gestures; etc.*

**Keywords:** *Religious Teaching. Citizenship. Care. Humanism. Solidarity.*

## LISTA DE SIGLAS

AA – Alcoólicos Anônimos.  
ABE – Associação Brasileira de Educação.  
ACB – Ação Católica Brasileira.  
AEC – Associação de Educação Católica.  
AFECC – Associação Feminina de Educação e Combate ao Câncer.  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.  
CAVI – Centro de Apoio e Valorização da Infância.  
CICV – Comitê Internacional da Cruz Vermelha.  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.  
CRB – Conferência dos Religiosos do Brasil.  
CVV – Centro de Valorização da Vida.  
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.  
FONAPER – Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso.  
GTPS-ES – Grupo de Trabalho de Prevenção do Suicídio no Espírito Santo.  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.  
LEC – Liga do Eleitorado Católico.  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.  
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação.  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.  
SESC – Serviço Social do Comércio.  
UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental.  
UTI – Unidade de Terapia Intensiva.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O QUE É O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....	13
1.1 Evolução histórica do componente curricular Ensino Religioso.....	13
1.2 Principais objetivos do componente curricular Ensino Religioso.....	21
1.3 Ensinos do componente curricular Ensino Religioso.....	29
2 A INTERFACE ENTRE O ENSINO RELIGIOSO E O CUIDADO.....	36
2.1 O que é a ética do cuidado.....	36
2.2 Educação para o cuidado.....	42
2.3 Ensino Religioso como ferramenta de humanização.....	49
3 A PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO.....	55
3.1 Os caminhos metodológicos da investigação.....	55
3.2 O Ensino Religioso como motivador do cuidado para com o outro.....	57
3.2.1 Primeiro exercício – o ser humano solidário e o cuidado para com o outro.....	57
3.2.2 Segundo exercício – a descoberta e o reconhecimento do outro.....	64
3.2.3 Terceiro exercício – a solidariedade como vivência.....	71
3.3 Sugestões e recomendações.....	77
CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE.....	95
ANEXO.....	98

## INTRODUÇÃO

No estudo aqui proposto, cujo tema é o componente curricular Ensino Religioso como fator motivador do cuidado em relação ao outro, o qual se desenvolveu com base em levantamento bibliográfico, para investigar de que forma o Ensino Religioso poderia contribuir com os esforços de humanização dos/as alunos/as, chamando a atenção dos mesmos para a importância de se ter mais cuidado com o outro. Quanto à sua viabilidade, essa dissertação de mestrado torna-se possível, posto que, nos últimos anos, a pesquisadora – que tem atuado como professora de Ensino Fundamental na rede municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha (ES) –, possui acesso direto à documentação e livros didáticos, o que facilita a realização do presente estudo.

Assim sendo, o presente estudo considera a hipótese de que, ao se tenta aproximar o conteúdo do Ensino Religioso dos esforços de humanização, mais se contribui para o crescimento dos/as alunos/as, enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, os quais interagem de modo positivo na busca por soluções para os problemas sociais de seu tempo e lugar. Em suas limitações, este trabalho analisou apenas a questão do Ensino Religioso e sua contribuição para a humanização dos/as alunos/as. Frente a isso, a questão-problema, a ser respondida ao final dessa dissertação de mestrado é: como o Ensino Religioso pode atuar como fator motivador do cuidado para com o outro?

O presente estudo tem por objetivo geral buscar formas práticas de aproximar o conteúdo do componente curricular Ensino Religioso dos esforços de humanização dos estudantes matriculados em escolas públicas. Por sua vez, para consecução desse estudo apresentam-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar, com base na literatura especializada sobre o tema, as principais metas da disciplina Ensino Religioso, a serem aplicadas em escolas públicas de Ensino Fundamental; b) comparar o que é apresentado pela literatura acerca do componente curricular Ensino Religioso, com o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental, no município de Vila Velha (ES), de modo a expor o que há de positivo e, também o que há de negativo na aplicação cotidiana da disciplina em questão, em termos de ensino humanista. c) sugerir caminhos que possam corrigir eventuais disfunções apontadas pela pesquisa de campo, em relação à forma como a disciplina Ensino Religioso vem sendo ministrado nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, em Vila Velha (ES).

Entre os fatores motivadores que conduziram ao desenvolvimento desse estudo encontra-se a ideia de que a solução para os problemas humanos mais urgente exige trabalho

conjunto. Quanto a isso, defende-se que o Ensino Religioso, ao adicionar contexto prático à sua didática, poderá ser de imensa utilidade, despertando interesse dos/as estudantes para as ações de caráter humanitário. Sendo assim, entende-se que o Ensino Religioso, por meio dos ensinamentos adquiridos em aula, pode despertar a compaixão e o compromisso do cuidado para com o outro. Outra justificativa para a efetivação desse estudo reside, ainda, no fato de que, atualmente, torna-se necessário buscar maior nível de humanização das crianças, posto que ainda se mostram preocupantes as incidências de *bullying* nas escolas públicas.

Além disso tem-se que, em relação ao conjunto geral dos conteúdos ministrados, a disciplina Ensino Religioso aplicada nas escolas aborda, na forma multidisciplinar, muitos dos chamados temas geradores, tais como: amor ao próximo; caridade; bondade; inteligência; liberdade; responsabilidade; fraternidade; saber colocar-se no lugar do outro, falando a mesma língua; educação da consciência; ser justo, ser amigo, ser sábio; identificar os problemas sociais; ter sentido de justiça; solidariedade; diversidade; como se trabalha com os necessitados; valorização da vida humana; a importância de pequenos gestos; entre outros. Dessa forma, acredita-se que as ideias defendidas nesse trabalho possam contribuir para acrescer uma vertente ainda mais humanista a esses ensinamentos.

Por último, acredita-se que a consecução do presente trabalho constitui oportunidade de testar, em âmbito real, os ensinamentos teóricos aprendidos ao longo do curso. Este estudo pode ser de grande importância para quem ministra o componente curricular Ensino Religioso em escolas públicas, pois traz à luz do debate a questão do aspecto humanista que pode ser ressaltado à disciplina em questão, tornando-a mais atrativa aos/às educandos/as.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho entende-se que, segundo Eva Maria Lakatos, esse estudo adotou primeiro, como método de abordagem será o hipotético-dedutivo, que consiste na eleição de hipóteses, as quais possuam certa viabilidade para responder a um determinado problema de natureza científica.<sup>1</sup>

Na visão de Lakatos, os métodos de procedimento constituem etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Pressupõe uma atitude concreta em relação ao fenômeno estão limitados a um domínio particular, tendo como principais métodos o histórico, o comparativo, o monográfico, o estatístico e o estudo de caso, entre outros.<sup>2</sup> Sendo assim, no estudo ora proposto, dois foram os métodos de procedimentos principais: o histórico e o monográfico,

---

<sup>1</sup> LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 56.

<sup>2</sup> LAKATOS, 2001, p. 71.

aqui caracterizados pela pesquisa de caráter teórico, configurada no levantamento bibliográfico; bem como pela pesquisa de campo, por meio da qual se investigará de que forma o Ensino Religioso poderá colaborar com os esforços para a humanização dos/as estudantes nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, em Vila Velha (ES).

Quanto ao universo e à amostra do estudo aqui proposto, o universo da pesquisa é composto por professores, alunos/as – e seus/suas responsáveis – matriculados no componente curricular Ensino Religioso, ministrada em escolas públicas municipais de Vila Velha (ES). No que diz respeito à execução da coleta de dados, este estudo é classificado, segundo Barros, como pesquisa de levantamento, por meio do qual, pequenas e grandes populações são estudadas através de amostras relativamente pequenas, obtendo-se informações precisas sobre os fatores que mais interessam à caracterização da percepção dos membros do setor pesquisado.<sup>3</sup>

Cabe aqui ressaltar que, entre as técnicas de pesquisa apresentadas por Rosiu Ovidiu Petra Octavian e outros, o questionário foi adotado por se tratar de uma das formas de se aferir do fluxo de informações, tendo por objetivo a obtenção de informações quantitativas e qualitativas que abranjam aspectos estabelecidos nos objetivos específicos do trabalho.<sup>4</sup> Fundamentado em tais conceitos, a coleta de dados se fez por meio de questionários fechados, constituídos de perguntas simples e respostas no sistema de múltipla escolha (havendo, em cada questão, espaço para que os/as respondentes complementem e/ou explique suas respostas), distribuído aleatoriamente entre os sujeitos que constituirão a amostra; ressaltando-se que tal questionário será aplicado, pela própria pesquisadora, entre professores, alunos/as – e seus/suas responsáveis – matriculados na rede pública municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha (ES) e seus/suas pais/mães.

Vale também dizer que foram utilizados questionários estruturados com base no chamado método de Likert, por meio do qual, segundo Richardson, cada item se classifica ao longo de um contínuo de cinco pontos, variando entre excelente e péssimo, buscando obter informações – quantitativas e qualitativas – que denotem aspectos referentes às preferências e às reações do público-alvo, o que, após a tabulação dos dados, permite a apreciação das variáveis, sob o prisma do grau de satisfação (cuja variável que o alcança não requer intervenção imediata) ou do grau de insatisfação (cuja variável que o alcança requer intervenção imediata), cabendo ainda informar que, por esse método, a opção não sei dizer é

---

<sup>3</sup> BARROS, Luiz Sérgio Cativo. *A influência de um sistema de planejamento e a pesquisa sobre a criatividade dos pesquisadores*. Brasília: UnB, 2001. p. 40.

<sup>4</sup> OCTAVIAN, Rosiu Ovidiu Petra; PAULESCU, Doina; MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira. *Monografia – cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e turismo*. Brasília: UniCEUB, 2003. p. 27.

entendida como desconhecimento do tema, por parte dos/as respondentes; ou problemas de comunicação na hora da formulação do questionário, não importando aqui se tal problema parte do emissor, do receptor ou de ambos.<sup>5</sup>

Adotando o entendimento de Richardson cabe esclarecer que a escolha de questionários fechados se deveu ao fato de que, não raramente, pesquisas de campo se tornam mais difíceis de serem interpretadas estatisticamente quando se utilizam questionários abertos, em face da dificuldade de se interpretar a caligrafia dos respondentes, os quais também, costumeiramente, evitam colaborar com esse tipo de pesquisa, visto que já possuem cotidiano estafante.<sup>6</sup>

Quanto à estruturação do presente estudo tem-se que, após esta introdução, em que são expostas as diretrizes gerais do trabalho, no primeiro capítulo – desenvolvido com base em pesquisa literária – será debatida o que vem a ser a disciplina Ensino Religioso no Brasil, ressaltando sua evolução histórica, seus principais objetivos, bem como seus principais ensinamentos. Por sua vez, o segundo capítulo – também elaborado a partir de consulta de cunho bibliográfico – tem como foco precípua estabelecer uma relação entre a interface do componente curricular Ensino Religioso e o cuidado, explicando o que é a ética do cuidado; bem como o que seja a educação para o cuidado; e, também, o Ensino Religioso como instrumento de humanização. No terceiro capítulo – desenvolvido com base em pesquisa de campo – apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, bem como os resultados da pesquisa de campo; e, ainda, as sugestões e recomendações com o intuito de minimizar ou mesmo eliminar as disfunções identificadas ao longo da pesquisa de campo. Por último, nas conclusões, são tecidas as considerações finais do trabalho, respondendo-se também à questão-problema inicialmente formulada, além de avaliar se os objetivos propostos foram alcançados e se a hipótese se confirma.

---

<sup>5</sup> RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 271.

<sup>6</sup> RICHARDSON, 1999, p. 271.

## 1 O QUE É O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O componente curricular Ensino Religioso está presente no sistema educacional brasileiro desde o período colonial, tendo sido construída ao longo da história do país, passando por diversas concepções. Dessa forma, neste primeiro capítulo, desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica, o objetivo principal é apresentar a trajetória do Ensino Religioso, descrevendo a evolução da legislação que o fundamenta até os dias atuais.

### 1.1 Evolução histórica do componente curricular Ensino Religioso

Na história do Brasil, o Ensino Religioso assumiu inúmeras concepções. Inicialmente era entendido apenas como ensino da fé católica romana, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e ensino confessional. A partir dos anos 70, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 5.692/71), o Ensino Religioso foi incluído na matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio.<sup>7</sup> A mencionada LDB estabeleceu novas características ao contexto da educação brasileira. O Ensino Religioso passando a ser compreendido como Ensino Religioso cristão, subdividido, em Ensino Religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso.<sup>8</sup> Com isso, o Ensino Religioso assumiu função específica a partir da promulgação da LDB, em que discute a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais.<sup>9</sup> Assim, a partir de 1996, a Lei Federal n. 9.394 passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidades civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.<sup>10</sup>

Dessa forma, o Ensino Religioso teve seu reconhecimento legal como área do conhecimento que tornou tal disciplina parte do currículo escolar para os Ensinos

<sup>7</sup> JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 43.

<sup>8</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 43.

<sup>9</sup> OLIVEIRA, Lilian Blank de. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 34.

<sup>10</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.475*. Brasília, 22 jul. 1997. [Online].

Fundamental e Médio. Mesmo diante das mudanças realizadas em sintonia com a Constituição, no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando todo tipo de proselitismo e fazendo parte da educação básica do cidadão, o Ensino Religioso é disciplina de matrícula facultativa, cuja participação depende da escolha dos/as aluno/as ou de seu responsável.<sup>11</sup> Com isso, o Ensino Religioso teve por objetivo o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia Intelectual e do pensamento crítico.<sup>12</sup>

Em relação à oferta do componente curricular Ensino Religioso é possível perceber considerável divergência nas leis que a regulamentam, devido às contradições existentes nas mesmas, pois, ao mesmo tempo em que as leis mais recentes ressaltam que o Ensino Religioso é facultativo, também reconhecem que é parte integrante de formação básica do cidadão. Desse modo, a lei dificulta sua compreensão. Afinal, como algo considerado importante para a formação do cidadão pode ser facultativo? Segundo Junqueira, o Ensino Religioso nas escolas assume papel importante e significativo, pois a escola se torna o lugar onde se cultiva nas pessoas as razões íntimas e transcendentais por serem fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, e para fortalecer o caráter do cidadão.<sup>13</sup> Para que se compreenda a história do Ensino Religioso no Brasil é necessário traçar a linha de tempo para descrever essa caminhada de quase quinhentos anos de sua história.

Para Raimundo Márcio Mota de Castro, o Ensino Religioso, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, sempre esteve presente na escola brasileira. Historicamente, a educação brasileira inicia por influência da Igreja Católica romana, visto que todo o processo educativo no período colonial esteve a cargo dessa vertente religiosa, sejam pelas mãos dos jesuítas, ou de membros de outras ordens que também chegaram ao Brasil a partir do século XVI.<sup>14</sup> No entanto, a respeito da educação oferecida pelos jesuítas, Aranha acrescenta:

A educação oferecida pelos padres jesuítas predominou no Brasil e exerceram o monopólio do ensino apoiados pela Coroa de Portugal. Não consideraram a religiosidade dos índios que viviam na terra e, posteriormente dos negros que vieram da África, tendo suas crenças como erradas. Os jesuítas possuíam muitas escolas e

<sup>11</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1998, art. 210. In: BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. *Textos políticos da História do Brasil*, v. IX. Brasília: Senado Federal, 1996. p. 720.

<sup>12</sup> BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. [Online].

<sup>13</sup> JUNQUEIRA, Sérgio. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, R. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 27. [Online].

<sup>14</sup> CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2009. p. 50.

uma organização estável quanto à disciplina nos colégios. Por ser uma forma de educação estruturada, no decorrer do século XVIII entre outros fatores, o governo temia o poder econômico e político exercido por eles ao modelar a consciência e o comportamento das camadas sociais, o que levou ao encerramento das atividades da Companhia no território brasileiro.<sup>15</sup>

De acordo com Riolando Azzi, logo de início os portugueses pensavam em criar no Brasil o Estado cristão, tendo o catolicismo como religião oficial da nova colônia, cuja missão seria subjugar e incorporar os indígenas à Corte portuguesa e à Igreja. Ao longo de todo o período colonial e também durante o período imperial, o Ensino Religioso tinha como objetivo ensinar, evangelizar e catequizar os colonos (principalmente os índios e os negros) à religião oficial da Colônia: o catolicismo.<sup>16</sup> Ao longo dos anos iniciou-se uma luta silenciosa entre a Igreja Católica romana e as demais igrejas que, aos poucos foram se instalando no Brasil, com o intuito de dominar o Estado brasileiro – muito especialmente no campo das legislações que regulamentam a Educação Fundamental –, de modo a tentar transformar a escola em um lugar de disseminação de suas respectivas doutrinas, conforme se verá a seguir. Após 1822, com a Proclamação da Independência do Brasil, tornou-se necessário a vinda de mais estrangeiros para fomentar o crescimento da economia nacional. Com isso vieram vários protestantes. Contudo, até então não existia uma igreja protestante brasileira, cultos em língua portuguesa ou um brasileiro convertido. Porém, a Igreja de Roma não se mostrou indiferente a isso.<sup>17</sup>

Contudo, a Constituição Imperial de 1824, que muitos críticos definem – ironicamente – como tendo sido outorgada em nome da Santíssima Trindade, foi a primeira Constituição brasileira. De cunho confessional, tal Carta Magna estabelecia, em seu artigo 5º, a religião Católica Apostólica Romana como religião oficial do Império, cabendo às demais religiões apenas o direito de culto doméstico ou particular, em locais com esta destinação, que não poderiam ter aparência exterior de templo, como pode ser observado na transcrição abaixo do referido artigo. Sobre isso, Nogueira destaca o texto do artigo 5.º, de modo a explicitar a influência da Igreja Católica romana sobre o Estado brasileiro:

Art. 5º – A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem qualquer forma exterior de templo.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 15.

<sup>16</sup> AZZI, Riolando. *História da igreja no Brasil*. Tomo II. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 70.

<sup>17</sup> AZZI, 2002, p. 70.

<sup>18</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição Política do Império do Brasil, 1824*. [Online].



Não obstante, a Constituição Imperial de 1824 não se ocupou tanto da questão educacional, nem de Ensino Religioso. Àquela época já existia grande esforço de normatização e de organização nacional, de modo que se encontram as seguintes diretrizes no Título 8º, Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros: a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes.<sup>19</sup>

No entendimento de Maira de Lima Mandeli, no Brasil Império a liberdade religiosa era parcial e as demais religiões eram apenas toleradas. Naquela época, os protestantes enfrentaram dificuldades quanto a realização do casamento civil, acesso à educação e utilização dos cemitérios, pois nos cemitérios oficiais só poderiam ser enterrados católicos romanos.<sup>20</sup> Nesse período não há, ainda, menção ao Ensino Religioso. No entanto, conforme as afirmações de Cury,<sup>21</sup> a Lei Imperial de 1827 determinava que os/as professores/as das escolas, além de outras disciplinas, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina católica romana. Assim, a Educação brasileira continuaria sob o mando da Igreja até as primeiras décadas da República, principalmente devido à dificuldade de organização de um sistema nacional de ensino.

Segundo as explicações tecidas por Abreu, naquela época se buscava, por meio do Ensino Religioso, a formação religiosa do educando, a qual estava associada à formação moral. Ademais, esse ensino ocupava outros tempos e espaços da escola, como as orações e os cânticos realizados antes e após as aulas, a celebração de missas e, ainda, a primeira comunhão dos/as alunos/as. O ensino também se entrelaçava a outros saberes, principalmente nas aulas de leitura, que se difundiam conhecimentos gerais e de formação cívico, religioso e moral.<sup>22</sup> Desse modo, se o obstáculo para um projeto nacional de Educação era a Igreja, a nova Carta Magna se encarregou de eliminá-lo.<sup>23</sup> Na Constituição republicana de 1891 ocorreu a mudança fundamental de doutrina: a Constituição laica do Estado e, por conseguinte, a laicização do ensino. Na sessão II, que trata da Declaração de Direito, diz nos parágrafos 6º e 7º, lia-se: será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos;

<sup>19</sup> BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil, 1824*. Artigo 179 alíneas 32 e 33. [Online].

<sup>20</sup> MANDELI, Maira de Lima. Liberdade religiosa. *Revista Intertemas*, São Paulo, v. 16, n. 16, p. 14-21, 2008. p. 16. [Online].

<sup>21</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil e outros. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FAVERO, Osmar (Org). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 8.

<sup>22</sup> ABREU, Sandra Elaine Aires de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 1, n. 18, p. 13-48, 2008, p. 13. [Online].

<sup>23</sup> JORGE, Wellington Junior; TERUYA, Teresa Kazuko; SOUZA, Izaque Pereira de. *Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades de desafios*. Canoas: ULBRA, 2017. [Online].

nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União dos Estados.<sup>24</sup>

A Constituição de 1934 consolida o monopólio do Estado sobre a educação. Dedicou um capítulo inteiro, com dez artigos, para Educação e cultura. Isso constitui grande mudança em relação às Cartas Magnas anteriores, pois o Estado passou a se colocar como grande administrador nacional da Educação. Entre muitas medidas, atribuiu à União a competência privativa de traçar diretrizes da Educação nacional e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). O Ensino Religioso pela primeira vez na história do Brasil passou a existir formalmente, com reconhecimento do Estado. No seu artigo 153, que diz:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios de confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>25</sup>

No Brasil, conforme explica Anísia de Paula Figueiredo, por força dos costumes e pressão da Igreja Católica romana, o Ensino Religioso foi – aos poucos – sendo tolerado a partir de 1934. Porém, tanto na legislação quanto na sala de aula, essa disciplina passou a ser matéria à parte, deslocada do conjunto da educação, tornando-se corpo estranho, eclesial, a invadir o espaço público.<sup>26</sup> Nery, contudo, destaca que, no âmbito sociopolítico da época o debate entre católicos romanos e liberais teve como moldura os seguintes fatos: a revolução de 1930 impede Júlio Prestes de tomar posse e Getúlio Vargas assume o governo e encerra a República do Coronelismo. Entra em vigor a Reforma do Ensino denominada Francisco Campos em 1932. Apareceu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (MPEN) propugnando a defesa da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino.<sup>27</sup>

O Estado assume o dever de educador na Constituição de 1934, artigos 134 e 139 e define uma Política Educacional para o Brasil e trata também, da Família, Cultura e Justiça do Trabalho. A influência do Papa para a paz na Primeira Guerra Mundial, aumenta a liderança moral, espiritual e social. Na Itália, Igreja e Estado realizam, em 1929, o chamado Pacto Lateranense,<sup>28</sup> que vai influenciar o relacionamento Igreja e Estado em diversos lugares do

<sup>24</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891*. [Online].

<sup>25</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934*. [Online].

<sup>26</sup> FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 102.

<sup>27</sup> NERY, José Israel. *O Ensino Religioso no Brasil no contexto da história e das leis*. Brasília: AEC, 1993. p. 11.

<sup>28</sup> Assinado em 11 de fevereiro de 1929, o Tratado de Latrão ou Pacto Lateranense foi estabelecido entre o Reino da Itália e a Santa Sé, e teve como ponto primordial a criação do Estado da Cidade do Vaticano e seu

mundo, inclusive no Brasil. Pio XI, cujo pontificado se estende até 1939, assume, com sua encíclica sobre educação *Divini Illius Magistri* e sobre a questão social *Quadragesimo anno* uma forte influência nestes campos.<sup>29</sup>

No entanto, ao combater a escola elitista e acadêmica tradicional que se acha sob o monopólio da igreja, ao defender a laicidade e a coeducação, os pioneiros escolanovistas tornam ainda mais acirrados os ânimos e a reação dos católicos romanos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria aceitável. No conflito entre católicos e escolanovistas, com frequência estes últimos eram acusados de serem ateus e comunistas. Aranha explica que, em decorrência do clima de conflito aberto em 1932, foi publicado o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, assinado por vinte e seis educadores renomados. O documento defendia a educação obrigatória, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa nacional. Não bastasse isso, criticava o sistema dual, que destinava uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. Tal manifesto tornou-se importante para a pedagogia brasileira, pois representou a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento.<sup>30</sup>

Ainda segundo Aranha, os católicos romanos preconizam a reintrodução do Ensino Religioso nas escolas por considerar que a verdadeira educação apenas pode ser aquela vinculada à visão moral cristã. Para eles, as escolas leigas só instruem não educam. No entendimento dos católicos romanos desde a Proclamação da República os poderes públicos vinham privando os/as alunos/as das escolas públicas de terem acesso ao Ensino Religioso exigido pela fé que praticavam. No discurso de Alceu de Amoroso Lima, líder católico, foi dito que há quarenta anos que os direitos dos pais sobre a educação religiosa de seus filhos eram sistematicamente violados pelo laicismo em vigor. Foi nesse clima de debates tensos que se deu a elaboração da Segunda Constituição da República brasileira.<sup>31</sup>

A Constituição Federal de 1934 foi precedida pela criação da Liga do Eleitorado Católico (LEC) em vista das eleições de 1933 e que lidera intensa luta em torno da introdução

---

reconhecimento perante a Itália. Esse acordo significou um importante passo para a Igreja Romana, que passava por crises e conflitos desde 1870, época em que tropas do reinado da Itália, recém unificado, entraram em Roma, incorporando as terras que pertenciam à Igreja desde o século VIII. O Estado então criado tornou-se soberano, neutro e inviolável, sob a autoridade do papa. O documento estabeleceu normas para as relações entre a Santa Sé e a Itália, como, por exemplo, efeitos civis ao casamento religioso e o reconhecimento do catolicismo como religião oficial da Itália. Por outro lado, a Santa Sé reconheceu Roma como capital da Itália e renunciou aos territórios que possuía desde a Idade Média, alocando-se no Ager Vaticanus, uma colina próxima à Roma. CARLETTI, Anna. *O internacionalismo vaticano e a nova ordem mundial a diplomacia pontifícia da Guerra Fria aos nossos dias*. Brasília: FUNAG, 2012. p. 29-30.

<sup>29</sup> NERY, 1993, p. 11.

<sup>30</sup> ARANHA, 1996, p. 198.

<sup>31</sup> ARANHA, 1996, p. 199.

da nova Constituição de novos conceitos sobre o sentido da separação Igreja e Estado e do Ensino Religioso, mas de acordo com os interesses da Igreja.<sup>32</sup> Após essa Carta Magna, a LEC impulsiona a consolidação da Ação Católica Brasileira (ACB), que vai exercer profunda influência na Igreja Católica romana até 1968, na catequese, na Bíblia e, sobretudo, na interação fé e vida, incluindo a dimensão política da fé. A Constituição Federal de 1934 estabeleceu o princípio da nova laicidade do Estado, em que Igreja e Estado continuavam separados, mas em colaboração recíproca,<sup>33</sup> porém, sem alianças entre as duas partes.

Contudo, o Ensino Religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, sempre se constituiu questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico.<sup>34</sup> Nesse sentido, cabe ressaltar que a expressão laicidade<sup>35</sup> deu origem ao mais polêmico debate da história do Ensino Religioso, em decorrência da interpretação dada ao dispositivo. Contudo no texto final da Constituição Federal o Ensino Religioso fica assegurado em todos os níveis de ensino. O artigo 153 da Constituição de 1934 institui o Ensino Religioso nas Escolas Oficiais nos seguintes termos:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestados pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>36</sup>

Por sua vez, o caráter facultativo não se fez valer e o Ensino Religioso, conforme era mesmo a intenção da Igreja Católica romana, foi se firmando como disciplina mantida entre as demais, sem que ao aluno fosse dada a chance de optar. A Constituição de 1937 foi outorgada em 10 de novembro de 1937, época em estava em vigor o Estado Novo, e foi decretada por Vargas. No art. 133 mantém o Ensino Religioso, com a seguinte ressalva:

<sup>32</sup> NERY, 1993. p. 12.

<sup>33</sup> MAGALHÃES, Gilcélia Freitas. Ação Católica, ação política: as influências do grupo católico durante o Estado Novo. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. p. 5. [Online].

<sup>34</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a igreja e o estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 17, p. 20-37, junho, 1993. p. 21.

<sup>35</sup> Laicidade é o substantivo feminino que designa a qualidade de algo ou de alguém que é laico. A laicidade corresponde a uma doutrina ou um sistema político que defende a exclusão da influência da religião no estado, na cultura e na educação. A laicidade é uma característica da grande maioria dos países. MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Revista Gaudium Sciendi*, Lisboa, v. 1, n. 4, p. 40-48, 2013. p. 42.

<sup>36</sup> FIGUEIREDO, 2010, p. 60.

O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.<sup>37</sup>

No entendimento de Dantas, o Ensino Religioso foi mantido no texto constitucional, embora não gozasse mais das prerrogativas anteriores, constantes de Carta Magna de 1934. O que muda é que o Ensino Religioso passa a não ser disciplina obrigatória nos currículos escolares, deixou de ser um direito e passou a ser encarado como uma concessão que dependeria do arbítrio do Governo.<sup>38</sup> Com o fim do Estado Novo e da ditadura Vargas, quem assumiu o governo foi o general Eurico Gaspar Dutra. A Constituição Federal de 1946 reestabeleceu o regime democrático. Quanto ao Ensino Religioso encontra-se no Art. 168 que trata dos princípios adotados para a legislação do ensino, na alínea V, diz:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa de cada aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.<sup>39</sup>

Destaca-se aqui a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 4024/61), que regulamentou o sistema educacional do país. Durante a sua elaboração houve debate entre dois grupos, um liderado pela Igreja Católica romana, que contava com a participação da Associação de Educação Católica (AEC), da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), este grupo defendia o Ensino Religioso nas escolas públicas. A favor do ensino laico e, portanto, contrário ao Ensino Religioso nas escolas públicas, estava o grupo liderado pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Após intensos debates entre os integrantes desses grupos, foi possível incluir o Ensino Religioso na LDB de 1961, na qual o artigo 97 assim estabelecia:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. O § 1º do referido artigo estabelece que: A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. Diz o § 2º O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição Brasileira de 1937*. [Online].

<sup>38</sup> DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004. p. 114.

<sup>39</sup> BRASIL, 1934.

<sup>40</sup> FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 62.

Para Antônio Joaquim Severino, a Constituição de 1967 foi promulgada tendo como base o regime ditatorial instaurado pelo governo militar. Nesse período histórico, o Estado brasileiro encontrava-se em estágio de mudanças, sob a égide do regime autoritário. Do mesmo modo, a orientação ideológica imposta pelo capitalismo provocou mudanças na Educação do país, afetando também o Ensino Religioso.<sup>41</sup> Assim, a Constituição Federal de 1967, estabeleceu, no Art. 168, alínea IV, que: o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio,<sup>42</sup> omitindo o aspecto confessional, presente nas Constituições Federais de 1934 e de 1946.

Diante do exposto, tendo sido aqui descrita a evolução histórica do Ensino Religioso, passa-se agora, no próximo item, a abordar os principais objetivos dessa mesma disciplina.

## 1.2 Principais objetivos do componente curricular Ensino Religioso

Segundo Pinheiro, a Constituição Federal de 1988, embora seja a que mais consagra direitos, mais democrática, conhecida como a Constituição cidadã, é também uma Carta de mistura, visto que contém avanços e retrocessos. No que diz respeito à Educação brasileira, essa Carta Magna acabou por incorporar o conflito entre os setores público e privado.<sup>43</sup> Novamente o Ensino Religioso conquista espaço na Carta Magna de 88, na qual, no 1º parágrafo do Art. 210, encontra-se o seguinte: o Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental.<sup>44</sup>

Na visão de Tamiris Alvez Muniz, com a oferta do Ensino Religioso assegurada, sua institucionalização (apesar de movimentos para suprimir a disciplina do currículo) foi tomada como algo dado, e iniciou-se um trabalho maior para consolidar essa disciplina no campo educacional.<sup>45</sup> Esse processo de consolidação foi marcado pela discussão dos paradigmas de ensino, dos conteúdos, dos programas curriculares, e por uma luta intensa pela formação profissional, para que a academia reconhecesse e assumisse a disciplina. Vale aqui observar que, o Ensino Religioso – de matrícula facultativa – constitui disciplina dos horários normais

<sup>41</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra ideologia*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 2006. p. 85.

<sup>42</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1967*. [Online].

<sup>43</sup> PINHEIRO, Maria F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 255.

<sup>44</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. [Online].

<sup>45</sup> MUNIZ, Tamiris Alves. *A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência*. Catalão: UFG, 2014. p. 91.

das escolas públicas do Ensino Fundamental, assegurado o respeito à liberdade e à diversidade cultural e religiosa do Brasil, conforme explica Silva:

A expressão da liberdade religiosa pelo ensino contempla tanto a liberdade do indivíduo e das confissões religiosas de ensinar as suas convicções, como a liberdade de receber Ensino Religioso de acordo com as convicções próprias. Por sua vez, a liberdade de receber Ensino Religioso pode se apresentar como: a) o direito dos pais, ou de quem os represente, de que seus filhos recebam educação religiosa: deriva do direito genérico dos pais de educar seus filhos e de escolher o tipo de educação que melhor atenda às suas convicções, sejam elas religiosas ou filosóficas, tal como reconhecido pelo art. 26, § 3.º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); e, b) o direito do indivíduo de receber educação religiosa conforme suas próprias convicções ou, se menor, de acordo com as convicções de seus pais ou responsáveis.<sup>46</sup>

Figueiredo acredita que a legislação vigente mantém o Ensino Religioso numa concepção mais eclesial do que como elemento normal do sistema de ensino. Assim, na prática, permanece como apêndice da conjuntura escolar, discriminado, questionado, embaraçado – como empecilho à infraestrutura do sistema.<sup>47</sup> Vale destacar que o Ensino Religioso, apesar de ter matrícula facultativa, integra os horários normais das escolas públicas, contribuindo para a maior compreensão de alguns dos principais temas que evidenciam os modos de vida, tais como: ética, cidadania, respeito, tolerância e capacidade de aceitar os outros e a si próprio, abrangendo ainda a história das diversas religiões, a fim de obter convivência pacífica. Observa-se, assim, que o debate sobre o Ensino Religioso vem acompanhando toda a história da Educação brasileira. Nos últimos anos vem se acentuando mais fortemente a questão do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Porém, tal polêmica possui longa história de lutas e incompreensões na Educação nacional. A falta de compreensão está ligada à obscuridade da natureza desta disciplina, bem como ao papel da escola quanto ao seu desenvolvimento. Por isso, tal disciplina não pode ser entendida como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas uma disciplina centrada na antropologia religiosa.<sup>48</sup> Como visto até então, ao longo da história do Brasil o Ensino Religioso passou por inúmeras transformações e conflitos ao longo da história do Brasil, decorrente das mudanças constitucionais e ideológicas do Estado. Conforme Cury, o Ensino Religioso legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do Ensino Fundamental – na medida em que envolve a questão do Estado laico, a secularização da cultura, a realidade dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo – torna-se

---

<sup>46</sup> SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o Ensino Religioso nas escolas públicas de um estado laico: perspectiva jusfundamental. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 52, n. 206, p. 271-298, 2015. p. 271.

<sup>47</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 102.

<sup>48</sup> SILVA, 2015, p. 272.

questão complexa e polêmica.<sup>49</sup> Assim, cabe ressaltar os dispositivos constitucionais que remetem ao problema em discussão, permitindo a ampliação da temática, constantes no art. 19 da Constituição Federal de 1988:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles, ou com seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.<sup>50</sup>

O artigo acima exposto demonstra que os constituintes tinham o claro objetivo de estabelecer limites bem definidos entre a atuação do Estado (que deve manter-se laico) e as diversas religiões encontradas no tecido social brasileiro. Daí a importância de se tentar evitar que a escola privilegie alguma doutrina religiosa em especial.

Ainda de acordo com o entendimento de Cury, a laicidade é clara, o respeito aos cultos é inofismável e quando a lei assim o determinar pode haver campos de mútua cooperação em prol do interesse público, como é o caso de serviços filantrópicos.<sup>51</sup> Além disso, o art. 1º, inciso III põe como fundamento da República: *a dignidade da pessoa humana*. Não contente com esses dispositivos, a Constituição Federal de 1988 explicita um conjunto de direitos e deveres individuais e coletivos entre os quais se podem citar os incisos:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias; VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.<sup>52</sup>

Não obstante, o art. 3º, inciso IV, coloca como objetivo da República a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Para Cury, se a cidadania é fundamento da República, a prevalência dos direitos humanos é um dos princípios das relações internacionais brasileiras. Portanto, há aqui, à luz da dignidade da pessoa humana, o repúdio a toda forma de discriminação e a assinalação de objetivos maiores como a cidadania em nível nacional e os direitos humanos em nível internacional.<sup>53</sup>

<sup>49</sup> CURY, 1993, p. 20.

<sup>50</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

<sup>51</sup> CURY, 1993, p. 21.

<sup>52</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

<sup>53</sup> CURY, 1993, p. 22.



Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os parlamentares começaram a preparar a legislação complementar, visando adequar as inovações constitucionais às novas exigências da Educação brasileira. Um exemplo disso é que, assumindo caráter humanista, guiado pelo princípio da dignidade humana, intensificou-se o debate acerca da inclusão de alunos/as portadores/as de necessidades especiais. Do mesmo modo, no que tange ao Ensino Religioso, reacendeu-se a discussão acerca da laicidade do ensino no Brasil.

Conforme já mencionado, após a promulgação da Constituição de 1988 foi aprovada a nova LDB (Lei Federal n. 9.394/96),<sup>54</sup> estabelecendo, em seu artigo 3º, inciso II, que o ensino seria ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.<sup>55</sup> Segundo Junqueira, após oito anos da promulgação da Constituição foi sancionada, em 1996, a LDB 9.394/96, denominada Lei Darcy Ribeiro,<sup>56</sup> que orientava os sistemas da Educação nacional para uma nova compreensão, favorecendo a diversidade e a pluralidade cultural brasileira, com princípios mais amplos:

Art. 2º –A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios 17 da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.<sup>57</sup>

Para Luiz Gonzaga Moura Penteado, a versão final da LDB n. 9.394/96 manteve o Ensino Religioso em caráter facultativo, retirando do texto as modalidades confessionais. Assim, o Ensino Religioso passou a compreender o Ensino Fundamental e, a partir dessa lei, sendo concebido como parte integrante da formação básica do cidadão.<sup>58</sup> Tais mudanças, alinhadas com a perspectiva do respeito à diversidade religiosa e o veto ao proselitismo,

<sup>54</sup> BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

<sup>55</sup> CASTRO, 2009, p. 50.

<sup>56</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 55.

<sup>57</sup> CARON, Lurdes (Org.). *O Ensino Religioso na Nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 120-121.

<sup>58</sup> PENTEADO, Luiz Gonzaga Moura. *Entre dizeres, saberes e fazeres: os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública de Recife, no período de 1996 a 2014*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.. p. 87.

representaram para o Ensino Religioso um importante marco no sentido de buscar sua identidade e pertinência no meio escolar. Sobre isso, Lilian Blank de Oliveira afirma que:

A reformulação do artigo 33 fixou um caminho importante para orientar o perfil do componente curricular e a habilitação do corpo docente de Ensino Religioso, estabelecendo que essa tarefa é das instituições de ensino superior que, por meio do ensino, pesquisa e extensão, podem formar professores devidamente habilitados, pedagógica e didaticamente, para essa área de conhecimento.<sup>59</sup>

Nesse sentido, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Raul Wagner afirmam que o Ensino Religioso seja componente curricular do ensino brasileiro responsável por discussões, convergências e divergências de interesses. Tal percurso acidentado é notadamente percebido na construção da legislação sobre o Ensino Religioso, pois cada palavra das leis, sempre esteve envolvida na disputa entre Estado e Igreja, a questão que justificava ou ainda o faz é a homogeneidade da opção religiosa do povo brasileiro, que por interesse sempre fizeram acreditar que esta população pertenceria a uma e única tradição religiosa.<sup>60</sup>

Aqui cabe destacar que, ao se afirmar que o Estado se tornou laico, quer-se dizer que o mesmo se tornou equidistante dos cultos, sem assumir um deles como religião oficial. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as instituições religiosas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado.<sup>61</sup> Assim, a nova redação do artigo 33 da LDB de 1996 foi sancionada, em 22 de julho de 1997, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, mediante a Lei Federal n. 9475/97, que ficou com a seguinte redação:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.<sup>62</sup>

<sup>59</sup> OLIVEIRA, 2007, p. 56.

<sup>60</sup> JUNQUEIRA e WAGNER, 2011, p. 55.

<sup>61</sup> CURY, 1993, p. 21-22.

<sup>62</sup> BRASIL. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: AM Edições, 1997. p. 66.

Essa redação agradou os defensores do Ensino Religioso e está ainda em vigor. Mas, assim como as leis anteriores, tem sido amplamente questionada.<sup>63</sup> Com a vigência dessa lei foi também aprovado o seu substitutivo por meio da edição da já mencionada Lei Federal n. 9.475/97,<sup>64</sup> elevando o Ensino Religioso ao patamar de disciplina escolar e área do conhecimento integrante na formação básica. O Ensino Religioso – de matrícula facultativa – constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental, assegurado o respeito à liberdade e à diversidade cultural e religiosa do Brasil, conforme explica Fabiana Maria Lobo da Silva:

A expressão da liberdade religiosa pelo ensino contempla tanto a liberdade do indivíduo e das confissões religiosas de ensinar as suas convicções, como a liberdade de receber Ensino Religioso de acordo com as convicções próprias. Por sua vez, a liberdade de receber Ensino Religioso pode se apresentar como: a) o direito dos pais, ou de quem os represente, de que seus filhos recebam educação religiosa: deriva do direito genérico dos pais de educar seus filhos e de escolher o tipo de educação que melhor atenda às suas convicções, sejam elas religiosas ou filosóficas, tal como reconhecido pelo art. 26, § 3.º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); e, b) o direito do indivíduo de receber educação religiosa conforme suas próprias convicções ou, se menor, de acordo com as convicções de seus pais ou responsáveis.<sup>65</sup>

Aqui faz-se necessário destacar a importância de se defender um Ensino Religioso que priorize a liberdade do indivíduo, não tentando submeter o mesmo a alguma doutrina em específico. De acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, o objetivo do Ensino Religioso para os Anos Iniciais é:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita: proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.<sup>66</sup>

<sup>63</sup> CÂNDIDO, Viviane Cristina. Do Ensino Religioso ao estudo da religião: uma proposta epistemológica. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 227-235, 2009. p. 229.

<sup>64</sup> BRASIL. Lei Federal n. 9.475/97 – *Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

<sup>65</sup> SILVA, 2015, p. 271.

<sup>66</sup> BRASIL, 1997, p. 46-47.

Diante de todo o exposto, entende-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) ressaltam os principais objetivos do componente curricular Ensino Religioso valorizam o pluralismo e a diversidade cultural, proporcionando ainda espaços de reflexões que colaboram na formação integral do educando. Segundo Martins, é simplório considerar que a mudança no texto visava amenizar críticas ao posicionamento contraditório à laicidade do Estado.<sup>67</sup> Contudo, o que se observa atualmente é que, embora o texto tenha sido modificado, é dada a cada Estado autonomia para regulamentar o Ensino Religioso, permitindo-se a do ensino confessional, em favorecimento à religião católica romana. Vale destacar que o Ensino Religioso, apesar de facultativo, integra os horários normais das escolas públicas.<sup>68</sup>

Uma das principais metas do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) foi alcançada em março de 1996, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Religioso. Esse documento propôs as diretrizes fundamentais para o Ensino Religioso enfatizando que a disciplina deveria evitar qualquer forma de proselitismo e doutrinação. De acordo com esses PCNs, o objetivo da disciplina não é o estudo de determinada religião ou da religião, mas o estudo das diversas formas que ela se manifesta, em seus aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos. De acordo com o referido documento esse novo modelo de Ensino Religioso deve se articular em torno de cinco eixos: culturas e religiões, escrituras sagradas, teologias, ritos e *ethos*, além de ter por objetivo, refletir sobre a religiosidade e despertar a dimensão religiosa do ser humano.<sup>69</sup>

Para Junqueira e outros, coube ao FONAPER elaborar e divulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Considerado fundamental para a formação do cidadão e para o pleno desenvolvimento humano, o Ensino Religioso incorporou novos paradigmas – lembrando que um paradigma significa novo modelo, algo que serve como parâmetro de referência para a ciência, como estrutura considerada ideal e digna de ser seguida.<sup>70</sup> De acordo o FONAPER, esses momentos se interligam por meio de uma dinâmica no movimento constante. Portanto, não são estanques e nem isolados, estando fundamentado em princípios tais como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os/as alunos/as em seu contexto social, o que proporciona a participação efetiva através de temas

---

<sup>67</sup> MARTINS, Leonilda Maria Cardoso. *Estado laico e Ensino Religioso nas escolas públicas: entre os discursos da lei e as práticas de ensino*. Uberlândia: UFB, 2014. p. 91.

<sup>68</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 103.

<sup>69</sup> FIGUEIREDO, 2010, p. 19.

<sup>70</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 66.

transversais, abordando assuntos concernentes ao seu cotidiano, levando a questionar, discutir e opinar sobre determinados temas, proporcionando maior discernimento.<sup>71</sup>

No Brasil, conforme a visão de Cury, o Ensino Religioso é legalmente aceito como parte dos currículos das instituições de Ensino Fundamental. No entanto, na medida em que envolve a questão da laicidade, a secularização da cultura, a realidade social dos diversos credos e a face existencial de cada pessoa, ele torna-se questão complexa e polêmica.<sup>72</sup> Por sua vez, Viviane Cristina Candido entende haver grande ambiguidade na questão da afirmação que o Brasil é um Estado laico, uma vez que o acaba cedendo às pressões das diversas instituições religiosas, o que fez com que o Estado novamente fosse influenciado pelas diversas instituições religiosas, principalmente pela CNBB ao promulgar a Constituição Federal de 1988 com a afirmação sob a proteção de Deus.<sup>73</sup> Contudo, Muniz lembra que:

A configuração que a disciplina Ensino Religioso assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social no país nesse momento. O campo religioso vem sofrendo mudanças desde o início dos anos 1970 com a diminuição do número de católicos, seguida pelo crescimento do número de evangélicos e sem religiões, que ocorreu, de forma mais acentuada, a partir dos anos 1980, em meio ao processo de redemocratização do país e ao discurso de respeito à pluralidade religiosa referendada pela Constituição Federal de 1988.<sup>74</sup>

Porém, não se trata de embate entre as igrejas cristãs brasileiras. Ao contrário, Muniz também aponta a reestruturação do cenário, conforme abaixo:

Em face da reconfiguração desse campo, o Ensino Religioso, que desde os tempos da Colônia e do Império figurava apenas como saber escolar, constituiu-se em disciplina escolar na década de 1930, com caráter confessional, predominantemente católico, passou, também, por um processo de ressignificação. As mudanças de paradigma sofridas pelo Ensino Religioso são próprias do processo de construção de disciplinas escolares, fruto da necessidade de atender e se ajustar às demandas do contexto histórico. Por isso mesmo, essas mudanças se assentam em relações de poder e interesses, e representam, também, uma estratégia da Igreja Católica para conseguir apoio de outras instituições religiosas e, assim, assegurar a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar. Considerando a dificuldade de assegurar sua hegemonia, essa igreja se abre ao diálogo com outras igrejas, vale-se de elementos comuns entre elas, de forma a se manter no cenário educacional e legitimar a oferta do Ensino Religioso.<sup>75</sup>

Percebe-se, então, que o Ensino Religioso não está imune às interferências dos diversos grupos de interesse que permeiam o tecido social, especialmente quando se considera

<sup>71</sup> OLIVEIRA, Aurenéa Maria de e SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. LDBEN, Ensino Religioso e temas transversais em escolas públicas de Pernambuco. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 27. [Online].

<sup>72</sup> CURY, 1993, p. 21-22.

<sup>73</sup> CÂNDIDO, 2009, p. 229-244.

<sup>74</sup> MUNIZ, 2014, p. 92.

<sup>75</sup> MUNIZ, 2014, p. 93.

que as religiões fazem parte desse grupo de interesses. Daí, não é difícil entender os problemas mais frequentes que, a despeito da legislação, o Ensino Religioso tem enfrentado ultimamente, tais como a dificuldade de inclusão de todo o universo cultural religioso. Daí porque, no próximo tópico, serão debatidos os ensinamentos da disciplina Ensino Religioso.

### 1.3 Ensinamentos do componente curricular Ensino Religioso

A Lei Federal n. 9475/97 estabelece que o Ensino Religioso seja parte da formação do cidadão. Segundo Carneiro, a partir de 1997, o Ensino Religioso passa a ser entendido como integrante da construção de um novo cidadão e não apenas formar ou confirmar um fiel.<sup>76</sup> Então, cabe ao Ensino Religioso inculcar valores de fundo religioso, que possibilitem uma sociedade mais sã e equilibrada, posto que representa instrumento de controle social.

Na visão de Lui, o valor da religião para a construção da cidadania inclui uma consideração etnocêntrica dos valores morais que o Ensino Religioso poderia transmitir e solidificar junto aos/às alunos/as. Etnocêntrica porque está calcada sobre valores cristãos que projetou para a totalidade das religiões.<sup>77</sup> Diante disso, o modelo teológico busca superar a prática catequética, indo a uma perspectiva que considera a religião como tendo caráter universal, ou seja, é uma dimensão do ser humano. Nesse modelo, considera-se a religião como fator imponderável para a formação integral do ser humano, oferecendo aos homens, referências de valores universais e morais.<sup>78</sup> A ação pedagógica deste modelo está pautada em fundamentos antropológicos e teológicos. Décio Passos considera que se a responsabilidade dos conteúdos ainda recai sobre as confissões religiosas, este modelo pode fatalmente reproduzir – de forma velada – o modelo catequético nas escolas.

No entanto, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência do Ensino Religioso passa a ser entendida como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir tais competências, a BNCC buscou fazer acreditar que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente. Então, pode-se

---

<sup>76</sup> CARNEIRO, Sandra. *Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re)implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas*. Rio de Janeiro: ANPOCS, 2004. p. 7.

<sup>77</sup> LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 82.

<sup>78</sup> PASSOS, 2007, p. 56.

afirmar que o componente curricular Ensino Religioso deve, também, estimular essas mesmas metas entre os/as alunos/as.<sup>79</sup>

Conforme a BNCC o Ensino Religioso, fundamentando nas Ciências das Religiões, vista construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades.<sup>80</sup> Então, ainda de acordo com a BNCC, a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o eu e o outro, nós e eles, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Para que seja resguardada a autonomia epistemológica e pedagógica – no intuito de romper com os dois modelos anteriores – o modelo das Ciências das Religiões, advêm das perspectivas científicas, dos sistemas de ensino e da própria escola. Neste modelo, o ensino da religião não é encarado como atividade cientificamente neutra, mas, deve ser interpretado como área de conhecimento, sendo caracterizado na intencionalidade educativa.<sup>81</sup> Assim, em vez da educação fazer o seu papel formador, de suprir as necessidades de formação da população, ela passa a ser campo de disputa política e doutrinária.<sup>82</sup>

O Ensino Religioso como conhecimento – tendo por objetivo abordar temas relativos ao transcendente e à sistematização do fenômeno religioso –, deve partir das raízes de todas as tradições religiosas. Claro que o profissional dessa área seja sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa. Assim, Medina esclarece que o objeto de trabalho do/a pedagogo/a é a aprendizagem, já que esse profissional deve problematizar, ponderar, discutir e acompanhar com o/a professor/a o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos/as alunos/as.<sup>83</sup>

Como aprendizagem entende-se a construção de conhecimentos que se concretizou na relação entre o ensinar e o aprender, a respeito da qual Medina destaca: ensinar, aprender e educar são processos simultâneos que geram uma produção específica – a aprendizagem – do/a aluno/a.<sup>84</sup> Nas ações dos/as pedagogos/as percebe-se que estes não possuem clareza do objeto de sua ação; suas atuações estão baseadas em fatos empíricos que, por não estarem

<sup>79</sup> OLIVEIRA, Jakson José Gomes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 156-169, 2019. p. 161.

<sup>80</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é base*. 2019. p. 437. [Online].

<sup>81</sup> PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 65.

<sup>82</sup> VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo*. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 26.

<sup>83</sup> MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, Mary e SILVA JR., Celestino Alves. *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 30.

<sup>84</sup> MEDINA, 1997, p. 30.

sendo refletidos, causam neles uma sensação de desamparo. O/A professor/a de Ensino Religioso, por sua vez, precisa colocar seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do/a aluno/a, subsidiando-o no entendimento do fenômeno religioso. Essa falta de concretude e direcionamento do fazer do/a pedagogo/a, deveria provocar um impulso no sentido de buscar princípios norteadores para o trabalho pedagógico. Para isso, o profissional deveria direcionar suas reflexões e ações ao contexto histórico e político que se vivencia.

Estabelecendo relação com a religiosidade, mesmo que pensada como inerente ao ser humano, o modelo das Ciências das Religiões descrito por Passos não a religiosidade como uma dimensão a ser aprimorada pelo Ensino Religioso, bem como não postula a dimensão religiosa como fundamento último dos valores aos quais se direcionam a Educação. Dessa forma, além de conferir um caráter mais universal à disciplina Ensino Religioso, adequa-se bem melhor às necessidades dos/as educandos/as, principalmente porque parte considerável da grade curricular estabelece forte vínculo com os problemas cotidianos mais urgentes, fazendo com que se eleve o interesse dos estudantes pelo que é abordado em sala de aula.<sup>85</sup>

Pela BNCC, percebe-se o uso frequente de palavras ou expressões que podem ser entendidas como sinônimas de “diversidade”, como é o caso de “respeito às diferenças” e “alteridade”. A BNCC propõe, como alguns dos principais objetivos da disciplina Ensino Religioso, propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; e, ainda, desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.<sup>86</sup>

Embora ainda se verifique carência histórica de uma base epistemológica para o Ensino Religioso, que permanece, quase sempre, vinculado às tradições religiosas e termina por reproduzi-la nos currículos escolares, Passos explica que os modelos que estabelecem as práticas do Ensino Religioso durante muitas décadas esconderam, em sua singularidade, a realidade plural dessas práticas com suas peculiaridades localizadas no tempo e no espaço. Tal postura não é mais aceita nos dias atuais, seja porque, agora, as diversas doutrinas religiosas disputam o espaço da escola em condições de igualdade; seja porque os/as alunos/as ganharam maior consciência e autonomia no que tange às suas escolhas.<sup>87</sup> Diante disso, cabe aqui destacar as palavras de Leonor Maria Bernardes Neves, para a qual:

---

<sup>85</sup> PASSOS, 2007.

<sup>86</sup> BRASIL, 2019, p. 436.

<sup>87</sup> PASSOS, 2007, p. 52.



A escola tem que ter o seu espaço de aprendizagem ressignificado, numa perspectiva social, transformando-a em ambiente cooperativo, onde sejam consideradas as estruturas estimulantes, exigentes, conflituosas, de valores e responsabilidades. Onde o/a aluno/a possa viver suas estratégias de aprendizagem, formando alunos/as ativos/as e interagidos/as a um meio e ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o/a aluno/a vai se formando enquanto sujeito da sua aprendizagem, sendo capaz de ter percepção global, organiza-se, estar aberto/a a outras propostas, ser autônomo e exigente, ter confiança em si mesmo/a e saber se avaliar.<sup>88</sup>

Aqui torna-se cabe destacar que, para o Ensino Religioso, a BNCC apresenta os pressupostos para a paz, como tarefa da escola: promover o diálogo, a ética do cuidado, o entendimento e a busca de soluções não violentas para os conflitos, permitindo o aprendizado e a manifestação de opiniões e os entendimentos divergentes.<sup>89</sup> Entende-se assim que, sem negar que religiosidade e religião sejam dados antropológicos e socioculturais, passíveis de serem ensinados, o modelo das Ciências das Religiões parte do princípio de que o conhecimento da religião contribui com a formação completa do cidadão, ao mesmo tempo que faz parte da educação geral, contudo, desde que esteja sob a tutela dos sistemas de ensino e submetendo-se às exigências das demais áreas de conhecimento constantes nos currículos escolares.<sup>90</sup> Não por acaso, Adolfo Semo Soares entende que:

A aula de Ensino Religioso é apropriada para o desenvolvimento de ações solidárias, pois nelas procura-se construir o diálogo e o respeito com e pelo outro. Desta maneira, é oportuno pensar numa abordagem adequada para efetivar o envolvimento dos/as estudantes em projetos solidários. A tarefa fica mais amena se a própria estrutura da aula colabora para tanto. Eis a razão pela qual procurou-se pensar nessa possibilidade, sugerindo estrutura que permita transformar mera informação em ação concreta, de maneira que os/as alunos/as cresçam com a consciência da importância de saber e fazer algo em função do outro, pois aprender a viver juntos, considerando o outro como diferente, mas carente de ajuda, é educação no mais alto sentido.<sup>91</sup>

Nos dias atuais, a Educação possui – entre tantas outras funções – o papel de incentivar a sociedade para uma mudança de postura, de modo a minimizar o apelo do individualismo, em prol de uma maior expansão do comportamento solidário. Nesse sentido, Regiano Bregalda acredita que a Educação é como um caminho privilegiado, cujo papel é conduzir o ser humano ao cuidado de si, do outro e da vida dentro de um todo. É essa dimensão que possibilita uma vivência humana autônoma, o reconhecimento da pluralidade e

<sup>88</sup> NEVES, Leonor Maria Bernardes. *Ensino Religioso, fraternidade e saúde pública: subsídios para o professor*. São José do Rio Preto: DSJRP, 2012. p. 24.

<sup>89</sup> BRASIL, 2019, p. 438.

<sup>90</sup> PASSOS, 2007, p. 65.

<sup>91</sup> SUÁREZ, Adolfo Semo. *Aprendizagem e Ensino Religioso: modelo de um ensino crítico que forme estudantes solidários*. São Paulo: UNASP, 2015. p. 15.

a garantia a todos de uma vida ética, justa e equilibrada com a vida.<sup>92</sup> Em suma, busca-se uma educação, que conduza ao bem viver, a uma verdadeira vida com e para os outros.

Por fim, Nascimento entende que, por esse modelo os/as estudantes podem tecer comparações entre sistemas de referência diferentes, percebendo a riqueza de cada um sem qualquer forma de discriminação, sob o argumento de verdade absoluta. Com isso, a ideia de relativismo cultural e religioso ganha força para que se promova a cultura da paz.<sup>93</sup> Assim, o Ensino Religioso, pautado pelas Ciências das Religiões, que é interdisciplinar em sua abordagem ao fenômeno religioso, sintoniza-se com a linha de raciocínio que defende a interdependência dos fenômenos. O Ensino Religioso, segundo Marislei de Sousa Espíndula Brasileiro, possui o caráter democrático, visto que hoje há uma necessidade de se ministrar um Ensino Religioso que, respeitando as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como na Lei de Diretrizes e Bases, leve em consideração a democracia, a laicidade e a diversidade dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Ensino Religioso.<sup>94</sup>

A melhor aplicação do Ensino Religioso exige que o mesmo seja tratado com cientificidade, abordando as implicações sociais e políticas inerentes às religiões, em abordagem que respeite o saber; posto que tais características das Ciências das Religiões propiciarão que o educador pratique os princípios básicos de um Ensino Religioso democrático.<sup>95</sup> Brasileiro afirma que somente as Ciências das Religiões podem contribuir para que o Ensino Religioso respeite a diversidade cultural e religiosa, para a escola não seja palco de disputa confessional. Isso porque, no cotidiano, as pessoas convivem de modo pacífico com tal diversidade de tradições culturais, comum a um povo cuja formação é mista; não cabendo à escola, então, oferecer um ensino que caminhe no sentido contrário a essa franca aceitação das diferenças, evitando, por conseguinte, o fanatismo.<sup>96</sup>

Isso vai ao encontro do que propõe a BNCC posto que, em tal documento se verifica perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, visto que a forma na qual se assenta a BNCC, que é o comum e o universal, impõem conteúdo homogêneo, único, comum e universal, no qual diferença não se torna elemento conflitante. A BNCC se constitui tentativa de unificar as diferenças por meio da cultura, por se acreditar que é possível realizar

---

<sup>92</sup> BREGALDA, Regiano. *Educar para o cuidado: um desafio contemporâneo*. Passo Fundo: UPF, 2015. p. 27.

<sup>93</sup> NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *Revista Educa*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. p. 8-9.

<sup>94</sup> BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. As ciências das religiões: uma alternativa para o ensino religioso. In: *Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões*. Goiânia: PUC-GO, 2010. p. 119.

<sup>95</sup> BRASILEIRO, 2010, p. 120.

<sup>96</sup> BRASILEIRO, 2010, p. 121.

justiça cultural, em substituição à justiça social.<sup>97</sup> O fato é que, em decorrência da BNCC, o Ensino Religioso tornou-se reflexo da nova ordem constitucional, que prevê a educação como forma de pleno desenvolvimento da pessoa humana, visando o exercício da cidadania, bem como demarcando o caráter laico do Estado.<sup>98</sup>

No mesmo sentido do pensamento de Brasileiro encontra-se também Elisa Rodrigues, a qual, buscando a adequada definição para as Ciências das Religiões, entende que esta se consagra por meio da possibilidade de abordar a religião sob diferentes enfoques temáticos, os quais representariam as perguntas que a área teria dirigido ao assunto desde seu início, como a pergunta inerente à questão da essência da religião, bem como pela origem da religião, ou ainda pela descrição da religião, pela função da religião, pela linguagem da religião e pela comparação entre as religiões, visando atribuir maior relevância à função da religião.<sup>99</sup>

Por sua vez, Brendon Coleman McDonald afirma que a legislação concebe o Ensino Religioso como processo que antecede qualquer opção por denominação religiosa específica. Portanto, o ordenamento jurídico não apresenta o Ensino Religioso como ecumênico, nem como inter-religioso, mas como algo que antecede a opção religiosa que se fará na família, na paróquia ou na comunidade religiosa. Isso fortalece um espírito ecumênico e um diálogo respeitoso religioso. Portanto, os/as professores/as de Ensino Religioso precisam evitar – ao longo do processo de ensino e de aprendizagem – qualquer mínima forma de sectarismo. Assim sendo, as escolhas religiosas dos/as alunos/as devem ser preservadas e respeitadas.<sup>100</sup>

Nesse sentido, torna-se imperativo que os/as educadores/as compreendam a realidade educacional e que elaborem, com a comunidade escolar, o perfil histórico do conteúdo a ser trabalhado, conhecendo as origens, controvérsias e avanços históricos no desenvolvimento do Ensino Religioso. Diante disso, José Carlos Libâneo afirma que a característica maior da atividade do educador é promover a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do estudante e sua destinação social na sociedade.<sup>101</sup>

Não por acaso, a inclusão do Ensino Religioso na formação de crianças e adolescentes, nos termos apresentados pela BNCC, teve por meta suscitar habilidades de autoconhecimento

<sup>97</sup> ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Revista Pro.posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 182-203, 2017. p. 195.

<sup>98</sup> SOUZA, Marselha Evangelista de; OLIVEIRA, Geovane Lopes de. A mediação escolar como instrumento auxiliar de construção da tolerância/respeito à diversidade religiosa. *Revista Sacrelegens*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 1509-1594, 2018. p. 1510.

<sup>99</sup> RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013. p. 232.

<sup>100</sup> MCDONALD, Brendan Coleman. O Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Ceará. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 47, p. 48-57, 2004. p. 53.

<sup>101</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. In: Coleção Magistério 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1992. p. 49.

e de alteridade, não somente no que tange aos fenômenos religiosos, mas, também, no tocante às filosofias seculares de vida, proporcionando, dessa forma, ampla formação dos/as alunos/as. Assim, o Ensino Religioso se apresenta não apenas como instrumento que amplia o conhecimento cultural dos/as alunos/as – posto que a religião caminha junto com a formação sócio/cultural –, mas também se revela hábil no desenvolvimento da aceitação do/a outro/a, com suas crenças e vivências, contribuindo, por conseguinte, para a construção de uma sociedade que aprenda a respeitar e a conviver com as diferenças.<sup>102</sup>

Por conseguinte, Rodrigues propõe Ensino Religioso baseado nas Ciências das Religiões, o que fará com que tal disciplina perca o caráter confessional que marcou a maior parte de sua História, passando a ser ministrada nos moldes de qualquer outro conhecimento acadêmico, fundamentando-se em pressupostos que consideram não só o teor metafísico da religião, mas também sua relação intrínseca com os problemas comuns ao cotidiano humano, superando o proselitismo que foi, historicamente, atribuído ao Ensino Religioso e que, nos dias atuais, não mais é bem-vindo no meio educacional do país, face o conflito que a postura confessional apresenta quando confrontada com outras áreas do conhecimento humano.<sup>103</sup>

Frente ao exposto, tendo sido aqui abordado, nesse primeiro capítulo, o que é a disciplina Ensino Religioso, passa-se agora, no segundo capítulo – também desenvolvido com base em pesquisa de caráter bibliográfico –, a descrever a interface entre o componente curricular Ensino Religioso e o cuidado.

---

<sup>102</sup> SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 1513-1514.

<sup>103</sup> RODRIGUES, 2013, p. 240.

## 2 A INTERFACE ENTRE O ENSINO RELIGIOSO E O CUIDADO

Neste capítulo – também elaborado a partir de pesquisa de cunho bibliográfico – o objetivo precípua é estabelecer uma relação entre a interface do componente curricular Ensino Religioso e o cuidado, explicando, para tanto, o que vem a ser a ética do cuidado; bem como o que constitui a educação para o cuidado; e, por último, debater de que forma o Ensino Religioso pode servir como instrumento de humanização dos/as alunos/as.

### 2.1 O que é a ética do cuidado

Conforme as explicações de Álvaro Luís Montenegro Valls, a ética, termo de origem grega, é a ciência do comportamento moral do homem em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano.<sup>104</sup> É o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto. A ética observa o comportamento humano e aponta seus erros e desvios; formula os princípios básicos a que deve subordinar-se a conduta do homem, onde quer que se encontre; a par de valores genéricos e estáveis, a ética é ajustável a cada época e a cada circunstância; a ética depende da filosofia, pois cada sistema moral baseia-se em outro, de natureza filosófica e, conseqüentemente, varia com as filosofias.

Ainda de acordo com o entendimento de Valls, é preciso não esquecer que nas sociedades não se constata relações apenas individuais, mas também entre grupos, as quais não podem ficar excluídas no âmbito da moral e que têm, conseqüentemente, de ser reguladas por normas éticas.<sup>105</sup> No âmbito da ética geral não deve o indivíduo esquecer de sua situação enquanto membro da coletividade; quanto mais importante e elevada for a atividade desempenhada, tanto mais ela se projetará, eticamente, sobre o homem, impondo-lhe uma conduta que não o prejudique, nem prejudique aos demais.

Porém, para Fernando Savater, o maior bem humano é a liberdade. Um princípio básico da vida boa é tratar as pessoas como pessoas livres.<sup>106</sup> A condição que permite exigir que cada humano seja tratado como semelhantes aos outros chama-se dignidade. É a dignidade humana que torna todos semelhantes entre si, porque atesta que cada um é único e

---

<sup>104</sup> VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. Coleção Primeiros Passos. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 13.

<sup>105</sup> VALLS, 2000, p. 14.

<sup>106</sup> SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. 153.

tem os mesmos direitos ao reconhecimento social. Porém, não raramente a experiência da vida revela a realidade do sofrimento. Levar o outro a sério colocando-se em seu lugar consiste não apenas em reconhecer sua dignidade de semelhante, como também em solidarizar-se com suas dores. Disso nasce a ideia de ética do cuidado.

Porém, uma análise acerca da expressão cuidado aponta sua derivação do Latim *cura*, que constitui sinônimo erudito de cuidado. Na forma mais antiga do Latim, a palavra *cura* escreve-se *coera* e é usada, no âmbito de relações de amor e amizade, para expressar atitude de zelo, de desvelo, de preocupação e inquietação pela pessoa amada ou por objeto de estimação. Alguns estudos também indicam outra origem para a palavra cuidado, derivando-a de *cogitare/cogitatus*, que significa cogitar, pensar, dar atenção, mostrar interesse, revelando atitude de desvelo e de preocupação.<sup>107</sup>

Por sua vez, Ribeiro explica que a cura possibilita ao homem cuidar-de, preocupar-se por e com, tomando várias formas como cuidar dos instrumentos de trabalho, preocupar-se com os filhos etc.<sup>108</sup> A cura se refere, principalmente, a uma responsabilidade do homem consigo mesmo, com o outro e com a existência humana em geral. Conforme o entendimento de Cláudio Almir Dalbosco:

O aspecto genuinamente filosófico e, ao mesmo tempo, pedagógico do conceito de cuidado reside em sua dimensão de totalidade, revelada pelo modo prático de o homem ser no mundo. Por isso mesmo que o cuidado, como sua totalidade e como sua condição existencial, significa o modo fundamental de relação com a ação humana, com suas relações pessoais e sociais, numa outra perspectiva que não só a da familiaridade cotidiana. O cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade. Por isso, não comporta uma atitude parcial, fragmentada ou recortada da ação humana, que tomasse por base somente uma racionalidade estratégico-procedimental, mas sim um modo de existir que exige do ser uma autocompreensão de sua ação como um acontecimento que abrange a vida humana em sua totalidade. Cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, cuja própria ocupação deve ter em mente uma perspectiva de integralidade, com a faticidade, a existencialidade e a decadência da ação humana. Portanto, agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade, isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte.<sup>109</sup>

Dalbosco também entende que o cuidado não pode se constituir apenas no ponto de vista do mundo existencial e, ainda menos, somente pela perspectiva do mundo cotidiano. O cuidado é constituído por ambos, porém, enquanto modo prático, só permite a compreensão

<sup>107</sup> ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 17-25, 2004. p. 21.

<sup>108</sup> RIBEIRO, Elizabeth da Costa. *Existência humana e responsabilidade*: definindo uma ética heideggeriana a partir de ser e tempo. Rio de Janeiro: UGF, 2000. p. 69.

<sup>109</sup> DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, 2006. p. 1125.

dessa dupla perspectiva quando já inserido no mundo existencial. Tal inserção é garantida pelo fenômeno da angústia, pois, uma vez angustiado, o ser humano se projeta na dimensão existencial do cuidado. Então, o cuidado carrega consigo a tríplice estrutura da temporalidade e a própria estrutura tríplice formadora do conceito de mundo: decadência, faticidade e existência. Dessa forma, sendo a faticidade o ponto de partida da decadência e da existência, pode-se afirmar que o cuidado carrega em si a dupla dimensão de mundo, como decadente (dimensão do presente, significando a dimensão da vida humana que transcorre no cotidiano) e como mundo existencial (dimensão do futuro, da vida humana que se projeta à frente do cotidiano).<sup>110</sup>

De acordo com Marília Manuel Rosado Carrilho, a consideração do cuidado como matriz teórica da ação humana é fundamentada pela consideração do cuidado a estrutura originária do ser humano. Tal fundamento que o cuidado faz da prática da escuta e do diálogo surge da consideração do ser humano como ente vulnerável e relacional. Assim, as pessoas cuidam de si mesmas e das outras, porque não vivem isoladas, mas descobrem a sua humanidade no encontro com os demais, na relação que estabelecem e que possibilitam o desenvolvimento das capacidades humanas, ao mesmo tempo que potencializa a construção da pessoa que se pretende ser.<sup>111</sup>

Em complemento a isso Carrilho também afirma que o cuidado, a escuta e o diálogo devem ser entendidos como qualidades dos modos de ser e de fazer: o cuidado, assimilado como modo originário de ser no mundo e ser com os outros; a escuta e o diálogo, como formas de cuidar no cotidiano fazer pela vida.<sup>112</sup> Ainda de acordo com as colocações de Ribeiro, a cura coloca o homem frente a sua liberdade e responsabilidade, determinando a relação com suas possibilidades na dupla modalidade de existir (no modo da autenticidade ou no modo da inautenticidade).<sup>113</sup> No modo de ser inautêntico do ser humano a cura desvela-se como temor e apreensão em relação à vida e, conseqüentemente, a necessidade de tranquilização através da identificação com os entes intramundanos. Daí a afirmativa de Ribeiro:

Em um modo de ser autêntico a cura desvela-se como angústia. E o homem sente a angústia diante da própria condição humana de ser lançado no mundo. A partir do estado de angústia, abre-se para o existente humano uma alternativa: fugir

<sup>110</sup> DALBOSCO, 2006, p. 1125-1126.

<sup>111</sup> CARRILHO, Marília Manuel Rosado. *A fundamentação filosófica das noções de cuidado e de responsabilidade no pensamento de Maria de Lourdes Pintassilgo*. Évora: Universidade de Évora, 2015. p. 164-165.

<sup>112</sup> CARRILHO, 2015, p. 166.

<sup>113</sup> RIBEIRO, 2000, p. 69-70.

novamente de si mesmo para a existência anônima e impessoal ou superar a própria angústia, manifestando seu poder de transcendência sobre o mundo e sobre si mesmo, assumindo-se como projeto. Além disso, na escolha da propriedade assumir seu vir-a-ser e suas autênticas possibilidades de construção de si mesmo e do mundo.<sup>114</sup>

Conforme a definição apresentada por Marcos Aurélio Fernandes, a palavra *cuidado* indica que cuidar é mais que um ato singular; é modo de ser, a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros. É um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com as coisas e as pessoas. Para Heidegger, o cuidado é indicado como traço fundamental da presença, o que significa intuir a possibilidade de configuração do humano e de o humano ser configurador do mundo.<sup>115</sup> Nesse sentido, pode-se dizer que, na visão de Heidegger, a condição humana requer que a pessoa saiba cuidar do outro, ou, importe-se com seus semelhantes. Como se vê, para Heidegger o cuidado funciona como algo puro, sendo a condição de possibilidade, a abertura necessária, o espaço de jogo para fenômenos como o querer, o desejar, a propensão, a inclinação. Por sua vez, no entendimento de Dubois,<sup>116</sup> Heidegger constrói sua teoria pautada na relação humana, na formulação de vínculos e na intencionalidade dessas relações, ou seja: no cuidado do ser humano consigo e com seu próximo.

Isso se refere – segundo o entendimento de Fernandes – a criar, a partir do poder-ser, outra forma de se priorizar a essência do humano, na qual a humanidade do homem não se encontre fechada no que diz respeito a servir e a ajudar seus semelhantes a encontrarem a cura.<sup>117</sup> Isso não precisa ser entendido estritamente no sentido direto, da Medicina; mas sim em um sentido de ajudar, de alguma forma, a fazer com que o outro encontre a cura, o que pode ser apenas fazendo com que o outro se sinta um pouco melhor. Ou seja, a cura tem também o significado de conforto.

Como é possível observar, a natureza da palavra cuidado inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si: a primeira uma atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro e a segunda uma preocupação e inquietação advindas do envolvimento e da ligação afetiva com o outro por parte da pessoa que cuida.<sup>118</sup> Eliane Oliveira de Andrade e *outros* acreditam que trazer a questão da ética do cuidado à luz da discussão pode propiciar uma forma inovadora de aproximação com um modo ético de operar

<sup>114</sup> RIBEIRO, 2000, p. 70.

<sup>115</sup> FERNANDES, Marcos Aurélio. O cuidado como amor em Heidegger. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 158-171, 2011. p. 158.

<sup>116</sup> DUBOIS, Christian. *Heidegger: introdução a uma leitura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 43.

<sup>117</sup> FERNANDES, 2011, p. 159.

<sup>118</sup> SAVATER, 2016, p. 153.



o saber no campo da produção do cuidado, questionando os especialismos e seus efeitos de verdade e poder, os quais, muitas vezes, são negligenciados em seus efeitos de objetificação do outro e de nós mesmos no cotidiano das práticas de trabalho e de vida. ocupando setores específicos do âmbito social em suas relações de trabalho e de vida, e, por conseguinte, sofrendo, ainda que de maneira diversificada, todas as mesmas consequências de poder do cidadão comum, este será convocado a responder a questões bem mais concretas e específicas, deixando de ser somente o portador do direito de tomar a palavra, para revelar a verdade e a justiça, representante de uma consciência universal.<sup>119</sup>

Andrade e outros também afirmam que, no que diz respeito ao cuidado tal atitude já é conhecida, em que o objeto de conhecimento é coisificado por meio de discursos e práticas que se pretendem neutros e veiculadores de um conhecimento estritamente técnico-científico, capazes de apontar a verdade sobre o funcionamento do outro, porém, carentes de acolhimento para aquilo que ele traz. Prova disso é que, independente de todo o acúmulo de saberes e de normativas técnicas referentes ao cuidado, não parece correto e justo afirmar que se está mais apto a exercer o cuidado. Muito ao contrário, a proliferação de modelos de conduta parece denunciar exatamente a dificuldade humana em acolher as particularidades das situações naquilo que elas convocam em relação a pensar e a agir.<sup>120</sup> Isso porque:

O cuidado de si é, de certa forma, ético em si mesmo, uma vez que para conduzir-se adequadamente é preciso saber governar seus filhos, sua casa, seu parceiro, saber ouvir a lição de um mestre ou de um amigo, saber discernir aquilo que é alimento ou um veneno para o corpo e para a alma. Implica, dessa forma, relações complexas e necessárias também com o governo do outro e com aquilo que vem de fora. Além disso, conhecer seus próprios afetos, seus apetites, os efeitos de poder dos lugares que ocupa, as verdades de que é portador, os valores que fazem com que nos reconheçamos como indivíduos, as prescrições que embasam nossa conduta, os modelos de humano que reproduzimos e as concepções de vida e saúde em jogo nessa reprodução são atividades indispensáveis ao cuidado de si.<sup>121</sup>

Seguindo a mesma linha de pensamento, Vera Regina Waldow e Rosália Figueiró Borges explicam que o cuidado é entendido como um modo de ser; sem o cuidado deixa-se de ser humano. Assim, a afirmação de que o cuidado é o que confere a condição de humanidade às pessoas é uma afirmação lógico. O cuidado é um ideal ético. Analisado por outro modo, o aspecto fundamental do cuidado é o deslocamento de interesse de realidade de um para a realidade do outro. O cuidado ocorre em face da força que move a capacidade humana de

<sup>119</sup> ANDRADE, Eliane Oliveira de; GIVIGI, Luiz Renato Paquiela; ABRAHÃO, Ana Lúcia Abrahão. A ética do cuidado de si como criação de possíveis no trabalho em Saúde. *Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 67-76, 2018. p. 72.

<sup>120</sup> ANDRADE; GIVIGI; ABRAHÃO, 2018, p. 74.

<sup>121</sup> ANDRADE; GIVIGI; ABRAHÃO, 2018, p. 75.

cuidar, suscitando esta habilidade ao satisfazer uma resposta a algo ou alguém que importa, atualizando o potencial humano para cuidar. Isso posto, tem-se que o cuidado pode ser motivado, desenvolvido e, por conseguinte, os seres humanos podem resgatar sua humanidade.<sup>122</sup> Ainda conforme o entendimento de Waldow e Borges:

O cuidado engloba atos, comportamentos e atitudes. Os atos realizados no cuidado variam, de acordo com as condições em que ocorrem as situações e com o tipo de relacionamento estabelecido. Existem tipos diferentes ou maneiras distintas de cuidar, que variam de intensidade. A maneira de cuidar vai depender da situação, como já referido, e na forma como nos envolvemos com ela e, nesta situação, com o sujeito, motivo de atenção do cuidado.<sup>123</sup>

Liliane Brandão Carvalho e outros compreendem o cuidado como sendo composto por três categorias: ontológica, genealógica e crítica. A ontológica refere-se respeito ao cuidado como condição da existência humana, como fator moldador da existência, o qual só se concretiza a partir da mesma, englobando aspectos constituintes da existência relevantes para a saúde, tais como o movimento, a interação, a identidade e alteridade, a plasticidade, o projeto, o desejo, a temporalidade, a não-causalidade e a responsabilidade. A genealógica diz respeito a uma compreensão histórica acerca da perspectiva das primeiras teorizações sobre o cuidado de si, na Grécia Antiga. Por último, o cuidado como categoria crítica é inerente ao modo de interação que se vê nas práticas contemporâneas, dedicando-se ao campo delimitado da tecnologia e suas relações com o público em geral.<sup>124</sup>

Desse modo, Carvalho e outros também entendem que o cuidado se encontra na raiz primeira dos seres humanos, sendo um modo-de-ser essencial, como dimensão sempre presente, irreduzível, originária, ontológica e impossível de ser completamente desvirtuada. Mitos antigos e pensadores contemporâneos dos mais profundos ensinam que a essência humana não se encontra somente na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas essencialmente no cuidado, o qual existe desde quando existe vida humana, na forma de atos de humanidade, por meio dos quais a vida se mantém. Nesse sentido, cuidar engloba mais que um momento de atenção, de zelo e desvelo. Cuidar significa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. Então, ainda conforme o entendimento de Carvalho e outros, no cuidado o sujeito é para o outro, sofre por

<sup>122</sup> WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. *Revista Acta Paul Enfermagem*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011. p. 415.

<sup>123</sup> WALDOW; BORGES, 2011, p. 415.

<sup>124</sup> CARVALHO, Liliane Brandão; ALVES, Ana Maria Ferreira; PASSOS, Clarissa Ale; LOPES, Fernanda Gomes; HOLANDA, Renata Bessa; MOREIRA, Virginia. A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em Fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica – Estudos Fenomenológicos*, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2015. p. 4.

seu sofrimento, responsabiliza-se pelo outro e por sua responsabilidade, compondo assim a estrutura de subjetividade humana.<sup>125</sup>

Dessa forma, tendo sido aqui debatidos alguns dos principais conceitos acerca da ética do cuidado, passa-se agora, no próximo subitem, a discutir o que venha a ser uma educação voltada para o cuidado.

## 2.2 Educação para o cuidado

Conforme explica Antônio Roberto Xavier, o primeiro conceito de Educação é aquele usado pelas sociedades primitivas e, parcialmente, também nas sociedades secundárias, sobretudo no que tange à moral e à religião. Consiste na transmissão pura das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter imutável, de tais técnicas. Na tradição pedagógica do Ocidente, esse conceito de Educação foi formulado e defendido poucas vezes.<sup>126</sup> Entre os que o expuseram com maior nitidez está Hegel, para o qual a educação do indivíduo consiste na conquista do que ele encontra diante de si, consiste em consumir sua natureza e dela se apropriar.<sup>127</sup>

Para Grabiela Abuhab Valente a religião é uma forma cultural, isto é, produto histórico-social da religiosidade. Ela formaliza e consagra os laços sociais, reforçando-os e (re)ligando os indivíduos. Além disso, ela organiza a vida coletiva para dar segurança na manutenção das relações sociais, com base na proposição de um modo de ser e em uma ordenação ou categorização do mundo e da experiência humana. Pode-se dizer que a religião é o aspecto estrutural da religiosidade.<sup>128</sup>

Sobre isso, Marcelo Máximo Purificação *e outros* afirmam que a sociedade brasileira é marcada pela complexidade e fluidez dos tempos modernos, cenário que colabora para a construção identitária plural de indivíduos, marcada pelas diferenças de gênero, hábitos, língua e religião, presentes no contexto escolar. A religião no contexto escolar se faz presente através de diferentes maneiras, até mesmo mediante a religiosidade individual do docente. A religião, de caráter institucional, institui categorias de pensamento e de julgamento, indica

<sup>125</sup> CARVALHO; ALVES; PASSOS; LOPES, 2015, p. 5.

<sup>126</sup> XAVIER, Antônio Roberto. História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. *Revista Dialectus*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 81-89, 2016. p. 82.

<sup>127</sup> SILVA, Joyce Mary; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018. p. 9.

<sup>128</sup> VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018. p. 210. [Online].

maneiras de ação e uma única verdade, absoluta e inquestionável, que se situa além do material, natural, concreto e finito.<sup>129</sup>

E o que faz a escola diante da ética do cuidado? Para Francisco Edileudo Nobre e Silvano Sulzart, a escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação. No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vista à sua superação. A escola, como entidade socializadora, tem hoje a responsabilidade e uma participação fundamental na formação do caráter dos indivíduos que estão sob a sua admoestação formal. Diferentemente da educação tribal, onde todos tinham o dever e participação desde a formação do caráter das crianças até a preparação para a vida.<sup>130</sup>

Nos dias atuais, entre tantas outras funções, a Educação possui também o grandioso papel de incentivar a sociedade para uma mudança de postura, de modo a minimizar o apelo do individualismo, em prol de uma maior expansão do comportamento solidário. Nesse sentido, Bregalda acredita que a Educação é como um caminho privilegiado, cujo papel é conduzir o ser humano ao cuidado de si, do outro e da vida dentro de um todo. É essa dimensão que possibilita uma vivência humana autônoma, o reconhecimento da pluralidade e a garantia a todos de uma vida ética, justa e equilibrada com a vida.<sup>131</sup> Em suma, busca-se uma educação, que conduza ao bem viver, a uma verdadeira vida com e para os outros.

É nesse mesmo sentido que se situa o Ensino Religioso, como área de conhecimento merecedora de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, a ideia que se propõe é uma reflexão voltada para uma postura crítica que se apoia na preocupação para com o outro. Nesse sentido, tal disciplina, cujo enfoque é justamente trabalhar a dimensão religiosa que habita em cada ser humano, legalmente amparada pelo artigo 33, da Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), poderá contribuir para a formação integral do indivíduo,

---

<sup>129</sup> PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; SANTANA, Maria Luzia da Silva; TEIXEIRA, Filomena. A Tríade Religiosidade, Gênero e Direitos Humanos: diálogo com professoras membros da Congregação Cristã do Brasil (CCB). *Revista Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 670-686, 2018. p. 671-672.

<sup>130</sup> NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 103-115, 2018. p. 106-107.

<sup>131</sup> BREGALDA, 2015, p. 32.

educando-o para uma cultura escolar e social inclusiva, mais humana, preocupada em contribuir para formar cidadãos conscientes e atuantes em seu meio.<sup>132</sup>

De acordo com Elma Lourdes Campos Pavone Zoboli, educar para o cuidado envolve a dicotomia entre a disponibilidade e a indisponibilidade para incluir as pessoas ou os grupos na capacidade gerativa. No primeiro caso, manifesta-se força de simpatia que constitui a virtude do cuidado; e, no segundo uma inclinação de antipatia, uma tendência à rejeição. Pelo fato do cuidado ser seletivo, é sempre inevitável algum tipo de rejeição. A ética, o direito e o discernimento devem definir a extensão permissível desta rejeição inerente a qualquer grupo.<sup>133</sup> Com o propósito de reduzi-la, a religião e as ideologias devem continuar a defender a universalização do cuidado; pois cuidar de alguém é prestar-lhe atenção solícita e ter uma disposição de afetividade.

Leonardo Boff afirma que um princípio essencial da humanidade e de toda a vida é o cuidado. Ele é tão essencial que tudo o que se faz vem acompanhado de cuidado ou de sua falta. Fazendo-se com cuidado, tudo pode dar certo e durar mais. Atualmente a ética do cuidado é fundamental, pois protege, potencializa, preserva, cura e previne.<sup>134</sup> Por sua natureza, a ideia de cuidado, quando intervém na realidade, leva em consideração as consequências benéficas da intervenção, valendo dizer que cuidado e responsabilidade andam sempre juntos.

Do mesmo modo, Boff acredita mesmo que o cuidado seja uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz. Assim, esse pensador entende que o cuidado subministra preliminarmente o solo em que toda interpretação do ser humano se move.<sup>135</sup> Isso porque, a atitude de cuidado por uma pessoa pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade por ela. Então, Boff afirma que o cuidado, pois, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro. A segunda nasce desta primeira: a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro.<sup>136</sup> Leonardo Boff também explica que:

---

<sup>132</sup> BREGALDA, 2015.

<sup>133</sup> ZOBOLI, 2004, p. 24.

<sup>134</sup> BOFF, Leonardo. *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 38.

<sup>135</sup> BOFF, Leonardo. O cuidado especial: princípio de um novo *ethos*. *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, 2005. p. 28.

<sup>136</sup> BOFF, 2005, p. 29.

O cuidado não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma modalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade frontal. A natureza não é muda. Ela fala. Evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se junto às coisas, ao pé delas e sente-se unido a elas. Não existe apenas. Coexiste com todos os outros. A relação não é de domínio, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas principalmente interação e comunhão. É de cuidado das coisas.<sup>137</sup>

Diante disso, entende-se que o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado – que não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e, de forma simultânea, se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado ligada à objetividade e por outro à subjetividade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra, e não entendê-las como modos de ser do único e mesmo ser humano.

Segundo explica Antônia Cristina Perdigão, o sentido do cuidado, ou do cuidar integra o sentido da própria existência humana, pois os humanos cuidam naturalmente de si mesmos e dos outros, pelo simples fato de conviverem com os outros no mundo. Em menor ou maior grau, todo ser humano possui a capacidade de cuidar, a qual pode ser motivada, para mais ou menos, conforme as condições sociais em que se encontra inserido.<sup>138</sup>

Perdigão entende também que a ética do cuidado privilegia a forma como cada pessoa ser com os outros no mundo, aspecto esse característico de todo e qualquer ser humano. A essa capacidade humana de cuidar do outro dá-se o nome de solo ético. Dessa forma, a expressão ética do cuidado encerra um sentido de responsabilidade e dignidade fundamentais ao ser humano. Então, o cuidado permite conferir sentido à existência humana, pelo desvelamento do ser.<sup>139</sup>

Por isso mesmo, Boff entende que somente os seres vivos, especialmente os humanos, sim, podem se sentar à mesa com o amigo frustrado, colocar-lhe a mão no ombro, tomar com ele um copo de cerveja e trazer-lhe consolação e esperança. Isso porque o mundo foi construído a partir de laços afetivos. Tais laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Então, o ser humano deve se preocupar com os demais e a eles dedicar seu tempo; sentindo responsabilidade pelo laço que cresceu entre si e os outros. A categoria do cuidado recolhe todo esse modo de ser, pois mostra o melhor funcionamento dos seres humanos. Daí que, na visão de Boff:

---

<sup>137</sup> BOFF, 2005, p. 31.

<sup>138</sup> PERDIGÃO, Antônia Cristina. A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos. *Revista Análise Psicológica*, Lisboa, v. 4, n. 21, p. 485-497, 2003. p. 485.

<sup>139</sup> PERDIGÃO, 2003, p. 495.

Importa colocar cuidado em tudo. Para isso, urge desenvolver a dimensão de anima, que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania fundamental à nossa capacidade de sentir o outro; ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos ou não humanos; obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas. Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas têm entre si e conosco. Significa colocar o interesse coletivo da sociedade. Significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra, não seja desenraizada de seu habitat e possa manter as condições de se desenvolver e coevoluir junto com seus ecossistemas e com o próprio planeta Terra. Significa captar a presença do espírito para além de nossos limites humanos, no universo, nas plantas, nos organismos vivos, portadores também de sentimentos, de linguagens e de hábitos culturais semelhantes aos nossos.<sup>140</sup>

Estes são os antídotos ao sentimento de abandono que os pobres sentem e à percepção de descuido que os/as desempregados/as, os/as aposentados/as, os/as idosos/as e também os/as jovens denunciam em todas as instituições sociais que já não se ocupam e preocupam com o ser humano, mas apenas com a matéria. Este é o remédio que poderá impedir a devastação da biosfera e comprometer o frágil equilíbrio do planeta Terra. Este é o modo de ser que resgata nossa humanidade mais essencial, cuja força pode servir de plataforma para um novo ensaio civilizatório.<sup>141</sup>

Ainda conforme as explicações de Boff, o cuidado expressa a excelência do caráter maior da emoção. O cuidado se encontra na origem da existência do ser humano. E tal origem não é apenas um começo temporal. A origem tem o sentido de fonte de onde brota permanentemente o ser. Portanto, significa que o cuidado constitui a presença ininterrupta, em cada momento e sempre, na existência humana. Cuidado é aquela energia que continuamente faz surgir o ser humano.<sup>142</sup> A questão é que, quase como regra, o ser humano não nasce com essa noção bem clara, havendo a necessidade de que seja educado para o cuidado.

No que tange especificamente ao âmbito escolar, Ernesto Candeias Martins e Susana Bartolo Martins acreditam em uma ética do cuidado aos outros, que constitui conceito determinante na existência humana e no exercício ético de desempenho profissional, seja na intervenção social e escolar, seja ao nível de contextos comunitários de aprendizagens não formais e situações sociais diferenciadoras. Assim, o sentido de cuidado reside no significado do próprio existir, posto que as pessoas cuidam de si e dos outros pelo fato de estarem no mundo. Ou seja, o modo de todo o ser humano estar e existir implica a capacidade do cuidado

<sup>140</sup> BOFF, 2005, p. 28.

<sup>141</sup> BOFF, 2005, p. 34.

<sup>142</sup> BOFF, 2005, p. 35.

e, por conseguinte, é um ser ético que converge para o ser pessoa necessitado de cuidado, de onde derivam as atitudes, vontades, emoções e situações.<sup>143</sup>

Para Marta Nörnberg, a reflexão teórica, quando considerando diferentes perspectivas – a filosófica, a jurídica, a teológica, a pedagógica – revela que a sensibilidade ética apresenta aqueles comportamentos pertinentes e aquelas atitudes justas que trazem em si uma vontade de querer-viver. Dessa forma, o sensível, enquanto realidade empírica, e o senso comum, enquanto categoria filosófica, tornam a dar gosto à felicidade. Então, o cuidado é apresentado a partir de sua dimensão que possibilita construir a ideia de ética do cuidado.<sup>144</sup>

Esvaziar-se de si mesmo e buscar um sentido para o mundo poderiam ser descrições possíveis para dizer o motivo pelo qual as pessoas constroem o sentido da coletividade, alcançado o altruísmo – que se opõe ao egoísmo. A prática do altruísmo é mais benéfica, porque atender aos interesses da comunidade é atender aos interesses próprios. Além disso, o altruísmo não necessita de nenhuma justificção de caráter individual porque tem a sua própria razão de ser. Portanto, o altruísmo representa o ápice da filantropia, que consiste em entregar-se ao outro por ser outro, o que alcança importância tão fundamental quanto o amor ao próximo.<sup>145</sup> Frente ao exposto, Nörnberg também afirma que:

A ética do cuidado está na tensão educar-assistir, onde educar é cuidar e assistir é cuidar. A análise das falas buscou compreender se o sentido do cuidado está no educar; no assistir; na tensão educar-assistir; ou se aparece de modo indistinto. Ao mesmo tempo, viu-se onde o sentido ético se apresenta: na natureza religiosa; na natureza filantrópica ou em ambas, apresentando outras possibilidades de compreensão.<sup>146</sup>

A atividade educativa consiste em fazer um trabalho pedagógico com a criança, de estimulação, ensino de princípios morais. Isso porque, é por meio da educação que se inscreve, da melhor forma, a possibilidade da civilidade, da cidadania, da humanização.<sup>147</sup>

Conforme o entendimento de Nyrluce Marília Alves da Silva e Alexandre Simão de Freitas, até então, a ideia de sujeito da educação e de outras categorias cruciais para a formação humana se fundamentavam nos postulados da filosofia da consciência. Atualmente, no entanto, os educadores têm vislumbrado, nas temáticas da ética, fontes potentes para

<sup>143</sup> MARTINS, Ernesto Candeias; MARTINS, Susana Bartolo Martins. A gravitação da ética do cuidado na mediação: intervenção social e escolar nas escolas. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 10, n. 18, p. 371-388, 2016. p. 372-373.

<sup>144</sup> NÖRNBERG, Marta. A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Revista Textura*, Canoas, v. 20, n. 19 p. 14-31, 2009. p. 15.

<sup>145</sup> NÖRNBERG, 2009, p. 19-20.

<sup>146</sup> NÖRNBERG, 2009, p. 24.

<sup>147</sup> NÖRNBERG, 2009, p. 25.



pensar a educação, abrindo novos campos de problematizações. Com isso, no âmbito da educação, o exercício do cuidado para com o outro pode redundar no cuidado de si, como reflexo. Assim, fica evidente que o cuidado de si mesmo se desdobra em cuidado ético-político do outro.<sup>148</sup>

Silva e Freitas também afirmam que a reciprocidade da ação ética baseada no cuidado de si e no cuidado para com o outro – na qual o jogo da construção da liberdade somente pode se realizar como jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. Portanto, a educação supõe a reciprocidade do cuidado constituída na singularidade das relações, sempre na perspectiva de criação de novos modos de vida. Tal percepção permite compreender a educação como instrumento de formação humana voltada para uma vida fundada em valores humanistas.<sup>149</sup> Sob essa perspectiva, Silva e Freitas também entendem que:

Do ponto de vista do cuidado de si, o trabalho do educador consiste em conectar as questões existenciais com as questões do conhecimento. Mais diretamente, a ação docente pensada a partir da compreensão mais ampla da governabilidade de si pressupõe ressignificar as relações entre teoria e prática, uma vez que o ensino de saberes e verdades exigiria uma afecção em profundidade no modo de ser dos sujeitos.<sup>150</sup>

Em educação, ainda segundo a visão de Silva e Freitas, a formação do sujeito se ancora na dimensão ética, forjada a partir de uma série de atividades que buscam estabelecer uma relação de si para consigo, questionando sua inserção na própria ordem do mundo. Tem-se assim que a reflexão do cuidado de si problematiza não apenas a ideia de formação humana, como também reativa as noções de experiência e práxis pedagógica. No entanto, cabe ressaltar que, ao realizarem suas análises, o que, em geral, eles demarcam é a possibilidade de o sujeito estabelecer outra relação com a verdade a partir das práticas de cuidado de si.<sup>151</sup>

Já há algum tempo, diversas religiões têm desenvolvido sistemas de pensamentos que refletem sobre as relações do ser humano com seus iguais e com o meio, bem como sobre quais as atitudes a tomar nessas relações. Segundo o entendimento de Michael Reinhard Becker, tratam-se de reflexões teológicas e éticas cuja temática está se desenvolvendo rumo a um paradigma teológico novo, que pode ser chamado de teologia do cuidado, a qual se

<sup>148</sup> SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-233, 2015. p. 220.

<sup>149</sup> SILVA; FREITAS, 2015, p. 224.

<sup>150</sup> SILVA; FREITAS, 2015, p. 225.

<sup>151</sup> SILVA; FREITAS, 2015, p. 227.

manifesta ligando-se a outras temáticas tais como: criação; salvação; sofrimento e sua superação; vida e sentido da vida; destino; ação boa e ação má etc.<sup>152</sup> Com isso, abre-se um vasto campo de possíveis novas reflexões para os teólogos, para os cientistas da religião e, muito especialmente, para os/as educadores/as.

Frente ao exposto, tendo sido aqui discutido acerca do que venha a ser uma educação voltada para o cuidado, passa agora, no próximo tópico, a apresentar o componente curricular Ensino Religioso como ferramenta de humanização.

### 2.3 Ensino Religioso como ferramenta de humanização

Tentando conferir maior contexto prático às aulas de Ensino Religioso, optou-se por um viés que estabeleça vínculos com a teoria da humanização. O objetivo, como já se disse, é tentar despertar nos/as alunos/as o sentimento de compaixão e a vontade de cuidar do outro. Isso porque, acredita-se que se estará criando duas frentes de ações positivas: do ponto de vista externo, a ideia é que, com o tempo, surja uma geração de pessoas comprometidas com os serviços voluntários, cientes da importância de se elevarem os cuidados para com aqueles/as que se encontram na condição de doentes crônicos; pelo prisma interno, também se estará ajudando a criar uma geração menos egoísta, que realmente se importa com o outro, colocando-se no lugar de seus semelhantes e fazendo o possível para minimizar seu sofrimento.

Sabe-se, hoje, que a escola deve criar oportunidade para que os/as educandos/as e educadores/as percebam e valorizem sua dimensão espiritual, para que se possam eliminar os preconceitos, para que todos sejam ajudados a viver, consciente e plenamente, suas escolhas religiosas ou não, respeitando amorosamente as diferentes opções de vida de seus semelhantes. Segundo afirma Lui, a luta por certo modelo de Ensino Religioso deriva mais de circunstâncias concretas – sobretudo as provisões de leis federais – do que de convicções pessoais. Nesse sentido, tem-se que as questões que deveriam constar de um currículo de Ensino Religioso poderiam claramente ser tratadas como temas transversais a todas as disciplinas.<sup>153</sup>

Lui também defende que, dentro da aula de filosofia daria muito bem no currículo para encaixar o que é o melhor e positivo do Ensino Religioso fenomenológico: princípios,

<sup>152</sup> BECKER, Michael Reinhard. As teologias do cuidado no Ensino Religioso inter-religioso: novas perspectivas para a educação ambiental. *Kairós – Revista Acadêmica da Prainha*, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 316-326, 2008. p. 317.

<sup>153</sup> LUI, 2006, p. 108.

valores, a história do pensamento humano no formato de uma linguagem secular, a visão antropológica ou histórica. Afinal, filosofia também inclui filosofia das religiões. Não vai falar apenas de Grécia ou somente de Nietzsche, mas também das religiões.<sup>154</sup>

Por sua vez, Rubem Alves expressa que a experiência religiosa, assim, depende de um futuro, nutrindo-se de horizontes utópicos que os olhos não viram e que só podem ser contemplados pela magia da imaginação. Deus e o sentido da vida são ausências, realidades porque se anseia, dádivas de esperança. De fato, talvez seja esta a grande marca da religião: a esperança.<sup>155</sup>

Então, antes da ação prática, é preciso que as aulas de Ensino Religioso façam uso de todos os recursos possíveis (textos, vídeos, filmes, brincadeiras etc.) para explicar às crianças a importância de se cuidar do outro. Acredita-se que isso não é difícil, considerando que em grande parte dos lares existem pessoas que necessitam de cuidados. Assim, entende-se também que as crianças precisam conhecer um pouco sobre a terceira idade: para que aprendam, desde cedo, a cuidar das pessoas mais próximas.

Desse modo, a ação humanitária é a forma mais eficaz que o ser humano encontra para tentar praticar o bem. Estando próximo ou distante, amar uns aos outros se constitui a essência maior da ação voluntária baseada no humanismo. No entanto, muitos dirão que tais ações podem ser efetivadas apenas por meio de doações pecuniárias. Quanto a isso, torna-se necessário mostrar aos/as alunos/as que mesmo quem não dispõe de recursos financeiros excedentes tem muito a oferecer. De Jesus a Madre Tereza de Calcutá, ao longo da História também se encontram inúmeros outros exemplos de pessoas pobres que fizeram a diferença. Porque tentar ajudar aos demais, levando a palavra e conforto, é algo possível para todos os seres humanos, independente de sua condição financeira. Afinal, entende-se que os ideais humanistas estão acima das categorizações econômicas.

Não bastasse isso, é preciso também fazer com que os/as estudantes entendam a vida como uma estrada de mão-dupla, na qual, pela simples evolução natural da condição física, hoje ajudamos e amanhã somos ajudados. Os jovens, quase sempre tão motivados a assumirem ações individualistas, precisam compreender que não existem super-heróis ou soluções mágicas: o que existe é o trabalho aliado à fé, como forma de construir os elementos que permitem à humanidade superar suas adversidades.

Daí dizer-se que não se trata de educar para a caridade. E embora seja verdade que a prática da filantropia é importante e sempre traz algum tipo de conforto para os desvalidos,

---

<sup>154</sup> LUI, 2006, p. 113.

<sup>155</sup> ALVES, Rubem. *O que é religião?* 11. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 30.

sobretudo em um país de população tão carente como o Brasil, o Ensino Religioso, ao tentar adicionar um caráter prático à sua didática cotidiana, não há que falar em caridade, mas sim em humanismo.

De igual modo, pode-se dizer que praticamente todas as grandes religiões desempenham papel importante na construção de um mundo melhor, pois possuem condições de alcançar o coração e a mente das pessoas. Nos dias atuais este padrão ético é ainda mais determinante. Desafiador também, porque as religiões representam proposta de ética social, um modo especial de viver em comunidade, diferente do mundo e, por isso mesmo, tem algo a dizer sobre o uso da terra, sobre os sistemas econômicos, em relação à medicina, dinheiro, poder, práticas políticas, ecologia, problemas sociais e assim por diante.<sup>156</sup> Enfim, é na prática que as religiões demonstram como pretendem ajudar a construir essa nova realidade.

Ainda nesse mesmo sentido, cabe destacar que a teoria da ação de Jurgen Habermas entende ser possível uma sociedade reger-se pela ação comunicativa e voltar-se para o entendimento mútuo, abrindo mão do agir estratégico egocêntrico. Bastando, para tanto, um acordo comunicativo amplo, com todo o processo orientado ao entendimento, no qual o conceito de ação comunicativa depende da demonstração de que o acordo comunicativo pode cumprir funções de coordenação da ação, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa.<sup>157</sup> Sobre isso, cabe aqui, também, ressaltar o ponto de vista de Madalena Fernandes, segundo a qual:

O Ensino Religioso pode contribuir significativamente para que os/as educandos/as se tornem comprometidos com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pelos desfavorecidos, pelas tradições e culturas favoreçam a paz, a unidade, a esperança e a solidariedade. Admitido como parte integrante da formação global o Ensino Religioso, favorece a humanização e a personalização de educandos/as e educadores/as, como sujeitos de seu desenvolvimento e protagonistas na construção de um mundo novo, humano e solidário. Muitas vezes é pelo vazio prático desta disciplina que no relacionamento humano o direito se tornou a lei do mais forte e a vida social termina no egoísmo que semeia as injustiças mais gritantes. Eis, então, a finalidade da educação religiosa na vida da pessoa: tentar orientá-la para a dimensão libertadora e não alienante, pois já se viu que a religião pode ser usada para libertar o homem e levá-lo a uma ação transformadora, condizente com o projeto de Deus.<sup>158</sup>

Pela concepção desenvolvida por Habermas, os efeitos de coordenação da ação coletiva surgem de duas maneiras: como ação estratégica ou como ação comunicativa. Elas

---

<sup>156</sup> KOHL, Manfred e BARROS, Antônio Carlos (Orgs.). *Missão integral transformadora*. 2. ed. Londrina: Descoberta, 2006. p. 116.

<sup>157</sup> HABERMAS, Jurgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 181.

<sup>158</sup> FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 30-31.

obedecem a duas lógicas distintas: relações impessoais, pois está associada a um mundo sistêmico; ou, relações pessoais, simbólicas, mediadas linguisticamente. A preocupação é com a integração social, posto que as interações sociais são mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas ou instáveis. Dessa maneira, na medida em que os atores estão orientados para o sucesso, tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seu adversário.<sup>159</sup>

Cabe aqui ressaltar que a coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta, então, das faixas de interesses dos participantes. Daí poder-se também afirmar que, uma sociedade com instituições fortes e verdades descritas em tom metafísico influencia, de modo significativo, sobre os planos de ação dos demais participantes.<sup>160</sup>

Não obstante, cabe também mencionar que a teoria da ação de Habermas entende ser possível uma sociedade reger-se pela ação comunicativa e voltar-se para o entendimento mútuo, abrindo mão do agir estratégico egocêntrico. Bastando, para tanto, um acordo comunicativo amplo, com todo o processo orientado ao entendimento, no qual o conceito de ação comunicativa depende da demonstração de que o acordo comunicativo pode cumprir funções de coordenação da ação, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa.<sup>161</sup>

Diante disso, alguns podem questionar se as aulas de Ensino Religioso necessitam mesmo de um caráter prático. Afinal, todas as demais disciplinas possuem um viés prático: os idiomas, obviamente, por se constituírem instrumentos básicos da comunicação; as ciências, por permitirem que se testem grande parte de seus enunciados; a História, por ser o registro prático do cotidiano dos povos; a Filosofia, por fundamentar as escolhas humanas. Então, sendo assim, entende-se que o Ensino Religioso também deve apresentar sua vertente prática, para não incorrer no perigo de tornar-se mero discurso vazio. Nesse sentido, o cuidado, aqui entendido também como sinônimo de humanismo, deve ser defendida por essa disciplina, não como algo exclusivo do discurso doutrinário, mas sim como algo possível de se realizar todos os dias. O cuidado também não deve ser entendido como uma moeda de troca para quem almeja a salvação após a morte. Ao contrário, o cuidado, em sua forma prática, decorrente da

---

<sup>159</sup> HABERMAS, 2003, p. 184.

<sup>160</sup> HABERMAS, 2003, p. 184.

<sup>161</sup> HABERMAS, 2003, p. 185.

escolha fundamentada na reflexão filosófica, deve ser representado pela ação de quem almeja contribuir para um mundo melhor e mais justo.<sup>162</sup>

Conforme as definições traçadas pela Sociedade de Teologia e Ciências das Religiões (SOTER), a religião opera no interior das estruturas sociais, relacionada ao momento histórico e ao contexto humano específico em que se desenvolve – o Cristianismo não é exceção e possui grandes responsabilidades. Afinal, as grandes religiões possuem importante papel na construção de um mundo melhor, pois têm condições de alcançar os corações das pessoas. Quando assumem, conscientemente, seu potencial transformador é da missão ou ação missionária que se está falando.<sup>163</sup> No entanto, quando se prestam a conservar o sistema vigente, opondo-se à transformação, é preciso investigar que grupos ou forças estão por trás deste redirecionamento. Na essência de sua missão, a igreja passa a sentir compaixão daqueles que são afligidos, oprimidos, massacrados e menosprezados pela sociedade por causa das desigualdades sociais e econômicas.

No entendimento de Virgínio Cândido Tosta de Souza *e outros*, sem a clara noção de cuidados, os valores como compaixão, solidariedade, amor, justiça, compreensão desaparecem, levando a sociedade à perda dos limites que permitem estabelecer – conforme o tempo e o lugar – o que é certo e o que é errado. São esses valores que inspiram o modo de ser e de agir, tornando a conduta humana mais sábia e ética. Nesse sentido, o Ensino Religioso proporciona espaço para diálogo em uma sociedade plural, ao produzir uma mudança interior nos/as alunos/as.<sup>164</sup>

Ainda seguindo essa mesma linha de raciocínio – porém, tomando como base a perspectiva teológica de missão cristã, apenas como exemplo – encontra-se o pensamento de René Padilla, para o qual a missão religiosa se concretiza onde as igrejas, com todo seu compromisso com o mundo e com o alcance total de sua mensagem, dá seu testemunho em palavra e ação, na forma de serva, com respeito à incredulidade e à exploração, à discriminação e à violência, mas também com respeito à salvação, à saúde, à libertação, à reconciliação e à retidão. Mas, onde se coloca o Ensino Religioso nessa questão? Ora, o Ensino Religioso tem uma grande responsabilidade na vivência do pluralismo e tem sido sonhado como um espaço plural possível, de encontro, fraternidade e unidade fundamental

<sup>162</sup> MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 75.

<sup>163</sup> SOTER – Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (Org.). *Religião e transformação social no Brasil hoje*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 5.

<sup>164</sup> SOUZA, Virgínio Cândido Tosta de; PESSINI, Leo; HOSSNE, William Saad. Bioética, religião, espiritualidade e a arte do cuidar na relação médico-paciente. *Revista Bioethikos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 181-190, 2012. p. 181.

para a construção da cidadania.<sup>165</sup> Nesse sentido, cabe aqui citar o entendimento de Madalena Fernandes, segundo o qual:

Na perspectiva moderna, o Ensino Religioso pretende contribuir para que as os/as educandos/as tenham: esperança e utopia, para buscar uma sociedade justa, humana e solidária; capacidade de dialogar com os diferentes, em um contexto de uma sociedade ao mesmo tempo plural e desigual; condições de buscar o transcendente sem perder de vista o compromisso ético com o ser humano; senso crítico e discernimento tanto para fazerem a leitura do mundo à sua volta quanto para fazer a distinção entre o certo e o errado com base em valores religiosos e humanistas; engajamento e militância nas causas que envolvem o enfrentamento de toda forma de opressão, exploração, exclusão, dominação e discriminação.<sup>166</sup>

Historicamente, conforme as explicações apresentadas por Afonso Maria Ligorio Soares, o Ensino Religioso brasileiro – uma área de conhecimento da educação – tem sido motivo de polêmicas e contendas na sociedade, escolas e academias. Em muitas situações não recebe valor e atenção de forma similar às demais áreas de conhecimento, ainda que sendo disciplina que compõe o currículo escolar e deve ser respeitada como tal.<sup>167</sup> Nesse sentido faz-se necessário investigar e analisar o Ensino Religioso na atualidade brasileira, como área que estuda o fenômeno religioso em suas relações com o mundo, a natureza, a transcendência, a imanência, a multiplicidade de saberes e as vivências construídas e elaboradas social e historicamente.

Diante de tudo que foi aqui discutido nesse segundo capítulo – também desenvolvido a partir de consulta de caráter bibliográfico – o qual teve como foco principal estabelecer uma relação entre a interface do componente curricular Ensino Religioso e o cuidado, explicando o que é a ética do cuidado; bem como o que seja a educação para o cuidado; e, também, o Ensino Religioso como instrumento de humanização, torna-se agora fundamental conhecer como tais questões se verificam no contexto prático da realidade educacional de Vila Velha (ES), ao longo das aulas de Ensino Religioso, o que será feito no próximo capítulo, quando serão expostos a metodologia, os resultados e as análises da pesquisa de campo.

---

<sup>165</sup> PADILLA, René. *Missão integral: ensaios sobre o reino e a igreja*. São Paulo: Temática Publicações, 1982. p. 53.

<sup>166</sup> FERNANDES, 2000, p. 31.

<sup>167</sup> SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da religião, Ensino Religioso e profissão docente. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2009. p. 11. [Online].

### 3 A PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO

Após a apresentação dos dois primeiros capítulos, os quais compõem a fundamentação teórica da presente dissertação de Mestrado, com base em pesquisa de caráter exclusivamente bibliográfico, passa-se agora, neste terceiro e último capítulo, à exposição da pesquisa de campo desenvolvida junto à UMEF – Gil Bernardes, pertencente à Região IV e submetida à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES), quando se buscou conhecer melhor o que fazem os/as professores/as do componente curricular Ensino Religioso para despertar a humanização entre os/as estudantes. Para tanto, foram observados alguns exercícios, os quais aplicados junto aos/às alunos/as matriculados/as em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, no município de Vila Velha (ES), na mencionada UMEF.

#### 3.1 Os caminhos metodológicos da investigação

No que tange às diretrizes metodológicas, este estudo foi realizado por meio da combinação de pesquisa teórico-bibliográfica e pesquisa de campo desenvolvida junto à UMEF – Gil Bernardes, em alunos/as matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental II de Vila Velha (ES). Nesse sentido, foram utilizadas, como tipos de pesquisa, as seguintes linhas de estudo: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.<sup>168</sup> De acordo com o entendimento de Maria Marly de Oliveira, a pesquisa bibliográfica é a modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, fundamentada em livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.<sup>169</sup> Por sua vez, conforme explica Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma, a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de resenhas acerca dos principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema em questão, os quais fornecem dados atuais e relevantes.<sup>170</sup>

Dessa forma, apresenta-se aqui a pesquisa de caráter qualitativo, efetuada ao longo desse primeiro semestre de 2021, valendo destacar que, em função da pandemia de Covid-19, a aplicação de questionários – prevista na fase de projeto desta dissertação – foi substituída por aulas online, visto que as aulas presenciais ainda estão suspensas no município de Vila Velha (ES).

<sup>168</sup> RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 271.

<sup>169</sup> OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 69.

<sup>170</sup> BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 65-78 2005. p. 71.



Frente a esse motivo de força maior, constituído pela pandemia, optou-se por enviar solicitação a 2 (dois) professores/as do componente curricular Ensino Religioso (um/a professor/a que atua no turno matutino; outro/a que leciona no turno vespertino), requerendo a ambas que aplicassem alguns exercícios, via sistema online, por meio dos quais se tentou compreender a eficácia do Ensino Religioso como instrumento de humanização dos/as alunos/as, tomando por base, para a avaliação dos trabalhos, as noções relacionadas à inclusão, respeito, diversidade religiosa, cuidado, entre outros valores abordados nas aulas do componente curricular Ensino Religioso. Em se tratando de aulas online, em que, comumente, as dificuldades de conexão impedem que as pessoas se reúnam com frequência metódica, os/as alunos/as não foram separados/as por turma.

Vale destacar que o foco são os/as alunos/as matriculados/as no 8º ano, cuja faixa etária oscila entre os 13 e os 15 anos de idade, ficando esta pesquisadora na condição de ouvinte e observadora, durante a aplicação dos exercícios online, para que pudesse observar tais atividades, porém, sem intervenção direta e, também, sem que os/as alunos/as soubessem que as atividades seriam observadas.

Antes de dar início à exposição e à análise dos exercícios online faz-se necessário aqui descrever, de forma sucinta, o “locus” da pesquisa, qual seja a UMEF – Gil Bernardes. Com cerca de 65 funcionários/as – entre efetivos, terceirizados e contratados em regime especial –, tal unidade educacional de Vila Velha (ES), está localizada em área urbana, na Rua Itororó, s/n, bairro Alvorada, Vila Velha (ES). Atendendo à comunidade em 2 (dois) turnos, do 1º ao 9º ano – durante os turnos matutino (1º ao 4º) e vespertino (5º ao 9º), esta UMEF recebe cerca de 1.100 (mil e cem) alunos/as diariamente, aos quais também fornece alimentação. Por oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola conta, ainda, com dependências acessíveis aos/às portadores/as de deficiências.

Inserida em área na qual vivem, em sua maioria, famílias de renda baixa, a UMEF – Gil Bernardes convive com grau crescente de violência nas imediações. Embora tal problema não afete diretamente o funcionamento diário desta UMEF, entende-se a importância de tentar difundir um maior espírito de humanização entre os/as alunos/as, como forma de minimizar a ocorrência de violência, bem como para despertar valores tais como a solidariedade, motivando o cuidado para com o outro. Tal ideia se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que afirma, entre os principais componentes da disciplina

Ensino Religioso, elementos essenciais como: a) a percepção de si mesmo; b) a descoberta e o reconhecimento do outro; c) a solidariedade como vivência.<sup>171</sup>

Sendo assim, tendo aqui sido expostos alguns dos principais procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa de campo, passa-se então, no próximo tópico, a apresentar e a analisar seus resultados, com fulcro na literatura especializada, bem como tomando por base as avaliações desenvolvidas pelos/as professores/as colaboradores/as – os/as quais terão suas identidades preservadas, o mesmo valendo para seus/suas alunos/as.

### 3.2 O Ensino Religioso como motivador do cuidado para com o outro

A partir de agora, serão descritos e analisados os exercícios realizados, por meio de atividades escolares online, junto aos/às alunos/as matriculados em turmas de 8º ano, na UMEF – Gil Bernardes, no município Vila Velha (ES), tendo por principal objetivo entender se o componente curricular Ensino Religioso se constitui, de fato, ferramenta capaz de motivar o cuidado para com o outro entre os/as estudantes. Os 3 (três) exercícios passados aos/às alunos/as foram desenvolvidos por esta pesquisadora, em conjunto com os/as professores/as colaboradores/as. Nesses exercícios, para evitar quaisquer problemas de ordem administrativa, os/as colaboradores/as não serão identificados/as – sejam eles/as alunos/as ou professores/as

#### 3.2.1 Primeiro exercício – o ser humano solidário e o cuidado para com o outro

O primeiro exercício foi apresentado em 15 de março de 2021, para 16 (dezesesseis) alunos/as do turno matutino. Esperava-se um número bem maior para essa aula – no mínimo, 30 (trinta) alunos. Porém, os problemas de conexão, somados ao fato de que muitos/as estudantes sequer possuem internet, fazem com que o número de alunos/as conectados/as seja sempre muito abaixo do mínimo esperado. A aula online estava prevista para durar 1 (uma) hora. Os/as alunos foram informados que o trabalho valeria nota. Porém, a nota seria dada pela participação, não havendo a preocupação com o certo e o errado. O/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso explica que, quando o tema diz respeito à humanização, à solidariedade e ao cuidado, todo esforço de refletir ou de agir é válido e, nesse sentido, o único erro é mostrar-se alheio a tão importantes questões.

---

<sup>171</sup> BRASIL, 2020.

O/a professor/a de Ensino Religioso conversou com os/as alunos/as sobre humanização e cuidado, tomando por base o que eles/as já estudaram no componente curricular Ensino Religioso, até então, ao longo do Ensino Fundamental. Leu também um texto que narrava a história um jovem homem, trabalhador de uma fábrica de refrigerantes localizada em Alexânia (GO), o qual chega em casa e descobre que sua esposa o deixou, fugindo com outro homem. Naquela mesma semana, esse mesmo homem havia recebido, de seu médico, a notícia de que estava com uma doença terminal – de difícil tratamento e cura rara. O texto narra a livre escolha desse operário que, repleto de problemas pessoais, no dia seguinte – mesmo já ter direito a tirar férias e, também, embora possuísse reserva financeira suficiente para viver tempo considerável sem trabalhar –, encaminha-se normalmente para a fábrica e se dedica ao trabalho como se nada tivesse acontecido. Ele sabia que, caso pedisse afastamento, a empresa demoraria bastante tempo para arrumar outro profissional de qualidade, que conhecesse profundamente os problemas da fábrica. Sua função é supervisor-chefe de segurança do trabalho. Ele sabia que o volume diário de acidentes na fábrica é elevado. A produção envolve maquinário pesado, sendo raro o dia em que não ocorre algum acidente grave, visto que muitos/as operários/as se distraem em seus afazeres ou mesmo, por diversas razões, recusam-se a usar determinados equipamentos de segurança. Ele sabia que precisava estar atento e concentrado. Do contrário, pessoas poderiam morrer.

E assim, colocando seus problemas pessoais em segundo plano, esse operário realiza todas as suas tarefas com extremo rigor: verificando minuciosamente cada Equipamento de Proteção Individual (EPI); observando as rotinas de movimentação dos/as demais operários/as em meio ao maquinário pesado; conferindo a logística de deslocamento das cargas nas empilhadeiras; analisa o nível de gases tóxicos que possam vazar para a área de produção; bem como verificando, junto aos/às funcionários/as da assistência médica, a funcionabilidade de todos os aparelhos da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) móvel. Ao final, do dia, um colega de trabalho – conhecedor de seus problemas pessoais –, quis saber, do supervisor-chefe, como ele conseguia ser tão eficiente no trabalho, apesar do problema pessoal que estava passando. Em resposta, o supervisor-chefe explica, com serenidade, que seus problemas pessoais não podem ser colocados acima dos problemas coletivos. Do contrário, pessoas poderão morrer.<sup>172</sup>

Feita a leitura do texto e, também, após breves comentários entre os/as alunos/as e o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso, este/a solicita aos/às estudantes que,

---

<sup>172</sup> ZANATTA, Aloísio Ricardo. Perseverança. In: *Histórias de trabalho*. Porto Alegre: UFRS, 2010. p. 12-14.

com base no texto que acabara de ser lido e, também, considerando experiências de suas vidas, escrevam um texto – contendo aproximadamente de 5 (cinco) a 10 (dez) linhas –, abordando a relação entre solidariedade, humanização e cuidado. Para a tarefa, o/a professor/a estipulou prazo de 15 (quinze) minutos. Ao final desse tempo, os textos teriam que ser enviados via Google Classroom. A seguir tem-se o resultado do exercício um, para que se possa analisar à luz da literatura especializada:

Exercício 1 – Estudante 1.

Entendi que a solidariedade exige que se coloque os problemas pessoais em segundo plano, em prol de um bem-estar maior, de âmbito coletivo. Como adolescente, ainda são limitadas as minhas possibilidades de praticar a solidariedade de modo mais amplo. Porém, ajudo minha família nas tarefas do lar, na medida do possível. Tento também ajudar meus amigos. E, no caso das pessoas que não são diretamente ligadas a mim, tento ao menos conhecer suas causas, respeitando seus pontos de vista.

Exercício 1 – Estudante 2.

A solidariedade é a capacidade de ajudar os outros, sem a intenção de haver qualquer forma de ganho. A solidariedade pode ser representada por diversos tipos de trabalho voluntário, por exemplo. No caso do texto lido na aula, não sei bem se é solidariedade, já que o tal supervisor é remunerado para fazer seu trabalho. Penso que a solidariedade não está vinculada a ganhos financeiros. Então, em minha opinião, ele não fez mais que sua obrigação.

Exercício 1 – Estudante 3.

A solidariedade é, provavelmente, uma forma de amor. Trata-se de uma postura que induz as pessoas a se ajudarem, mesmo que não haja remuneração. Os ‘Médicos Sem Fronteiras’ são um exemplo bem conhecido de profissionais solidários. Contudo, pode-se ser solidário no cotidiano mais comum, colaborado com as tarefas do lar ou ajudando pessoas, sempre que possível. A história lida na aula mostra um homem que, apesar dos problemas pessoais, seguiu sua rotina de trabalho, pois tinha consciência da importância que é a prevenção de acidentes de trabalho. Ele quis manter-se como um ser útil, ao invés de ficar reclamando e com pena de si mesmo.

Exercício 1 – Estudante 4.

Atualmente, os problemas sociais exigem que sejamos cada vez mais solidários. Isso requer, muitas vezes, que se coloque os próprios problemas em segundo plano, como fez o operário do texto em questão. Infelizmente, muita gente pensa que solidariedade se resume a dar esmolas ou a participar de campanhas de doação de alimentos e roupas usadas. Isso também é solidariedade. Mas, obviamente, a solidariedade vai muito além disso, pois os problemas do mundo são muitos e não podem ser resolvidos apenas por meio de campanhas.

Exercício 1 – Estudante 5.

A solidariedade é uma necessidade humana. Porém, a meu ver, a sociedade brasileira está se tornando mais individualista. O exemplo do operário é bom. Mas o brasileiro já foi melhor que isso. Meu pai conta que nossa casa foi construída por meio de mutirão, que era uma atividade muito comum antigamente. No mutirão, as pessoas, geralmente pobres, se reuniam voluntariamente para ajudar, umas às outras, a construir suas casas. Esse tipo de solidariedade parece estar diminuindo. Eu vejo a solidariedade como a ajuda voluntária que uma pessoa se dispõe a oferecer.

Exercício 1 – Estudante 6.

Solidariedade é um estado de espírito. Implica em ter cuidado para com os outros. Pensar além de si mesmo. Foi o que o supervisor-chefe fez. Ele podia se ausentar do

trabalho. Pedir afastamento para tratar de sua doença e, também, para se recuperar emocionalmente, por conta do fim brusco de seu casamento. No entanto, lembrou dos muitos perigos que o cotidiano da fábrica impõe a seus colegas de trabalho. Não se trata apenas de responsabilidade profissional. Ele foi solidário porque entendeu a importância de sua função.

Exercício 1 – Estudante 7.

Há muitas formas de se praticar a solidariedade. Ouvir um amigo, que está passando por um momento difícil, também é solidariedade. Ser caridoso é solidariedade. Ajudar quem precisa, também. A solidariedade pode ser individual ou social. Muitas instituições praticam atos solidários, como é o caso de entidades religiosas ou organizações não-governamentais. Porém, a solidariedade pessoal é a base de tudo. Ela implica em um sentimento de responsabilidade para com os problemas alheios. Deriva do querer cuidar dos demais. E pode haver solidariedade mesmo nas profissões. Contudo, em tese, o sentido maior da solidariedade esteja diretamente vinculado ao não recebimento de ganhos financeiros. Eu tento ser solidário, ajudando quem posso. Em meu cotidiano, tento colaborar com as tarefas na minha casa.

Exercício 1 – Estudante 8.

Nem sempre é fácil praticar a solidariedade. A maioria se limita a dar esmolas ou a doar roupas usadas e brinquedos velhos. A verdadeira solidariedade está relacionada a abrir mão de alguma coisa que realmente tenha valor, naquele momento, tais como o tempo, por exemplo. Solidariedade é ter cuidado para com o outro, como se viu no exemplo do texto analisado. Um homem, com doença terminal e com o casamento desfeito da pior maneira, que, ainda assim, vai ao trabalho no outro dia, preocupado em tentar impedir a ocorrência de acidentes é, sim, uma pessoa solidária. Tomara eu cresça e consiga ter essa mesma consciência. Em casa, tento ser solidário, participar das tarefas diárias. Mas isso é pouco, já que, em geral, também sou beneficiário dessas ações. Infelizmente, na minha idade há limites para a prática da solidariedade. Assim mesmo, tento, sempre que possível, colaborar com as ações solidárias na região em que resido.

Exercício 1 – Estudante 9.

Solidariedade possui sentido amplo. Pode ser uma doação, uma ajuda financeira, ou mesmo um pouco de tempo dedicado a ouvir e dar atenção a alguém que esteja precisando desabafar. Em suma, trata-se de ter cuidado com os outros, preocupando-se menos consigo mesmo. A solidariedade geralmente se torna mais evidente nas tragédias e nos casos de calamidade pública. A pandemia tem requerido solidariedade. Vejo muita gente ajudando, como pode, as pessoas que sofrem com o desemprego. De minha parte, faço pequenas doações. Contudo, solidariedade vai além da caridade, porque não se resume à doação apenas. A solidariedade exige envolvimento. O solidário participa intensamente dos esforços de resolução do problema que atinge outra pessoa.

Exercício 1 – Estudante 10.

A solidariedade pode se tornar um estilo de vida. Em geral, a solidariedade sequer precisa do chamado. Quem tem o hábito da prática solidária sente, reconhece, percebe o momento em que sua ação é necessária. É isso que mostra o texto em questão. Nele, o supervisor-chefe não precisou que o chamassem. Por livre-arbítrio, ele decidiu elevar ao primeiro plano a necessidade de intensificar os cuidados para com os demais operários. Ele estava ciente da gravidade e do elevado número de acidentes de trabalho. E assim escolheu, voluntariamente, não ficar centrado apenas em seus problemas. Priorizou buscar a solução para os problemas de seus colegas de trabalho, quando poderia ter tirado férias para tratar de sua saúde. Solidariedade é isso: eleger a busca de solução para os problemas dos outros como prioridade.

Exercício 1 – Estudante 11.

Eu entendo a solidariedade como uma doação. Mas não de coisas, exatamente. Mas de boa vontade. De vontade de integração e de participação na busca de solução para

os problemas alheios – coletivos ou individuais. A solidariedade exige altruísmo, mas vai muito além disso. Pois a solidariedade também exige que a pessoa considere a coletividade um bem maior que a individualidade. Isso nem sempre é fácil, pois, em grande parte, somos educados para o individualismo, para competir e vencer. Na solidariedade a vitória é o bem-comum. Foi isso que o personagem central do texto lido pela professora nos ensina. Quanto a mim, estou tentando aprender a ser solidário. Sou filho único e isso significa que, durante muito tempo, todas as minhas vontades foram feitas. Eu era o centro de tudo. Agora, aos poucos, estou tentando aprender a não ser o centro.

Exercício 1 – Estudante 12.

Solidariedade é um aprendizado diário. O que não faltam são oportunidades. O cotidiano nos coloca, a todo tempo, diante de situações que requerem nossa compaixão, nosso sentimento de cuidado para com o outro. Mas nem sempre a gente percebe. E, também, nem sempre estamos dispostos a praticar a solidariedade, pois ela exige renúncia. E muitos de nós veem nisso um sacrifício. Eu tento ser solidário. É mais fácil quando a gente conhece a pessoa, ou o grupo de pessoas, que precisa de ajuda. Então, acho que o aprendizado da solidariedade é por aí. Primeiro a gente aprende a não olhar apenas para si mesmo. Depois a gente aprende a ajudar, mesmo que minimamente, a quem a gente gosta. Depois, bem mais à frente, aprende-se a tentar ser solidário com estranhos e/ou distantes. E, por último, o mais difícil: que é conseguir ser solidário até mesmo com quem não gostamos.

Exercício 1 – Estudante 13.

Eu entendo a solidariedade como o ponto mais elevado do amor ao próximo. Porque a solidariedade é ação. Não existe solidariedade válida apenas como teoria – como ocorre, por exemplo, com o conhecimento. Para ser solidário a pessoa precisa fazer com que sua vontade se converta em atitude. E assim, a solidariedade tem o poder de mudar o mundo, ou, ao menos, de mudar o mundo de algumas pessoas, em determinados lugares e épocas. Essa época de agora, por exemplo, exige solidariedade extrema.

Exercício 1 – Estudante 14.

Solidariedade é uma tomada de decisão em prol de quem necessita de algum tipo de cuidado. Ser solidário é identificar-se com a dor do outro. Não é fácil ser realmente solidário. E a solidariedade não deve ser confundida apenas com doação de bens e valores, embora isso também faça parte, pois, em muitos casos, é a única forma de se solidarizar com a causa. Porém, pode-se ser solidário em causas menores, relacionadas a ações locais, para as quais a solidariedade pode ser mais ampla, exigindo a participação direta. No caso do texto lido é isso: o supervisor percebeu a necessidade de sua maior participação na luta contra os acidentes de trabalho que afetavam seus colegas de fábrica. No meu caso, especificamente, tento ser solidário com as causas do meu bairro, tais como manter as ruas limpas; conscientizar as pessoas para que não maltratem a população de rua; ou, ainda, pela não depredação dos públicos e privados. É o que posso fazer, por enquanto, em face da minha pouca idade. Mas já é um aprendizado que levarei para a vida adulta.

Exercício 1 – Estudante 15.

Muita gente pensa que solidariedade tem a ver com ter dinheiro. Se alguém tem dinheiro, penso que aumenta a responsabilidade dessa pessoa, em relação aos demais. A riqueza é um privilégio e, portanto, deve cumprir sua função social. Porém, pode-se também ser solidário, mesmo não tendo dinheiro. A solidariedade mais eficaz é o engajamento nas causas sociais ou pessoais. Pode-se ser solidário por uma causa movida por um coletivo de pessoas. Mas também pode-se ser solidário com uma causa de uma única pessoa. O importante é entender que a solidariedade é uma necessidade social, muito evidente nos dias atuais, especialmente por conta da Covid-19, que agravou a situação das famílias de baixa renda. Como adolescente, tento ajudar na medida do possível.

Exercício 1 – Estudante 16.

No texto em questão, não é fácil entender onde começa a solidariedade e onde acaba a obrigação do supervisor, cujo trabalho é exatamente tentar minimizar os acidentes de trabalho. Penso que a solidariedade fica mais evidente ao se perceber que ele tinha direito a tirar férias, bem como a pedir afastamento em face de sua doença, mas preferiu, pelo menos no espaço de tempo desta narrativa, dedicar-se ao trabalho, por entender que seu afastamento poderia agravar a situação da fábrica e, como consequência, causar a morte de algumas pessoas. Claro, isso é só um exemplo, que cumpriu bem a função didática. O importante é saber que a solidariedade ocorre quando se escolhe priorizar cuidar de quem necessita de cuidados, ao invés de viver apenas preocupado consigo mesmo.

Neste primeiro exercício, de modo geral, as respostas apresentadas pelos/as alunos/as revelam bom entendimento quanto aos conceitos básicos e, também, quanto aos objetivos da solidariedade. Então, tudo leva a crer que tais alunos/as, após cerca de 4 anos matriculados nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, absorveram bem o que lhes fora ensinado acerca de humanização, solidariedade e cuidado. O princípio da solidariedade está diretamente vinculado ao princípio da dignidade da pessoa humana, posto que é inerente a todos os seres humanos, independente de merecimento pessoal ou social. Além disso, tal princípio é norteador de todo ordenamento jurídico brasileiro. Sendo assim, entende-se que o princípio (direito/dever) da solidariedade é direito da humanidade, portanto universal. Na Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, o princípio da solidariedade foi incorporado ao texto legal. Isso significa que, além dos direitos individuais, os direitos de solidariedade são imprescindíveis para o homem e para a sociedade.<sup>173</sup>

Em se tratando de Educação, a BNCC afirmar, entre as competências gerais da base nacional comum curricular, no item 10 (dez), que os/as alunos/as devem ser preparados para saberem agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.<sup>174</sup> Quando trata da Educação Infantil e da Educação Fundamental, a BNCC também afirma que, as crianças devem aprender a “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”,<sup>175</sup> bem como “atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros”<sup>176</sup> e, ainda, ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito,

<sup>173</sup> REMEDIO, José Antônio. Os direitos de solidariedade, o princípio da solidariedade, a solidariedade social e a filantropia como instrumentos de inclusão social. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho, n. 24, p. 251-280, 2016. p. 255. [Online].

<sup>174</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2019. p. 10. [Online].

<sup>175</sup> BRASIL, 2019, p. 42.

<sup>176</sup> BRASIL, 2019, p. 52.

responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação.<sup>177</sup> Dessa forma, em sentido amplo, a BNCC espera que os/as estudantes compreendam os processos que resultam na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça.<sup>178</sup>

No caso específico do componente curricular Ensino Religioso, a BNCC prevê, entre as habilidades que devem ser despertadas nos/as alunos/as: “reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana; identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida; construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos”.<sup>179</sup> E é exatamente isso que ocorre quando os/as alunos/as são levados a compreender a importância da humanização, da solidariedade e do cuidado para com o outro – conforme se viu nesse primeiro exercício, em que se viu consolidada a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Quanto à análise do exercício, entende-se que o/a professor/a fez uso de um exemplo de “solidariedade positiva”, a qual é produzida pela divisão do trabalho social, pressupondo a diferenciação e complementariedade de funções como forma de cooperação entre os seres humanos. Onde predomina a solidariedade, a integração e o bom funcionamento da sociedade não depende da predominância do sistema de regras, crenças e sentimentos comuns expressos na consciência coletiva. Depende, sim, de uma moral própria de cada função especializada e, por conseguinte, de normas e aparatos legais que possibilitem sua dependência mútua.<sup>180</sup> É esse comprometimento com a solidariedade que faz elevar-se o compromisso com o cuidado.

Mas o que isso tem a ver, diretamente, com o Ensino Religioso. Ora, cuidado, neste sentido, é ato. Cuidado como ato implica responsabilidade individual, agir ético, comunhão real, empatia. Mas, acima de tudo, cuidado como ato enriquece a existência do ser, que não permanece igual a si mesmo. Assim, o cuidado está relacionado ao processo da ação mais do que a seus resultados, por ser algo que constitui o ser humano. Cuidado como relação, contra o risco da desumanização; como resistência; como ousadia; como vida atual; como atuação. E mais: cuidado como contraponto à indiferença; como retidão; como confirmação do outro; como algo que acontece entre humanos. Algo que tem a ver com o agir humano no mundo concreto, social e histórico. Cada ato de cuidado é único, assumindo o lugar de um dever para

---

<sup>177</sup> BRASIL, 2019, p. 341.

<sup>178</sup> BRASIL, 2019, p. 362.

<sup>179</sup> BRASIL, 2019, p. 457.

<sup>180</sup> ARAÚJO, Marta do Socorro Sousa de. Solidariedade social: as ponderações de Émile Durkheim. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 9, n. 2, p. 51-70, 2005. p. 65.



com o semelhante.<sup>181</sup> Então, a solidariedade e o cuidado com o outro se constituem o ponto mais elevado do aprendizado do Ensino Religioso.

Isso vai ao encontro do que já fora afirmado no item 2.1, desta dissertação de Mestrado, quando se afirmou que, em educação, a formação do sujeito se fundamenta na dimensão ética, construída a partir de série de atividades que visam estabelecer relação de si para consigo, questionando sua inserção na própria ordem do mundo. Dessa forma, tem-se que a reflexão do cuidado problematiza não somente a ideia de formação humana, como ainda reativa as noções de experiência e práxis pedagógica.<sup>182</sup> Nesse sentido, cabe ressaltar que, ao realizarem suas análises, o que, em geral, os/as alunos/as demarcam foi a possibilidade de o sujeito estabelecer outra relação com a verdade a partir das práticas de cuidado de si.

Aqui cabe destacar o que fora mencionado no item 2.2, ao se afirmar que o componente curricular Ensino Religioso pode contribuir, de modo significativo, para que os/as alunos/as se comprometam com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pelos desfavorecidos, pelas tradições e culturas favoreçam a paz, a unidade, a esperança, a solidariedade e o cuidado. Admitido como parte integrante da formação global, o Ensino Religioso favorece a humanização e a personalização de alunos/as como sujeitos de seu desenvolvimento e protagonistas na construção de um mundo novo, humano e solidário.<sup>183</sup>

E assim, tendo sido testados, nesse primeiro exercício, a capacidade dos/as alunos/as de demonstrarem entendimento positivo quanto à relação entre o ser humano solidário e o cuidado para com os outros, passa-se agora ao segundo exercício, em que se testará o entendimento dos/as estudantes a respeito da descoberta e do reconhecimento do outro.

### 3.2.2 Segundo exercício – a descoberta e o reconhecimento do outro

O segundo exercício foi aplicado no dia 29 de março de 2021, desta vez para 20 (vinte) alunos/as do turno vespertino. A aula online estava prevista para durar 1 (uma) hora. Os/as alunos foram informados que o trabalho valeria nota. Contudo, a nota seria dada em função da participação, não havendo a preocupação com o certo e o errado. O/a professor/a de Ensino Religioso explicou que o trabalho será em grupo, visto que o objetivo é, entre outras

<sup>181</sup> SILVEIRA, Aline Faria; CASTRO, Liana Garcia; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. Desafios da contemporaneidade para a família: um olhar sobre o cuidado. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-17, 2021. p. 5.

<sup>182</sup> SILVA; FREITAS, 2015, p. 227.

<sup>183</sup> FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 30-31.

coisas, descobrir e reconhecer o outro e, nesse sentido, o exercício conjunto já se constitui uma experiência importante.

Assim como fez no primeiro exercício, o/a professor/a de Ensino Religioso também conversou com os/as alunos/as sobre humanização e cuidado, tomando por base o que eles/as já estudaram no Ensino Religioso, até então, durante o Ensino Fundamental. O/a professor/a leu, ainda, um breve texto sobre a importância do trabalho voluntariado no desenvolvimento de competências do estudante, do qual destaca-se o seguinte trecho:

O trabalho voluntário é caracterizado como uma atividade não remunerada, de caráter solidário, em que o indivíduo dedica seu tempo, trabalho e talento a projetos de cunho cívico, cultural, educacional, científico, recreativo ou de assistência social. Sendo assim, o voluntário se constitui agente de transformação que atua em benefício da comunidade. O voluntariado pode acontecer em diversas áreas, tais como assistência a grupos sociais vulneráveis, trabalho em hospitais, escolas e creches, além de iniciativas nas áreas de meio ambiente, cultura, esporte, lazer e educação. A promoção do trabalho voluntário pode se dar por meio de igrejas, organizações não-governamentais, empresas, entre outras instituições.<sup>184</sup>

Após a mencionada leitura, solicitou aos/às alunos/as que se organizassem em grupos de 4 (quatro) componentes e, em um espaço de tempo de 20 (trinta) minutos, deveriam pesquisar, na Internet, sites, ainda em atividade, especializados em organização de trabalho voluntariado, de caráter social. Cada grupo deveria apresentar o link do site escolhido, acompanhado de breve resumo da proposta principal – missão –, bem como uma pequena avaliação, feita pelos/as alunos/as, justificando suas respectivas escolhas, tendo por base o que já aprenderam nas aulas de Ensino Religioso acerca de humanização e solidariedade. Como última observação, o/a professor/a solicitou aos/às estudantes que, se possível, tentassem dar maior destaque ao trabalho voluntariado nacional, estadual e municipal, sendo, portanto, vedada a exposição de trabalhos descrevendo grupos internacionalmente conhecidos, como é o caso do Green Peace, do Médicos Sem Fronteiras e afins. Da mesma forma, não podem ser listadas entidade que se concentram tão-somente em pedir dinheiro.

Ainda com o intuito de evitar a produção de trabalhos fáceis e óbvios, entre os grupos de voluntariado nacionalmente conhecidos, o/a professor/a também vetou a exposição do Alcoólicos Anônimos (AA), da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), do Centro de Valorização da Vida (CVV), do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como quaisquer ações promovidas por igrejas, órgãos públicos, canais de

---

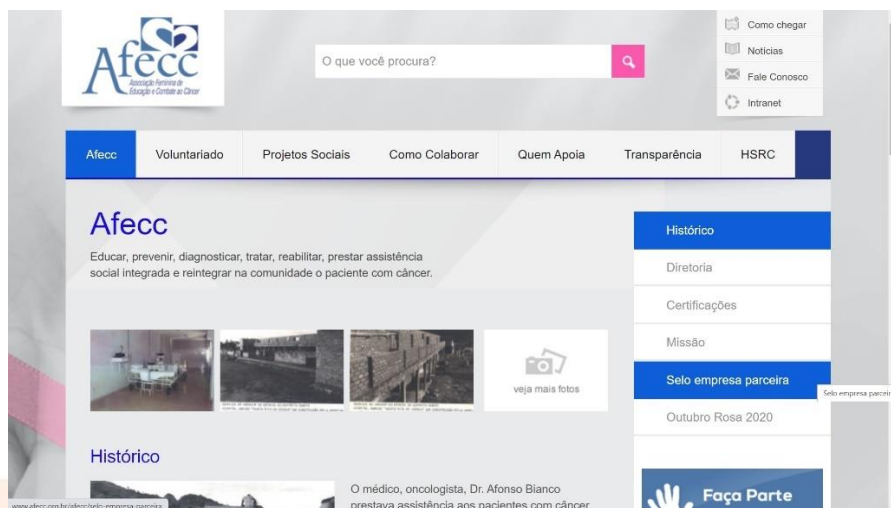
<sup>184</sup> OLIVEIRA, Lidiane Duarte Silva de; PINTO, Sandra Regina da Rocha. *A importância do trabalho voluntariado no desenvolvimento de competências do estudante*. Rio de Janeiro: PUC, 2010. p. 2-3.

televisão, bancos e fundações. Sob essas orientações, os trabalhos apresentados foram os seguintes:

#### Exercício 2 – Grupo 1.

Associação Feminina de Educação e Combate ao Câncer (AFECC).

Site: <http://www.afecc.org.br/afecc>



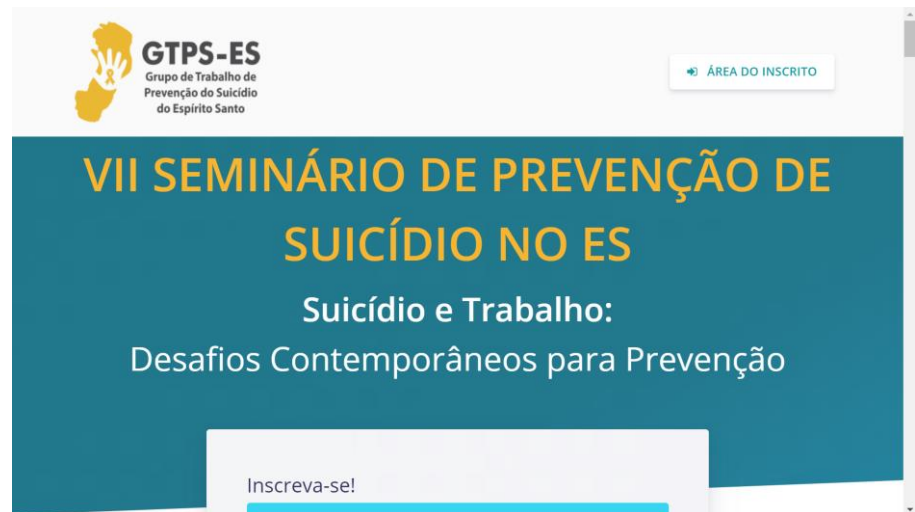
**Missão:** educar, prevenir, diagnosticar, tratar, reabilitar, prestar assistência social integrada e reintegrar na comunidade o paciente com câncer.

**Endereço:** Hospital Santa Rita de Cássia. Avenida Marechal Campos, n. 1579. Santa Cecília. Vitória (ES). CEP: 29.043-260. Telefone: (27) 3334-8058.

Criada em 1952, a AFECC tem apoio de diversas empresas capixabas. A escolha dessa entidade deveu-se não somente à importância do tema abrangido – o tratamento do câncer – mas, também, em face da grande variedade de projetos sociais, dentre os quais se destacam: espaço para o desenvolvimento de atividades de inclusão produtiva e práticas integrativas; ação que envolve a produção de peças artesanais; recolhimento de livros, para disponibilização aos pacientes da radioterapia; ressocialização de pacientes; esforços para reintegração da mulher ao mercado de trabalho; trabalho de humanização hospitalar; coral que faz apresentações musicais para os pacientes e seus familiares; grupo de palhaços que se vale da arte para levar alegria ao ambiente hospitalar; campanha de intensificação das visitas a pacientes; sessões de cinemas para pacientes; ação solidária para enfrentamento do óbito.

## Exercício 2 – Grupo 2.

Grupo de Trabalho de Prevenção do Suicídio no Espírito Santo (GTPS-ES).

Site: <https://www.acalantovix.com.br/seminario/gtps2019>

Missão: oferecer rede de suporte e apoio emocional a quem esteja se sentindo vulnerável, tendendo à prática do suicídio.

Atendimento: Telefone: (27) 99858-8280 – das 09h à 00h (meia-noite).

Constituído de profissionais devidamente treinados, especializados em Psicologia, Serviço Social, Psiquiatria, Farmacêutica, Direito, entre outros, o GTPS-ES oferece suporte e apoio, visando intervir em situações decorrentes de luto, perdas e crise emocional. A escolha dessa entidade se deu em função de ser o suicídio um grave problema no Espírito Santo. Entre 2012 e 2016 foram registrados 888 casos de suicídios, o que dá, em média, 177 casos por ano. O crescimento anual do suicídio no Espírito Santo atinge índice maior que a média nacional. Diante disso, o GTPS-ES desenvolve, com frequência, estratégias para lidar com esse problema, disponibilizando pessoas, devidamente especializadas, para ouvir quem esteja vulnerável emocionalmente. Assim, entende-se que esse grupo presta serviço voluntário de grande importância, pois, além do atendimento, reúne informações estatísticas que são enviadas a entidades estaduais e nacionais que também trabalham para minimizar os casos de suicídio.

## Exercício 2 – Grupo 3.

Instituto Ponte.

Site: <https://www.institutoporte.org.br/>

Missão: ser a ponte para dar a oportunidade de uma educação de qualidade para jovens talentosos de famílias em vulnerabilidade social.

Endereço: Avenida Fernando Ferrari, n. 1080. Torre Central. Sala 604. Mata da Praia. Vitória (ES). CEP: 29.066-380. Telefone: (27) 2233-6363 – E-mail: [ponte@institutoponte.org.br](mailto:ponte@institutoponte.org.br).

Fundado em 2014 para ser a ‘ponte’ entre potenciais doadores e bons programas sociais na área da educação, o Instituto conecta solidariedade a jovens talentosos de baixa renda e transforma contribuição em educação. A escolha dessa entidade deu-se porque, entre suas principais ações sociais, o Instituto Pontes concede bolsas integrais aos alunos em escolas particulares de excelência; oferece apoio pedagógico para organização do aprendizado e melhoria do desempenho escolar; desenvolve trabalho com as habilidades socioemocionais como autoestima, perseverança, superação de dificuldades etc.; oferece apoio financeiro para transporte, uniforme, alimentação, material escolar e livros; promove encontros temáticos e bimestrais com os pais, a fim de trabalhar a corresponsabilidade da família; entre outras atividades. O Instituto Ponte conta, atualmente, com 165 alunos/as beneficiados/as por seus programas sociais. Cabe destacar que esse Instituto conta com a parceria de dezenas de empresas do Espírito Santo.

Exercício 2 – Grupo 4.

Anjos da Noite.

Site: <http://www.anjosdanoite.org.br/>

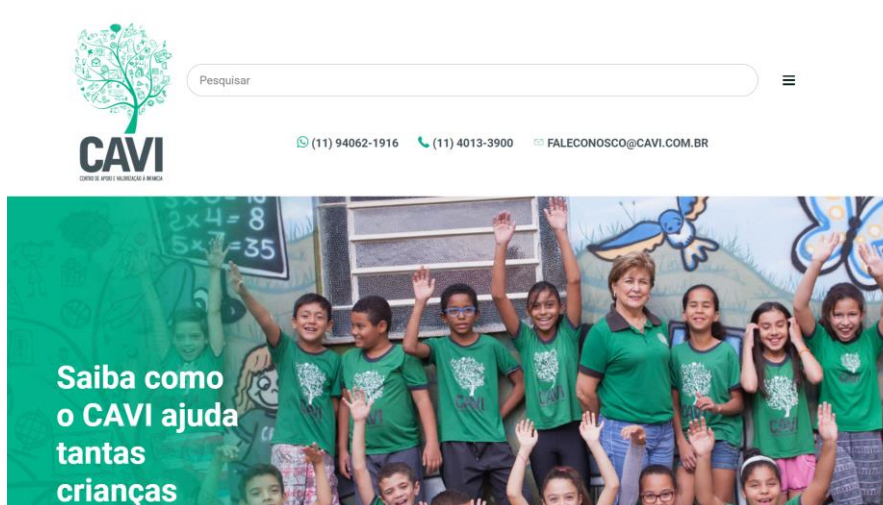


Missão: agir na direção da solidariedade para a formação de um mundo mais justo e feliz, razão pela qual o grupo Anjos da Noite vivencia, entre outras, a seguinte premissa: 'Todos os Problemas são Problemas de Todos'.

Endereço: Rua José Teixeira da Silva, n. 15. Parque das Paineiras. São Paulo (SP). CEP: 13.694-140. Telefone: (11) 98160-8407 – E-mail: [anjos@anjodanoite.org.br](mailto:anjos@anjodanoite.org.br).

Fundado em 1989, o grupo Anjos da Noite reúne, em caráter solidário, pessoas de todas as idades, de várias denominações religiosas que voluntariamente doam, além do seu tempo, alimentos, roupas, agasalhos, calçados, cobertores e, principalmente, amor. Uma simples refeição, um agasalho e uma palavra amiga são as ferramentas fundamentais para possibilitar o resgate da autoestima objetivando a sua reintegração social. A escolha desse trabalho humanitário se faz em função de ser um grupo que busca sanar as carências mais urgentes da população de rua, qual seja: alimento e vestimentas. São Paulo é uma cidade onde, em geral, as noites são muito frias, tornando ainda mais difícil sobreviver nas ruas. Então, ações como a do grupo Anjos da Noite contribuem para que a população que vive em situação de rua encontre um mínimo de ajuda no que tange às suas necessidades básicas.

Exercício 2 – Grupo 5.  
 Centro de Apoio e Valorização da Infância – CAVI.  
 Site: <https://cavi.org.br/>



Missão: promover o fortalecimento dos vínculos familiares, contribuindo para a prevenção e redução de situações de risco, com atendimentos diários para crianças em contra turno escolar.

Endereço: Rua Professor Antônio de Almeida Prado, n. 150. Jardim Novo Itu. Itu (SP). CEP: 13.301-190. Telefone: (11) 94062-1916 – E-mail: [faleconosco@cavi.com.br](mailto:faleconosco@cavi.com.br).

Embora o CAVI não esteja vinculado ao atendimento das carências básicas mais urgentes, a escolha dessa entidade deveu-se ao fato de que ela complementa a educação de crianças de baixa renda, oferecendo opções esportivas e de aprendizado de idiomas. Priorizando o desenvolvimento cognitivo, físico e social, as atividades são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas. A equipe técnica composta por profissionais na área da psicologia e serviço social realizam atendimentos e acompanhamentos dos responsáveis e familiares, objetivando assegurar os direitos da população atendida. Dentre as atividades ofertadas estão as aulas de Taekwondo, Judô, Basquete, Informática, Artes, Artesanatos, Contação de histórias, Dança, Xadrez, Reforço Escolar e Espanhol, além de fornecer uniforme, equipamentos para as aulas e lanche, tudo gratuitamente.

Como se pode constatar, este segundo exercício se identifica com a proposta da BNCC para o componente curricular Ensino Religioso, visto que o foco não está especificamente nos processos de ensino-aprendizagem, mas sim nas chamadas relações educativo-pedagógicas. Entende-se dessa forma que, no que tange ao Ensino Religioso, o ato de ensinar tem por objetivo garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pelos/as alunos/as, promovendo e guiando seu desenvolvimento ético-moral. No caso específico do elemento ético-moral, tenta-se, por meio da mencionada disciplina, despertar, nos/as alunos/as, a

consciência de princípios e valores que os/as ajudem a se tornarem adultos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais harmônica.<sup>185</sup>

Aqui, não restam dúvidas de que os conceitos inerentes à humanização, à solidariedade e, também, acerca do cuidado para com o outro foram devidamente entendidos. Com isso, pode-se também afirmar que o exercício proposto pelo/a professora/a de Ensino Religioso encontra respaldo na visão Alia Barros, Claisy Maria Marinho-Araújo e Ângela Uchôa Branco, que afirmam que o desenvolvimento de valores éticos e morais (íntimamente relacionados aos valores religiosos) desponta como parte significativa de um currículo denominado oculto, posto que se apresentar de forma sutil.<sup>186</sup> Os/as alunos/as demonstraram ter conhecer significativo do que seja a humanização, o que fica claro em face das escolhas que fizeram, elencando entidades que têm, no trabalho humanitário, a solidariedade como princípio básico – norteador de todas as suas ações.

Ademais, conforme os conceitos apresentados no item 1.3, desta dissertação de Mestrado, que descreve alguns dos principais ensinamentos do Ensino Religioso, esse segundo exercício confirma que a aula do componente curricular Ensino Religioso tem se revelado apropriada para o melhor entendimento de ações solidárias, visto que permitem construir o diálogo e o respeito com e pelo outro. Nos moldes de uma educação que tenta promover o mais alto sentido humanitário, o Ensino Religioso permite transformar mera informação em ação concreta, de forma que os/as alunos/as possam compreender a importância de saber e fazer algo em função do outro – especialmente quando esse outro se constitui algum que necessita de ajuda.<sup>187</sup>

Como também foi mostrado no segundo capítulo, a consideração do cuidado como matriz teórica da ação humana se baseia na consideração do cuidado na estrutura originária dos seres humanos. Tal fundamento que o cuidado faz da prática nasce da consideração do ser humano como ente vulnerável. Então, as pessoas cuidam de si mesmas e das outras, porque não vivem isoladas, mas descobrem a sua humanidade no encontro com os/as demais, na medida em que permitem o desenvolvimento de suas capacidades humanas mais elevadas, ao mesmo tempo que potencializam a construção da pessoa que se pretende ser.<sup>188</sup> Pelo

---

<sup>185</sup> PASQUALINI, Juliana Campregheer. *O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 163.

<sup>186</sup> BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BRANCO, Ângela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011. p. 92.

<sup>187</sup> SUÁREZ, 2015, p. 15.

<sup>188</sup> CARRILHO, Marília Manuel Rosado. *A fundamentação filosófica das noções de cuidado e de responsabilidade no pensamento de Maria de Lourdes Pintassilgo*. Évora: Universidade de Évora, 2015. p. 164-165.

demonstrado por meio desse segundo exercício, os/as alunos/as participantes estão no caminho certo – educando-se para se tornarem seres humanos melhores. E, dentre as disciplinas do Ensino Fundamental, nenhuma outra suscita mais diretamente os valores humanitários da solidariedade e do cuidado pelo outro que o componente curricular Ensino Religioso.

Sendo assim, passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar o terceiro exercício, cujo objetivo é analisar se os/as alunos/as entenderam bem o que seja a solidariedade como vivência cotidiana.

### 3.2.3 Terceiro exercício – a solidariedade como vivência

O terceiro e último exercício foi aplicado no dia 12 de abril de 2021, para 30 (trinta) alunos/as do turno matutino. Como de praxe, a aula online estava prevista para durar 1 (uma) hora. Os/as alunos foram informados que o trabalho valeria nota. Seguindo o padrão dos exercícios anteriores, a nota seria dada em função da participação, não havendo a preocupação com o certo e o errado.

Considerando o fato de que a pandemia, principalmente nos primeiros meses de 2020, quando praticamente todo o país estava apavorado e totalmente desinformado, fez surgirem alguns posicionamentos polêmicos, esse terceiro exercício incluiu breve exposição oral, apresentada pelo/a professor/a, o/a qual falou acerca das formas de se tentar minimizar a velocidade do contágio. Em tal explanação foi abordada a questão das liberdades individuais em contraponto às responsabilidades com o coletivo social. A ideia era, novamente, avaliar o nível de humanização dos/as estudantes.

Para tanto, após a fala do/a professor/a – que não durou mais que 10 (dez) minutos –, foi apresentada a seguinte situação hipotética: imagine-se que, de algum modo – o qual aqui não cabe especificar –, cada aluno/a presente nesta aula ficasse sabendo que nenhum parente ou amigo, nem ele/a mesmo, seria contaminado por Covid-19. Dito isso, o/a professor/a lançou o seguinte questionamento: ainda assim, você escolheria respeitar rigidamente todas as orientações científicas, relacionadas ao distanciamento social e ao uso de frequente de máscaras em locais públicos?

Por último, foi também solicitado que os/as alunos/as fizessem esse trabalho em dupla, via Whatsapp, para que pudessem os/as mesmos/as pudessem dialogar sobre o tema, antes de formularem, por escrito, uma ideia final sobre o tema. O/a professor/a deu 20 (vinte) minutos para que cada par de alunos/as enviasse, por escrito, via chat do Google Classroom, um texto



– de no mínimo 05 (cinco) e no máximo 10 (dez) linhas –, explicando seus respectivos pontos de vista. O/a professor/a deixou claro que o texto deveria começar com a resposta simples: “sim” ou “não”, seguida das devidas argumentações. O resultado desse exercício é o que se expõe a partir de agora:

Exercício 3 – Dupla 1.

Sim. O distanciamento social, bem como o uso de máscara não diz respeito apenas à proteção individual de cada pessoa. Diz respeito, também, à responsabilidade que cada pessoa tem em relação às outras pessoas, mesmo que sejam aquelas que a gente nem conhece. Essas medidas são uma tentativa de alcançar um bem maior, qual seja a saúde coletiva, que se inicia em cada residência, em cada rua, em cada bairro, cada cidade e cada Estado, até que se tenha, enfim, um país livre da pandemia. E somente com o máximo respeito a essas determinações científicas é possível fazer isso acontecer.

Exercício 3 – Dupla 2.

Sim. Respeitar as determinações científicas quanto ao distanciamento social e ao uso de máscaras nada tem a ver com escolhas de caráter unicamente pessoal. Trata-se de algo muito mais importante: o bem comum de toda a população. Na situação hipotética sugerida, o certo seria continuar a respeitar as determinações científicas, para tentar diminuir as possibilidades de contaminar outras pessoas, ainda que essas não fossem meus parentes e amigos. O que se vive atualmente é uma pandemia. Ou seja: é um problema de todos. E isso exige que todos façam a sua parte, contribuindo, na medida do possível, para que o mundo possa se livrar dessa doença o mais rápido possível.

Exercício 3 – Dupla 3.

Não. Acreditamos que tudo ainda é muito duvidoso. Não sei até que ponto essas informações são verdadeiras. E até que ponto tudo está sendo feito para prejudicar o governo. Eu e minha família preferimos acreditar que somente Nosso Senhor Jesus Cristo é quem pode nos livrar de todos os males. É possível ver gente que segue à risca as orientações sanitárias e, mesmo assim, pegam o vírus e morrem. Será mesmo que morreram de covid-19? Quem pode me garantir isso? Não se está dizendo, com isso, que a doença não existe. Mas apenas que talvez não seja tudo isso que os jornais tentam nos convencer que seja. É o que pensamos.

Exercício 3 – Dupla 4.

Sim. O vírus é uma realidade que somente pode ser eliminado por meio de ações coordenadas. Não adianta uma pessoa seguir e as outras não seguirem. Então, deve-se tentar fazer a nossa parte. Eu e minha família escolhemos seguir as determinações científicas. Acreditamos que quem vai contra a ciência está errado. É óbvio que também morre gente que segue essas orientações. Porém, acredito que quanto mais pessoas seguirem as determinações científicas, mais cedo nos livraremos do covid-19. Portanto, o uso de máscara e de álcool in gel, bem como o respeito ao distanciamento social constituem o esforço mínimo que devemos fazer. E não se trata de poderem ou não morrer meus parentes e amigos. Isso é maior que apenas o nosso círculo de amizades e nossa família. Isso diz respeito ao mundo inteiro. Por isso exige o esforço e o comprometimento de todos.

Exercício 3 – Dupla 5.

Sim. A pandemia de covid-19 se refere a um caso de saúde pública de ordem mundial. Não se trata somente de um grupo em especial. Não se trata de família e amigos apenas. Ou todos contribuem para o esforço coletivo mundial, ou todos estaremos ameaçados de extinção. Então, se pensarmos somente naqueles que conheço e amo, significará que não aprendi nada sobre bondade e sobre ética. Pensar apenas nas pessoas que eu gosto não deixa de ser uma postura egoísta. E as outras famílias, por acaso merecem sofrer? Sim. Mesmo que eu, meus amigos e parentes

ficássemos imunes ao covid-19, ainda assim eu respeitaria todas as determinações científicas, pois eu não sou egoísta.

Exercício 3 – Dupla 6.

Sim. O certo é continuar seguindo as determinações científicas. Eu não quero apenas que meus amigos e minha família fiquem imunes à pandemia de corona vírus. Eu quero que o mundo inteiro consiga se curar dessa doença. A pandemia não é uma situação em que faz algum sentido tentar se valer de privilégios. Ou a gente tenta curar o mundo inteiro, ou o mundo inteiro continuará doente, com novas variações do vírus surgindo vez por outra, até que chegue a um ponto em que as vacinas existentes não farão mais efeito. A solução de um problema da amplitude do covid-19 requer que se tome medidas de caráter coletivo. E isso vale não somente para o governo, como também para cada pessoa. Além disso, não seria correto ignorar um problema sanitário dessa gravidade, apenas porque eu e os meus parentes e amigos tenhamos conseguido algum tipo de imunidade. É preciso ser solidário com os que sofrem.

Exercício 3 – Dupla 7.

Sim. Seria um absurdo deixar de me importar com a doença, apenas pelo fato de que eu e as pessoas que eu mais gosto estivéssemos imunes ao contágio por corona vírus. Afinal, a pandemia não diz respeito somente a mim e aos meus. É uma doença que atinge todo o globo terrestre. Portanto, todo ser humano tem responsabilidade quanto a essa doença, devendo também contribuir para a contenção de sua proliferação. Esse compromisso de solidariedade deve partir de todos nós. Imunes ou não à doença, as pessoas têm responsabilidade em relação aos demais seres humanos. Afinal, não há como uma pessoa só responsabilizar para com os males que atingem os seus entes queridos. A doença não avisa quando vai atingir alguém.

Exercício 3 – Dupla 8.

Sim. Ser solidário exige responsabilidade para com todos. E humanismo e solidariedade são coisas que só existem enquanto são totais em uma pessoa. Não existe alguém que seja apenas trinta por cento humanista. Ou que seja apenas vinte por cento solidário. Ou se é totalmente, ou não se é. Se eu deixar de me importar com a doença, após saber que eu e meus parentes e amigos não seremos mais atingidos, significa que, na verdade, sou um egoísta. Não sou uma boa pessoa. Importo-me apenas em não ver o sofrimento. Não sentir o sofrimento por perto. Mas isso não é humanismo, nem é ser solidário. Isso é apenas querer viver em uma bolha de segurança. É uma covardia. Um bom ser humano se importa com os outros, sejam eles próximos ou distantes. Então, eu continuaria a seguir, rigorosamente, as determinações científicas.

Exercício 3 – Dupla 9.

Não. Individualmente, nada fizemos para que essa doença surgisse. E podemos dizer o mesmo em relação a nossos parentes e amigos. Sendo assim, caso eu soubesse que o covid-19 não mais nos contaminasse, eu deixaria de seguir as determinações científicas. Para falar a verdade, em minha casa a gente nem segue nada disso, porque meus pais não acreditam nessa bobagem. Quem livra as pessoas do mal é Deus. E nós somos uma família temente a Deus. Por isso, acredito mesmo que estejamos imunes a isso. Se é mesmo que tal vírus existe. Em minha casa, acreditamos que isso é invenção da mídia para controlar as pessoas e ajudar a levar o país à falência. Na hora de votar, por exemplo, todos tiveram autorização para comparecer às urnas. Porém, na hora de ir à praia, os prefeitos e governadores dizem que não pode. Para mim, essa história toda está é muito mal contada.

Exercício 3 – Dupla 10.

Sim. Continuaremos seguindo todas as orientações científicas, usando álcool in gel, usando máscaras, praticando o distanciamento social, tomando banho a cada vez que voltasse da rua e tirando a roupa e os sapatos antes de entrar na parte principal da minha casa. Isso é o mínimo que posso fazer. E faço isso não somente por minha

causa ou por causa da vida de meus parentes e meus amigos. Faço isso como minha contribuição mínima, para tentar conter a proliferação do covid-19. Temos que fazer isso por nós, pelos nossos e, também, pelas pessoas que sequer conhecemos. Todos devemos contribuir para o fim da pandemia. Do contrário, estaremos sendo desumanos. Há muita gente que, por diversas razões, está naturalmente mais exposta à contaminação. São pessoas muito pobres, ou que exercem profissões que as deixam mais vulneráveis. Então, parece desumano expor essas pessoas ainda mais.

#### Exercício 3 – Dupla 11.

Sim. Continuaria a respeitar e a seguir, totalmente, as determinações científicas. É a ciência quem deve orientar a população em temas como esse, que envolve questões especificamente de ordem científica. E não é correto agir de modo desumano e não solidário com os demais. Veja até ao contrário: se eu, meus amigos e meus familiares estivéssemos todos imunes ao covid-19, isso seria ainda mais uma razão para aumentar nossa participação solidária, nos esforços para conter a pandemia. Em geral, os seres humanos se guiam pelo princípio da sobrevivência, o que, até certo ponto, explica a não participação de muita gente. Contudo, estando imune à doença, essa participação se torna mais que obrigatória. O certo é colaborar e fazer o máximo possível para extinguir essa doença, ou, ao menos, minimizar os índices de mortalidade.

#### Exercício 3 – Dupla 12.

Sim. Afinal, pouco importa quem esteja imune. Penso que o correto mesmo é seguir as determinações científicas. Mesmo que eu e as pessoas de quem gosto estivéssemos imunes, ainda assim eu seguiria tais orientações. Não se trata apenas de salvar a vida de quem gostamos. Trata-se de tentar salvar a vida do máximo possível de pessoas. Para que isso aconteça é preciso que todos façam a sua parte. Deve-se respeito as orientações científicas porque elas podem mesmo contribuir para salvar vidas. Não se deve atrelar as ações individuais à conquista de privilégios. Isso não seria justo. Nossas ações devem se guiar pelas leis, bem como pelos princípios humanistas, com destaque para a solidariedade.

#### Exercício 3 – Dupla 13.

Não. Tudo isso parece uma grande mentira. Essa coisa toda é invenção da mídia. Agora só há mortes por covid-19. De repente, parece que todos se esqueceram das outras doenças. Por que, então, devemos mudar nossa forma de agir? Tudo isso é um golpe comercial. Ajuda a vender muitas coisas, tais como máscaras, remédios, planos de saúde etc. Por outro lado, parece um golpe para afetar o governo federal, por meio da desestabilização da economia como um todo. Aí fica nessa coisa interminável de abrir e fechar comércio. É melhor deixar tudo livre. Saí de casa quem quer, usa máscara quem quer. E assim se vai alcançar a chamada imunidade de rebanho. Além disso, há os remédios sugeridos pelo governo, que também pode ser tomado por quem ache correto. Enfim, não está certo esse negócio de querer controlar o direito de ir e vir das pessoas, bem como não está correto obrigar a todos a fazerem o que não querem fazer.

#### Exercício 3 – Dupla 14.

Sim. As determinações científicas são as mais eficazes no combate à disseminação desse vírus. Usar máscaras e promover o distanciamento social são, com certeza, ações que em muito contribuem para conter a pandemia. Portanto, deve-se continuar seguindo tais determinações, mesmo que já se esteja imune, mesmo que já estejam imunes as pessoas que a gente gosta. Porque não se trata apenas do ‘nós’. É um problema muito maior, que exige um compromisso maior com a solidariedade e com o humanismo. O que se está buscando, atualmente, é a cura total para o mundo. E isso só acontecerá se todos se empenharem em ser mais solidários.

#### Exercício 3 – Dupla 15.

Sim. O ideal é que as determinações científicas sejam sempre respeitadas. Quem traça tais determinações possui experiência e tem, em mãos, dados estatísticos que orientam a formulação dessas mesmas determinações. Não é algo imposto ao acaso,

apenas para satisfazer objetivos políticos. Sendo assim, é correto seguir as determinações científicas, mesmo que já não haja mais riscos para nós mesmos e para aqueles a quem amamos. Usar máscaras e praticar o distanciamento social é o mínimo que devemos fazer para nos mostrarmos solidários em relação a todos que lutam para conter a pandemia. Tem muita gente morrendo por causa dessa doença. E tem muita gente trabalhando diretamente com os doentes. Quanto mais a gente respeita as determinações científicas, menos gente morre e menos gente corre riscos.

Diferente dos dois primeiros exercícios, o terceiro exercício revelou que nem todos os/as alunos/as parecem ter entendido, de modo completo, a ideia do cuidado para com o outro. Em se tratando de exercícios online, nos quais há considerável rodízio entre os/as estudantes. E, também, por terem sido aplicados em pelo menos duas turmas diferentes, provavelmente teve aluno/a que participou somente do último exercício. Isso explica a diferença nos resultados, posto que o terceiro exercício revelou um mínimo de 20% de estudantes que responderam “não” à questão aqui suscitada, demonstrando total falta de empatia para com o outro. Essa disfunção será o principal foco das sugestões e recomendações – próximo tópico.

Antes, porém, faz-se necessário analisar esse terceiro exercício à luz da literatura especializada. Nesse sentido, pode-se afirmar que o terceiro exercício vai ao encontro do que propõe Leonar Maria Bernardes Neves, ao afirmar que escola deve ter seu espaço de aprendizagem ressignificado, com foco na perspectiva social, transformando-a em ambiente cooperativo, onde se possam levar em consideração as estruturas estimulantes, exigentes, conflituosas, de valores e responsabilidades. Em tal espaço, os/as alunos/as devem viver suas estratégias de aprendizagem, de modo que se transformem em seres humanos ativos. Assim sendo, os/as estudantes se formam enquanto sujeitos da própria aprendizagem, sendo capazes de ter percepção global, organizando-se e estando abertos/as a novas propostas, de modo autônomo, mas sem perderem de vista o prisma social.<sup>189</sup>

Pelo ponto de vista positivo, o terceiro exercício revelou o elevado nível de entendimento dos/as estudantes, já que 80% dos/as mesmos/as se mostrou solidário, entendendo que, no caso específico da pandemia de covid-19, a adoção das determinações científicas nada tem a ver com privilégios ou com a ideia de apenas salvar a si mesmo/a e aos/às seus/suas. Esse grupo consistente de alunos/as mostrou ter compreendido o que é humanismo, solidariedade, bem como o que é cuidar do outro. Tais estudantes entenderem que a ação concreta e solidária está diretamente vinculada à existência de uma consciência

---

<sup>189</sup> NEVES, Leonor Maria Bernardes. *Ensino Religioso, fraternidade e saúde pública: subsídios para o professor*. São José do Rio Preto: DSJRP, 2012. p. 24.

moral que apreende o outro – que sofre – como um-outro-eu-mesmo<sup>190</sup>, induzindo ao reconhecimento de que se é responsável pela solução das carências que resultam em mais sofrimento.

Sobre isso, cabe aqui destacar o conceito de compaixão, apresentado por Augusto de Franco,<sup>191</sup> o qual demonstra que o sofrimento de um ser humano somente pode ser minimizado no instante presente, pela compaixão de um outro ser humano. Tal conceito é fundamental para a geração de sentimento de corresponsabilidade, impulsionando a participação de todos/as.<sup>192</sup> E isso parece ter sido ensinado aos/às estudantes, os quais, em suas respostas, demonstraram grande compreensão.

Contudo, esse terceiro exercício foi o mais importante, visto que deixou de apresentar questões distantes, para abordar um problema atual, vivenciados por todos/as os/as estudantes. Ainda assim, o resultado mostrou também que, por meio de suas respostas, pelo menos 20% dos/as alunos/as demonstraram falta de empatia, rejeitando as orientações científicas que, sabe-se, contribuem significativamente para minimizar a velocidade de contágio na pandemia e, por conseguinte, reduz o número de internações e de mortes. Então, torna-se evidente que tais alunos/as não compreenderam o que venha a ser a solidariedade e o cuidado para com o outro. A solidariedade é a essência da caridade. Não se pode viver alheio às situações de catástrofe, às trágicas e violências. Por isso, agir com justiça também diz respeito a adotar ações solidárias.<sup>193</sup> E após aproximadamente 4 anos estudando Ensino Religioso, seria de se esperar que os/as alunos/as, em sua totalidade, soubessem disso.

Ainda assim, entende-se que o componente curricular Ensino Religioso se constitui a ferramenta mais eficaz para despertar a cidadania entre os/as estudantes. A questão educacional é também questão moral, pois oferece informações essenciais ao bem-estar dos/as cidadãos/ãs, contribuindo para a formação de uma sociedade mais saudável, capaz de educar melhor. A educação de qualidade ainda se constitui a chave para o bem-estar humano. Por isso mesmo, a educação – universalizada e de qualidade – deve ser considerada base

---

<sup>190</sup> FRANCO, Augusto de. *Ação local: a nova política da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Ágora, 2015. p. 37.

<sup>191</sup> Compaixão diz respeito ao reconhecimento de que o sofrimento de um indivíduo é o mesmo que atinge todos os seres. Ao alcançar, com plenitude de consciência, o conhecimento de que sua essência, a vontade, é a mesma que subjaz em todos os seres, e que todo o movimento do mundo é expressão do pulso cego, irrefreável e voraz da vontade, o sujeito termina por identificar em toda a natureza o sofrimento que é inerente à sua existência. OLIVEIRA, André Henrique Mendes. Compaixão e solidariedade: um diálogo entre Schopenhauer e Rorty. *Griot – Revista de Filosofia*, Terezina, v. 6, n. 2, p. 65-81, 2012. p. 79.

<sup>192</sup> FRANCO, 2015, p. 38.

<sup>193</sup> NEVES, 2012, p. 25.

necessária à consolidação de uma sociedade livre e justa, voltada à aquisição de conhecimento universal: condição básica à cidadania participativa.<sup>194</sup>

Nesse sentido, o Ensino Religioso faz com que os/as alunos/as entendam melhor as noções a respeito de solidariedade e de cuidado para com o outro.<sup>195</sup> Ao motivar tais valores, o componente curricular Ensino Religioso cumpre alguns de seus principais objetivos, firmando-se como ferramenta que desperta o sentido da cidadania, revelando-se em consonância com o melhor das teorias apresentados pelas principais denominações religiosas. Conforme explica Thaís Araújo Santos, os princípios éticos alcançados com o desenvolvimento do juízo moral referem-se ao conteúdo universal da justiça: igualdade e respeito à dignidade humana; sua liberdade e autonomia; a solidariedade e o cuidado.<sup>196</sup> Partindo-se do pressuposto de que o Ensino Religioso é parte fundamental da formação dos/as alunos/as como cidadãos/ãs, seu ordenamento curricular deve contemplar todos os aspectos – especialmente no que tange à solidariedade e ao cuidado para com o outro, não somente em tempos de pandemia, mas, sobretudo, considerando-se os imensos problemas sociais que ainda marcam a sociedade contemporânea.

E assim, tendo sido aqui apresentados e analisados os resultados da pesquisa de campo, passa-se agora, no próximo tópico, a expor as sugestões e recomendações, visando corrigir as disfunções identificadas por meio da mencionada aplicação dos três exercícios.

### 3.3 Sugestões e recomendações

Em termos gerais, os três exercícios online, aplicados ao longo do primeiro semestre de 2021, junto aos/às alunos/as da UMEF – Gil Bernardes, matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental II, em Vila Velha (ES), revelaram considerável nível de conscientização desses/as estudantes, no que diz respeito à humanização, à solidariedade e ao cuidado para com o outro. Contudo, o terceiro exercício, especificamente, mostrou que ainda há um volume de alunos/as que parece não ter entendido bem esses conceitos e, por isso mesmo, não demonstraram tendência a reconhecer a necessidade de se cuidar do outro.

Sendo assim, visando tentar corrigir essa disfunção do aprendizado – e tomando-se como base alguns dos principais postulados do Ensino Religioso –, apresenta-se a seguir uma tríade de sugestões e recomendações de atividades que podem ser desenvolvidas na UMEWF,

<sup>194</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 15.

<sup>195</sup> BRANDÃO, 2007, p. 16.

<sup>196</sup> SANTOS, Thaís Araújo. *A influência da educação religiosa no desenvolvimento da moral*. Brasília: UnB, 2013. p. 28.

constituídas por exercícios escolares – combinando teoria e prática –, por meio dos quais acredita-se ser possível fazer com que os/as alunos/as compreendam melhor a importância de desenvolverem postura humanista, priorizando a solidariedade e o cuidado para com os outros.

A primeira sugestão diz respeito a um exercício a ser subdividido em duas partes. O objetivo principal dessa atividade é fazer com que os/as alunos/as entendam que, por não se estar sozinho/a no mundo, em diversos momentos da vida, ou se está ajudando alguém, ou se está sendo ajudado por alguém. Então, a primeira etapa desse primeiro exercício consiste em solicitar que os/as alunos/as desenvolvam uma redação cujo tema é: “Qual a última vez que ajudei alguém em uma questão importante?”. Por sua vez, a segunda parte desse primeiro exercício consiste em desenvolver outra redação. Dessa vez, com o tema inverso: “Quando foi a última vez que alguém me ajudou em uma questão importante?”. Assim, espera-se provocar nos/as alunos/as uma breve introspecção, para que percebam que a solidariedade e o cuidado com o outro é uma espécie de “via de mão dupla”, na qual a cooperação mútua é constante.

Para esse primeiro exercício, sugere-se que a aplicação do mesmo se faça em um prazo de um mês, havendo pelo menos uma semana entre as duas redações, para que a/a professor/a possa solicitar a leitura das melhores redações, bem como promover debate entre os/as estudantes, de modo a motivar o diálogo e a troca de experiências. Esse exercício pode ser desenvolvido em caráter interdisciplinar, com a aula de Língua Portuguesa, de modo que o/a professor/a dessa outra disciplina aproveite as redações, para também aferir o aprendizado referente a conteúdo específico. Nesse caso, sugere-se que cada disciplina estipule o valor máximo de 1 (um) ponto para cada redação que atingir um nível mínimo de qualidade na escrita – segundo a avaliação do/a professor/a de Língua Portuguesa –, bem como para aqueles/as que alcançarem um nível mínimo de coerência em suas argumentações – conforme o entendimento do/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso.

A segunda sugestão refere-se à aplicação de exercício de caráter prático mais amplo, com o objetivo de fazer com que os/as alunos/as percebam a realidade ao redor. Porém, exige que seja desenvolvido em concordância com a direção da escola, a qual avaliará se não há riscos para os/as estudantes/as. O exercício consiste em um “laboratório social”, também dividido em duas atividades distintas: primeiro, parte dos/as alunos/as deverá percorrer as ruas do bairro em que a escola se encontra inserida, buscando identificar pessoas que, a princípio, pareçam necessitar de algum tipo de ajuda. Nesse exercício, os/as alunos/as apenas observarão e farão pequeno relato, por escrito, expondo suas escolhas, bem como as razões que as justifiquem. Os/as estudantes devem ser orientados, pelo/a professor/a de Ensino

Religioso, a agirem de modo discreto, não deixando que as pessoas percebam que estão sendo observadas. Outra orientação é no sentido de que, quando se fala em “necessitar de algum tipo de ajuda”, não se está falando, obrigatoriamente, em receber dinheiro. Deve ficar claro para os/as alunos/as, que ainda há muitas formas de se ajudar alguém, sem que haja custo financeiro. Esse laboratório social pode ser feito ao longo de duas ou três aulas, pois não deve haver pressa na observação dos locais, para evitar conclusões antecipadas.

Outra parte dos/as alunos/as deverá percorrer as residências e os principais estabelecimentos comerciais, próximos à UMEF – Gil Bernardes, indagando se há, nesses lares e lojas, coisas que as pessoas podem doar – agasalhos, roupas, cobertores, alimentos, calçados, brinquedos, material de construção, caixas, entre outras coisas. Em hipótese alguma os/as alunos/as devem pedir ou aceitar dinheiro. As doações potenciais devem se limitar a objetos e/ou prestação de serviços. Esse segundo grupo de alunos/as também fará pequeno relato, por escrito, de modo a constituir uma espécie de breve “inventário”, elencando os bens e serviços disponíveis para doação naquela região.

A parte final desse segundo exercício consiste na comparação dos dois relatos – o que apresenta o levantamento de quem precisa de ajuda, com o que apresenta o volume possível de doações. Feita a comparação, os/as estudantes buscarão os “pontos de interseção”, ou seja: os casos em que há pessoas necessitando exatamente de algumas coisas que, naquela região, haja também gente disposta a doar. Exemplo: pessoas precisam de calçados e pessoas dispostas a doar calçados ainda em bom estado. Após identificados esses “pontos de interseção”, os/as alunos podem informar às partes envolvidas, para que as doações possam acontecer. Havendo concordância da gestão da referida UMEF, a escola também pode vir a ser o ponto de encontro entre as partes envolvidas – se a diretoria concluir que isso em nada ameaça o funcionamento da escola. Porém, os/as estudantes podem, ainda, solicitar ajuda de outras instituições locais – como igrejas, por exemplo –, para que ajudem na organização desse momento de encontro entre as partes – os/as necessitados/as e os/as doadores/as.

Para esse segundo exercício, sugere-se um tempo maior – talvez 2 (dois) meses. Quanto à motivação, sugere-se que sejam dados 1 (um) pontos na nota escolar de cada aluno/a que participar dessa atividade. Porém, sugere-se que sejam dados 2 (dois) pontos aos/as estudantes que demonstrarem maior empenho, ficando a cargo do/a professor/a de Ensino Religioso avaliar o empenho individual dos/as alunos/as. Por fim, cabe ressaltar que, para esse segundo exercício, é ideal que, antes, seja coletada a autorização de pais, mães e/ou responsáveis – por escrito. Na comunicação escrita, enviada aos/as mesmos/as, solicitando



autorização para que as crianças participem desse exercício, deve conter o detalhamento da atividade, explicando seu objetivo social e educativo.

Por último, a terceira sugestão diz respeito à aplicação de outro exercício prático, cujo objetivo é fazer com que os/as estudantes participem diretamente dos esforços humanistas, visando estimular a solidariedade e o cuidado para com o outro, considerando-se que a necessidade de ajudar os outros possui caráter permanente. Essa atividade também pode (e deve) ser desenvolvida em modo interdisciplinar, com o/a professor/a de Informática, pois consiste a confecção de um blog – ou de uma página de Facebook – pode requerer mais conhecimento técnico do que dispõem os/as estudantes. A escolha da plataforma fica a cargo dos/as alunos/as, os/as quais debaterão acerca da melhor opção (contanto que seja na versão gratuita). Da mesma forma, a escolha do nome/título do blog, ou da página de Facebook, também fica a cargo dos/as alunos/as. Porém, sugere-se algo semelhante a: “Ajuda Vila Velha” ou “Vila Velha de Mãos Dadas” – o importante é que o nome/título faça referência direta à ação solidária.

A ideia é que os/as alunos/as criem uma rede social cujo principal objetivo seja reunir informações sobre doações em Vila Velha (ES). Com isso, por toda a cidade, quem souber de alguém que está precisando muito de algo (agasalhos, roupas, cobertores, alimentos, calçados, brinquedos, material de construção, caixas, entre outras coisas), mas que, no momento, não possa adquirir, poderá consultar a página e ver se, por acaso, não há ali, disponível, uma oferta de doação que vá ao encontro de alguma carência qualquer. Obviamente que as pessoas mais carentes têm maior dificuldade de acessar a Internet. Então, a função do blog é despertar, na comunidade não-carente, essa vontade de acompanhar a página e, claro, acompanhar a sociedade ao seu redor, no intuito de contribuir para que a generosidade vá ao encontro da carência, sanando-a – mesmo que temporariamente. Com isso, os/as alunos/as estariam criando uma rede de humanização, solidariedade e de cuidado para com o outro. Na descrição da rede social deve estar claro que as doações não devem envolver dinheiro – essa restrição é necessária, para que facilite a ocorrência de ações ilícitas. No entanto, a pretensa rede social deve, também, deixar claro que será bem-vinda toda e qualquer ajuda logística ofertada por empresas em geral – no que tange ao transporte, segurança, distribuição, análise, assistência técnica e afins.

Aos/às professores de Ensino Religioso caberia auxiliar os/as alunos/as na descrição da rede social, de modo que a comunicação fosse de fácil entendimento, para que alcance um número cada vez maior de pessoas. Um fator interessante nesse exercício, é que ele pode ter continuidade, na medida em que outros/as alunos/as forem ingressando na UMEF. Com isso,

o trabalho de manutenção da rede social, ou do blog – desempenhado pelos/as estudantes, com a ajuda dos/as professores/as de Informática – seria mínimo, já que os esforços estariam diluídos entre os/as muitos/as estudantes da UMEF – Gil Bernardes.

Também em caráter interdisciplinar, novamente unindo esforços com os/as professores/as de Língua Portuguesa, os/as alunos/as poderiam fazer postagens, nas quais descreveriam alguns casos mais marcantes – desde que tivesse a autorização para a publicação, por escrito, das partes envolvidas. Tais postagens poderiam ter fotos, ou não, mas poderiam ser na forma de mera narrativa dos fatos, bem como na forma de pequenas crônicas e, assim, caso os/as professores/as concordem, poderiam também fazer parte da avaliação geral dos/as alunos/as.

Em seu conjunto, acredita-se as sugestões aqui propostas em muito contribuiriam para que os/as alunos/as entendessem, em face da vivência prática, a importância da solidariedade e do cuidado para com o outro. Além disso, seria uma forma de também perceberem que a solidariedade possui inúmeras facetas, tanto podendo viabilizar-se na forma de ajuda direta, quando podendo efetivar-se na forma de criação de canais para que a generosidade das pessoas aflore. Afinal, no mundo dinâmico em que se vive, no qual nem sempre as informações estão disponíveis, muitas vezes a solidariedade não acontece simplesmente porque determinada pessoa – potencialmente generosa e solidária – sequer sabe o quanto pode ser útil.

Como se vê, pode-se motivar os/as alunos/as a desenvolverem seu potencial humanístico, facilitando assim a prática da solidariedade e do cuidado para com os outros. E assim se estará, também, cumprindo parte importante dos ensinamentos do componente curricular Ensino Religioso. Tais sugestões e recomendações reforçam a ideia expressa por Boff, ao afirmar que, cuidar das coisas implica ter intimidade com as mesmas, senti-las por dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhe sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas. Cuidar é estabelecer comunhão. É a razão cordial, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo.<sup>197</sup>

Sendo assim, cabe destacar que essas mesmas sugestões também estão em sintonia com o conteúdo do Ensino Religioso escolar que, fundamentado nas Ciências das Religiões, busca a formação do sujeito que se ancora na dimensão ética, forjada a partir de atividades que estabelecem relação de si para consigo. Dessa forma, a reflexão do cuidado de si problematiza a ideia de formação humana, bem como reativa as noções de experiência,

---

<sup>197</sup> BOFF, 2005, p. 33.

demarcando a possibilidade de os/as alunos/as firmarem nova relação com a verdade, a partir da prática do cuidado.<sup>198</sup>

Diante disso, tem-se que, neste terceiro e último capítulo, foram apresentadas as diretrizes metodológicas, analisando-se também a pesquisa de campo e, ainda, expondo-se as sugestões e recomendações de melhoria, em face das disfunções identificadas. Agora, passa-se à conclusão geral do trabalho, por meio da qual se buscara responder à questão-problema, inicialmente levantada na presente dissertação de Mestrado.



---

<sup>198</sup> SILVA; FREITAS, 2015, p. 227.

## CONCLUSÃO

Chegando ao fim dessa dissertação de Mestrado, foi possível constatar o quanto o Ensino Religioso avançou historicamente no Brasil, partindo de uma versão totalmente confessional, até alcançar os moldes atuais, em que, fundamentado nas Ciências das Religiões, esse componente curricular já não mais se permite ser o representante de religião em específico. Assim, o Ensino Religioso brasileiro cumpre função mais abrangente, respeitando a laicidade do Estado, ao oferecer aos/às alunos/as um conjunto de saberes que, além de informá-los/as acerca das mais diversas religiões, também os/as nutre de embasamento ético que irá nortear suas ações como cidadãos.

Agora, a expressão da liberdade religiosa, por meio do Ensino Religioso, busca contemplar tanto a liberdade do indivíduo e das confissões religiosas, como também a liberdade de receber Ensino Religioso de acordo com as convicções próprias. Além disso, tal componente curricular passou a valorizar o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana. Ao serem tratadas com cientificidade, as aulas de Ensino Religioso se tornaram ideais para o desenvolvimento de ações solidárias, visto que procuram construir o diálogo e o respeito com e pelo outro.

Em sua perspectiva mais moderna, o Ensino Religioso brasileiro, ao lembrar os/as estudantes de que ninguém está sozinho – visto que um indivíduo somente se constitui cidadão enquanto membro da coletividade –, volta-se também para o despertar do humanismo, convocando os/as estudantes/as a conhecerem e a praticarem a solidariedade e o cuidado para com o outro. Porém, solidariedade e cuidado só existem como prática. Isso confere ao Ensino Religioso mais uma importante função, qual seja: fazer os/as alunos/as irem além da teoria, buscando ações que os integre aos problemas de seu tempo e lugar. Assim, já não é suficiente saber o que é ser um bom ser humano. Agora, torna-se necessário fazer as coisas que devem ser feitas por um bom ser humano. Afinal, a condição humana requer que cada um saiba cuidar do outro, importando-se com seus semelhantes – estando estes próximos ou distantes.

Entendendo o cuidado como um ideal ético, o componente curricular Ensino Religioso faz com que os/as alunos/as percebam que cuidar do outro é o ponto máximo de toda filosofia humanista, bem como é o ponto máximo de qualquer doutrina religiosa. Comparando-se o Ensino Religioso com as demais disciplinas do Ensino Fundamental, não restam dúvidas que somente cabe ao Ensino Religioso a vinculação de seu conteúdo à ética do cuidado, cabendo,

portanto, a esse componente curricular a importante função de motivar os/as alunos/as para uma mudança de comportamento, de forma a minimizar o apelo do individualismo, em prol da expansão da postura solidária.

E se o princípio essencial da humanidade é o cuidado, nada melhor que tentar despertar esse princípio em tempos de pandemia, em que a solidariedade e o cuidado para com o outro são exigidos em níveis impensáveis. Nesse último ano viu-se na mídia algumas discussões que colocaram “em xeque” a ética: debate sobre se o melhor seria isolar os idosos, ou, até mesmo, se, em caso de agravamento extremo da pandemia, se seria correto deixar morrerem os mais velhos. Tais debates deixaram a nu a fragilidade da ética nos tempos atuais. Porém, Essa mesma fragilidade permitiu que se percebesse o quão importante é todo esforço do Ensino Religioso em tentar despertar, nos/as alunos/as, a ética do cuidado.

E foi isso que se buscou fazer, por meio da pesquisa de campo, uma investigação prática com o intuito de aferir se os/as alunos/as da UMEF – Gil Bernardes, matriculados na disciplina Ensino Religioso, em turmas de 8º ano, demonstravam postura humanista diante de algumas questões de caráter prático. A surpresa se deu no terceiro exercício, quando foi possível perceber que cerca de 20% desse mesmo grupo de estudantes se revelou contrário a algumas das principais medidas para contenção da pandemia de covid-19, em clara falta de empatia e de solidariedade, por meio de opiniões contrárias aos ideais de cuidado para com os outros.

Porém, o componente curricular Ensino Religioso é, dentre as disciplinas oferecidas no Ensino Fundamental, a que mais contribui para a formação de um cidadão comprometido com os problemas de seu tempo e lugar, que elege a postura humanista e, por conseguinte, a solidariedade e o cuidado para com o outro, como um dos pilares de seu comportamento ético. Afinal, entre as competências gerais do Ensino Religioso, baseadas nas Ciências das Religiões, a BNCC estabelece a contribuição para que os/as estudantes construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, pressupostos éticos e da cidadania.

Para essa pesquisadora é inaceitável que alunos/as que já estudam Ensino Religioso há aproximadamente 4 anos, ainda não tenham desenvolvido noção sólida inerente à cidadania e ao cuidado para com os outros. Especialmente em uma UMEF localizada na Região IV, onde o nível de carência da população ainda oscila entre a classe média baixa e a extrema pobreza. Assim, foram oferecidas sugestões de exercícios para que, nos anos vindouros, os/as professores/as de Ensino Religioso possam tentar despertar, de modo mais significativo, os valores éticos e humanitários em seus/suas alunos/as – com ênfase na solidariedade e no

cuidado para com os outros –, não somente em nível teórico mas, especialmente, em âmbito prático.

A educação se constitui, também, questão ética e moral, pois oferece informações fundamentais para o bem-estar de todos. Portanto, a educação contribui diretamente para a criação de sociedades mais saudáveis, as quais podem, por sua vez, melhor educar suas crianças. Isso porque a educação de qualidade é a chave para o bem-estar – em um sentido mais amplo.<sup>199</sup> Afinal, a construção de uma sociedade melhor e mais justa requer atitudes. Assim sendo, cabe ao Ensino Religioso promover a motivação dos valores humanistas, influenciando positivamente o comportamento cultural e social dos/as alunos/as. Daí a necessidade de que as aulas de Ensino Religioso não se limitem apenas aos ensinamentos de cunho teórico, pois a identidade dos/as estudantes é moldada diariamente, conforme o nível de interação social a que são expostos/as.

Daí porque, o presente trabalho partiu da hipótese de que, na medida em que se tenta aproximar o conteúdo do Ensino Religioso dos esforços de humanização, mais se estará contribuindo para o crescimento dos/as estudantes, enquanto cidadãos dotados de direitos e deveres, que interagem e participam positivamente na busca de soluções para os problemas sociais. Dito isto, cabe aqui, agora, responder à questão-problema inicialmente levantada, ainda na introdução da presente dissertação de Mestrado, a qual buscava saber: de que forma a disciplina Ensino Religioso pode atuar como fator motivador do cuidado para com o outro?

Conforme se viu, por meio do presente estudo, a resposta está na junção do conteúdo teórico do Ensino Religioso à realidade prática. Afinal, de pouco vale um ensino cujos postulados, aos olhos dos/as estudantes, parecem desvinculados do cotidiano. Então, assim como ocorre com todas as demais disciplinas, o saber ofertado nas aulas de Ensino Religioso precisa estar diretamente associado ao meio no qual os/as estudantes estão inseridos. Do contrário, parecerão tão-somente letra-morta. Os/as professores/as de Ensino Religioso precisam buscar, cada vez mais, formas de fazer com que os/as alunos/as coloquem em prática os valores religiosos e éticos que absorvem, como forma de assegurar que tal educação servirá aos objetivos democráticos, pacíficos e humanitários, de modo formar cidadãos íntegros e atuantes, que tenham em si, de modo latente, os princípios da solidariedade e do cuidado para com os outros.

Frente a todo o exposto até então, dá-se por concluída a presente dissertação de Mestrado, deixando como mensagem principal a maior necessidade de se fazer com que os/as

---

<sup>199</sup> BRANDÃO, 2007, p. 16.

estudantes sejam motivados, em caráter permanente, a ampliar os sentidos humanistas, especialmente no que tange à compaixão e ao cuidado para com o/a outro/a. Por fim, ressaltar-se não haver a pretensão de esgotar tema tão complexo, cabendo aqui deixar o debate em aberto, para que o mesmo possa ser retomado em novas oportunidades, quando serão consideradas outras variáveis e, até mesmo, público-alvo mais abrangente – em época mais feliz, onde a pandemia não mais se constitua grave empecilho à pesquisa de campo.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Revista Pro.posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 182-203, 2017.
- ABREU, Sandra Elaine Aires de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 1, n. 18, p. 13-48, 2008, Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/87>. Acesso em: 2 out. 2019.
- ALVES, Rubem. *O que é religião?* 11. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- ANDRADE, Eliane Oliveira de; GIVIGI, Luiz Renato Paquiela; ABRAHÃO, Ana Lúcia Abrahão. A ética do cuidado de si como criação de possíveis no trabalho em Saúde. *Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 67-76, 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Marta do Socorro Sousa de. Solidariedade social: as ponderações de Émile Durkheim. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 9, n. 2, p. 51-70, 2005.
- AZZI, Riolando. *História da igreja no Brasil*. Tomo II. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BRANCO, Ângela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011.
- BARROS, Luiz Sérgio Cativo. *A influência de um sistema de planejamento e a pesquisa sobre a criatividade dos pesquisadores*. Brasília: UnB, 2001.
- BECKER, Michael Reinhard. As teologias do cuidado no Ensino Religioso inter-religioso: novas perspectivas para a educação ambiental. *Kairós – Revista Acadêmica da Prainha*, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 316-326, 2008.
- BOFF, Leonardo. O cuidado especial: princípio de um novo *ethos*. *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, 2005.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BONI, Valdete; QUERESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 65-78, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1998, art. 210. In: BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. *Textos políticos da História do Brasil*, v. IX. Brasília: Senado Federal, 1996.



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil, 1824*. Artigo 179 alíneas 32 e 33. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Religioso. São Paulo: AM Edições, 1997.

BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Lei Federal n. 9.475/97 – Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.3/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é base*. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição Brasileira de 1937*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1967*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.475*. Brasília, 22 jul. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição Política do Império do Brasil, 1824*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. As ciências das religiões: uma alternativa para o ensino religioso. In: *Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões*. Goiânia: PUC-GO, 2010.

BREGALDA, Regiano. *Educar para o cuidado: um desafio contemporâneo*. Passo Fundo: UPF, 2015.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Do Ensino Religioso ao estudo da religião: uma proposta epistemológica. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 227-235, 2009.

CARLETTI, Anna. *O internacionalismo vaticano e a nova ordem mundial a diplomacia pontifícia da Guerra Fria aos nossos dias*. Brasília: FUNAG, 2012.

CARNEIRO, Sandra. *Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re)implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas*. Rio de Janeiro: ANPOCS, 2004.

CARON, Lurdes (Org.). *O Ensino Religioso na Nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARRILHO, Marília Manuel Rosado. *A fundamentação filosófica das noções de cuidado e de responsabilidade no pensamento de Maria de Lourdes Pintassilgo*. Évora: Universidade de Évora, 2015.

CARVALHO, Liliane Brandão; ALVES, Ana Maria Ferreira; PASSOS, Clarissa Ale; LOPES, Fernanda Gomes; HOLANDA, Renata Bessa; MOREIRA, Virginia. A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em Fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica – Estudos Fenomenológicos*, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2015.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2009.

CAVALLIN, Paul Clemens. Ciência da Religião aplicada: quatro tipos ideais. *REVER – Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 171-189, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil e outros. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FAVERO, Osmar (Org). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a igreja e o estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 17, p. 20-37, jun. 1993.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, 2006.

DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004.

DUBOIS, Christian. *Heidegger: introdução a uma leitura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso? Sua identidade própria em contraste com a catequese*. São Paulo: Paulus, 2000.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O cuidado como amor em Heidegger. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 158-171, 2011.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANCO, Augusto de. *Ação local: a nova política da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Ágora, 2015.

HABERMAS, Jurgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

JORGE, Wellington Junior; TERUYA, Teresa Kazuko; SOUZA, Izaque Pereira de. *Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades de desafios*. Canoas: ULBRA, 2017. Disponível em: [http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495548082\\_ARQUIVO\\_Ensinoreligiosonabasenacionalcomumcurricular\(BNCC\).pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495548082_ARQUIVO_Ensinoreligiosonabasenacionalcomumcurricular(BNCC).pdf). Acesso em: 02 out. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, R. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011, Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/livro0901?ss1=4535&dd99=pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.

KOHL, Manfred e BARROS, Antônio Carlos (Orgs.). *Missão integral transformadora*. 2. ed. Londrina: Descoberta, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. In: Coleção Magistério 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1992.

LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006.

MAGALHÃES, Gilcéia Freitas. Ação Católica, ação política: as influências do grupo católico durante o Estado Novo. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0412.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

MANDELI, Maíra de Lima. Liberdade religiosa. *Revista Intertemas*, São Paulo, v. 16, n. 16, p. 14-21, 2008. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/view/688/706>. Acesso em: 02 out. 2019.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Ernesto Candeias; MARTINS, Susana Bartolo Martins. A gravitação da ética do cuidado na mediação: intervenção social e escolar nas escolas. *POIÉISIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 10, n. 18, p. 371-388, 2016.

MARTINS, Leonilda Maria Cardoso. *Estado laico e Ensino Religioso nas escolas públicas: entre os discursos da lei e as práticas de ensino*. Uberlândia: UFB, 2014.

MCDONALD, Brendan Coleman. O Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Ceará. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 47, p. 48-57, 2004.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, Mary e SILVA JR., Celestino Alves. *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papyrus, 1997.

MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Revista Gaudium Sciendi*, Lisboa, v. 1, n. 4, p. 40-48, 2013.

MUNIZ, Tamiris Alves. *A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência*. Catalão: UFG, 2014.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *Revista Educa*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

NERY, José Israel. *O Ensino Religioso no Brasil no contexto da história e das leis*. Brasília: AEC, 1993.

NEVES, Leonor Maria Bernardes. *Ensino Religioso, fraternidade e saúde pública: subsídios para o professor*. São José do Rio Preto: DSJRP, 2012.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 103-115, 2018.

NÖRNBERG, Marta. A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Revista Textura*, Canoas, v. 20, n. 19 p. 14-31, 2009.

OCTAVIAN, Rosiu Ovidiu Petra; PAULESCU, Doina; MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira. *Monografia – cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e turismo*. Brasília: UniCEUB, 2003.

OLIVEIRA, André Henrique Mendes. Compaixão e solidariedade: um diálogo entre Schopenhauer e Rorty. *Griot – Revista de Filosofia*, Terezina, v. 6, n. 2, p. 65-81, 2012.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de e SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. *LDBEN, Ensino Religioso e temas transversais em escolas públicas de Pernambuco*. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17952\\_9262.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17952_9262.pdf). Acesso em: 02 out. 2019.

OLIVEIRA, Jakson José Gomes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 156-169, 2019.

OLIVEIRA, Lidiane Duarte Silva de; PINTO, Sandra Regina da Rocha. *A importância do trabalho voluntariado no desenvolvimento de competências do estudante*. Rio de Janeiro: PUC, 2010.

OLIVEIRA, Lilian Blank de. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILLA, René. *Missão integral: ensaios sobre o reino e a igreja*. São Paulo: Temática Publicações, 1982.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: UNESP, 2010.

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

PENTEADO, Luiz Gonzaga Moura. *Entre dizeres, saberes e fazeres: os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública de Recife, no período de 1996 a 2014*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PERDIGÃO, Antônia Cristina. A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos. *Revista Análise Psicológica*, Lisboa, v. 4, n. 21, p. 485-497, 2003.

PINHEIRO, Maria F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; SANTANA, Maria Luzia da Silva; TEIXEIRA, Filomena. A Tríade Religiosidade, Gênero e Direitos Humanos: diálogo com professoras membros da Congregação Cristã do Brasil (CCB). *Revista Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 670-686, 2018.

REMEDIO, José Antônio. Os direitos de solidariedade, o princípio da solidariedade, a solidariedade social e a filantropia como instrumentos de inclusão social. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho, n. 24, p. 251-280, 2016. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/696>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RIBEIRO, Elizabeth da Costa. *Existência humana e responsabilidade: definindo uma ética heideggeriana a partir de ser e tempo*. Rio de Janeiro: UGF, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013.

SANTOS, Thaís Araújo. *A influência da educação religiosa no desenvolvimento da moral*. Brasília: UnB, 2013.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra ideologia*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 2006.

SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o Ensino Religioso nas escolas públicas de um estado laico: perspectiva jusfundamental. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 52, n. 206, p. 271-298, 2015.

SILVA, Joyce Mary; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2018.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-233, 2015.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da religião, Ensino Religioso e profissão docente. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2009. Disponível em: [http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

SOTER – Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (Org.). *Religião e transformação social no Brasil hoje*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOUZA, Marselha Evangelista de; OLIVEIRA, Geovane Lopes de. A mediação escolar como instrumento auxiliar de construção da tolerância/respeito à diversidade religiosa. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 1509-1594, 2018.

SOUZA, Virgínio Cândido Tosta de; PESSINI, Leo; HOSSNE, William Saad. Bioética, religião, espiritualidade e a arte do cuidar na relação médico-paciente. *Revista Bioethikos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 181-190, 2012.

SUÁREZ, Adolfo Semo. *Aprendizagem e Ensino Religioso: modelo de um ensino crítico que forme estudantes solidários*. São Paulo: UNASP, 2015.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000100107&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100107&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 abr. 2020.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. Coleção Primeiros Passos. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. *Revista Acta Paul Enfermagem*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011.

XAVIER, Antônio Roberto. História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. *Revista Dialectus*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 81-89, 2016.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 17-25, 2004.



## APÊNDICE

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

## INFORMAÇÕES AOS PAIS E OU RESPONSÁVEIS E AOS/AS ESTUDANTES

## 1. Convite

Estamos convidando o/a estudante, menor de idade, sob sua responsabilidade para participar da pesquisa da mestrandia VALÉRIA GONÇALVES COELHO, intitulada: A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO COMO FATOR MOTIVADOR DO CUIDADO PARA COM O OUTRO. Antes de decidir se autorizará a participação do/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade, é importante que o/a senhor/a entenda as propostas da pesquisa para verificar se concorda com elas. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se autorizará ou não que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa de campo que dará subsídios para a pesquisa ora descrita.

## 2. Qual é o objetivo da pesquisa?

O objetivo desta pesquisa é Investigar de que maneira a disciplina Ensino Religioso pode colaborar com os esforços para a humanização dos/as alunos/as nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Vila Velha (ES), fazendo com que os alunos tenham maior cuidado para com o outro.

## 3. Por que o/a estudante menor de idade foi convidada/o?

Porque a pesquisa será realizada com estudantes de duas turmas do XXX ano, da UMEF DEOLINDO PERIM, localizada na Rua Januário Ribeiro, s/n, Ulisses Guimarães, Vila Velha, ES.

## 4. O/a estudante menor de idade tem que participar?

O/a senhor/a é quem decide a participação ou não do/a estudante menor de idade nesta pesquisa. Se o/a senhor/a decidir pela participação do/a estudante, o/a senhor/a deverá assinar um Termo de Consentimento. Além disto, o/a estudante também assinará um termo de assentimento.

## 5. Qual será a forma de participação?

Consiste em responder um questionário ou entrevista com questões estruturadas ou semiestruturadas.

## 6. A participação do/a estudante será mantida em sigilo?

O nome do/a estudante não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

## 7. Haverá gastos/custos/riscos para o/a estudante?

Não haverá gastos/custos/riscos decorrentes da participação do/a estudante nesta pesquisa.



8. O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisadora irá propor uma devolutiva sobre as questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES, ficando disponíveis para consulta.

9. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Pesquisadora: VALÉRIA GONÇALVES COELHO.

Professora de: Séries Iniciais – atuando atualmente como professores regente.

E-mail: [valeriagc@hotmail.com](mailto:valeriagc@hotmail.com)

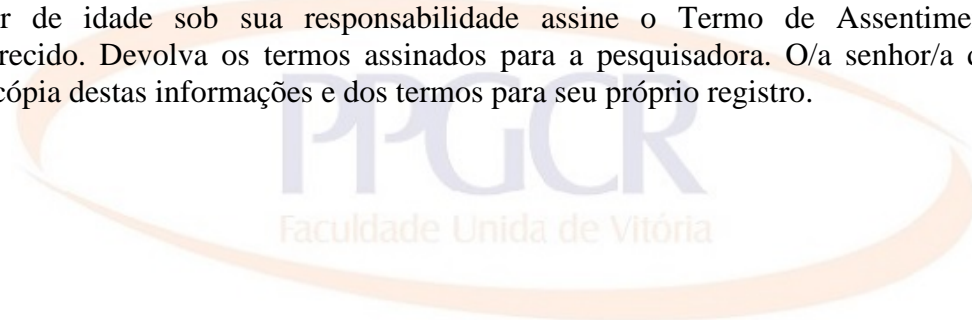
Telefone: (27) 99900-6651.

Orientador: Professor Doutor José Adriano Filho.

E-mail: [joseadriano@fuv.edu.br](mailto:joseadriano@fuv.edu.br)

Telefone da Faculdade Unida: (27) 3325-2071.

Obrigado por ler estas informações! Para autorizar a participação do/a estudante nesta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicite que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Devolva os termos assinados para a pesquisadora. O/a senhor/a deve guardar uma cópia destas informações e dos termos para seu próprio registro.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do responsável ou representante legal), RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, confirmo que VALÉRIA GONÇALVES COELHO explicou-me os objetivos de sua pesquisa acadêmica, bem como, a forma de participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade. As alternativas para participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade \_\_\_\_\_ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, e concordo em dar meu consentimento para que o/a estudante menor sob minha responsabilidade participe como voluntário desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável ou representante legal)

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO DO/A MENOR DE IDADE**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do/a menor de idade participante da pesquisa), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do/a menor de idade participante)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Vila Velha (ES), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

## ANEXO

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA (ES)

Termo de Autorização para Pesquisas em Escolas da Rede Municipal

Vila Velha (ES), 1º de Fevereiro de 2021.

Declaro para os devidos fins que **Valeria Gonçalves Coelho** Mestranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, está autorizada a desenvolver sua pesquisa intitulada **“A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO COMO FATOR MOTIVADOR DO CUIDADO PARA COM O OUTRO”** nas escolas municipais da rede de ensino junto à comunidade escolar.

Atenciosamente,

**Marlen Carla Coelho**  
DIRETORA ESCOLAR SEMED/PVVV  
Aut. DIO Port. 007/2018