

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JEANE ALVES SOARES

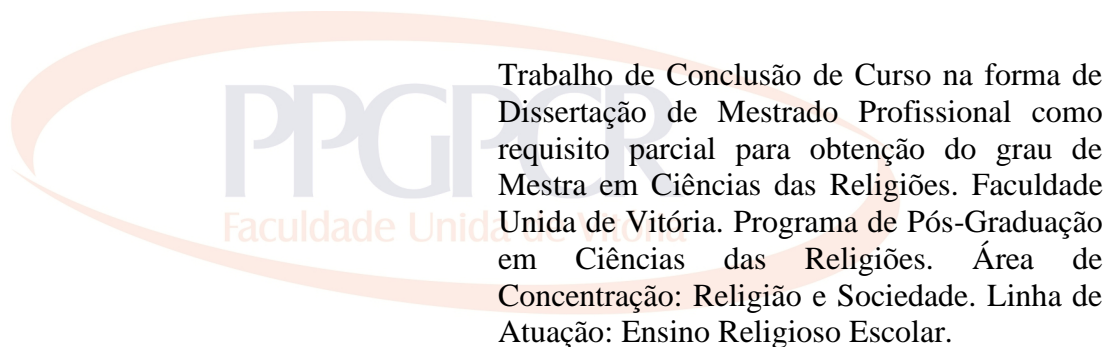
O ENSINO RELIGIOSO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE
ALUNOS/AS ADOLESCENTES

PPGPCR
Faculdade Unida de Vitória

JEANE ALVES SOARES

O ENSINO RELIGIOSO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE
ALUNOS/AS ADOLESCENTES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 19/07/2022.



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: Wanderley Pereira Rosa.

VITÓRIA-ES

2022

Soares, Jeane Alves

O ensino religioso no desenvolvimento socioemocional de alunos/as adolescentes / Jeane Alves Soares. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

xiii, 105 f. ; 31 cm.

Orientador: Wanderley Pereira Rosa

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 106-115

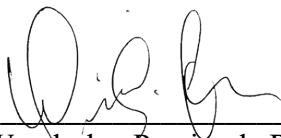
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Desenvolvimento socioemocional. 4. Ensino religioso. 5. Diversidade religiosa. - Tese. I. Jeane Alves Soares. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

JEANE ALVES SOARES

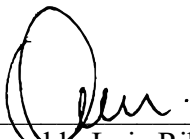
O ENSINO RELIGIOSO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE
ALUNOS/AS ADOLESCENTES

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

Data: 19 jul. 2022.



Wanderley Pereira da Rosa, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Osvaldo Luiz Ribeiro, Doutor em Teologia, UNIDA.



Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas, Doutora em Ciências da Religião, CONERES.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho ao Professor Orientador Doutor Wanderley Pereira Rosa. Dedico também a todos/as os/as professores/as do curso de Mestrado em Ciências das Religiões, da Faculdade Unida de Vitória (FUV), por auxiliarem na minha formação e pelo apoio, conhecimento, conteúdo ensinado e orientações precisas durante todo o curso.



DEDICATÓRIA

Gratidão a Deus, pela conclusão deste trabalho, autor e motivador da minha vida. Agradeço ao meu esposo, por acreditar em mim e me apoiar nos momentos difíceis. À minha filha e aos meus queridos pais e irmãs, por fazerem parte deste sonho, por abrirem espaços frente às dificuldades, desde o princípio, em busca desta realização.





Para aprender a viver de maneira integral, sem se limitar a nenhuma dimensão particular, é preciso uma educação completa, que inclua todas as facetas humanas. Uma educação que considere os principais âmbitos da experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles supõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

Puig *et al*, 2005).

RESUMO

Este estudo tem por principal objetivo analisar a BNCC e identificar se no Ensino Religioso há aspectos promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos/as do Ensino Fundamental. Quanto à questão-problema, indaga como o componente curricular Ensino Religioso pode, com fundamento na BNCC, contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos/as do Ensino Fundamental. Em seus objetivos específicos pretendeu-se descrever o Ensino Religioso à luz da BNCC; identificar os objetivos e competências propostos na BNCC para o Ensino Religioso; bem como apresentar a categoria teórico-conceitual definida como competências socioemocionais, analisando sua viabilidade prática em uma escola pública. Como hipótese, defende-se que, em se tratando das competências socioemocionais, um dos principais desafios dos/as professores/as de Ensino Religioso é fazer desenvolver nos/as alunos/as a consciência social e as tomadas de decisões responsáveis, por serem as competências mais estreitamente relacionadas à construção de uma sociedade democrática e justa, sem preconceito, com maior tolerância e diversidade religiosa. Além de toda uma vida acadêmica e profissional voltada à educação, o trabalho também se justificava pela oportunidade de se poder testar, em contexto prático, qual a real eficácia das competências socioemocionais, apresentadas aos/as alunos/as nas aulas de Ensino Religioso, no Ensino Fundamental. Em relação à metodologia adotada, este trabalho combina pesquisa de cunho bibliográfico e documental com pesquisa de caráter prático, desenvolvida no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI), junto a professores/as e pais/mães de alunos/as matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, quando se aplicou questionários semiestruturados, baseados no método do Lickert, que consiste em uma linha de valores — que vai do péssimo ao excelente —, compondo a visão positiva, a visão negativa e a visão neutra de cada questão. Entre os principais resultados, a pesquisa revela que entre, as competências e habilidades socioemocionais, as *tomadas responsáveis de decisões* se constituem o quesito mais difícil de ser desenvolvido, o que se confirma em face de ser o único item pesquisado que recebeu considerável avaliação de negativa, tanto dos professores/as quanto dos pais/mães respondentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional. Diversidade religiosa. Ensino Religioso.

ABSTRACT

This study aims to analyze the BNCC and identify whether in religious education there are promoting aspects of the development of socio-emotional skills in elementary school students. Regarding the problem question, asks as the Curriculum Component Religious Teaching can, based on the BNCC, contribute to the development of socio-emotional skills in elementary school students. In its specific objectives it was intended to describe religious teaching in the light of the BNCC; Identify the objectives and competences proposed in the BNCC for religious education; as well as presenting the theoretical-conceptual category defined as socio-emotional skills, analyzing its practical viability in a public school. As a hypothesis, it is argued that, in the case of socio-emotional skills, one of the main challenges of religious teaching teachers is to develop social conscience and responsible decision-making, as they are Skills more closely related to the construction of a democratic and just society, without prejudice, with greater tolerance and religious diversity. In addition to a whole academic and professional life focused on education, the work is also justified by the opportunity to be able to test, in a practical context, what is the real effectiveness of socio-emotional skills, presented to students in religious teaching classes, Elementary School. Regarding the methodology adopted, this work combines research of bibliographic and documentary nature with practical research, developed at the State Center for Elementary and High School Bráulio Franco (CEFMTI), with teachers and parents of students enrolled In the 9th grade of elementary school, when semi-structured questionnaires applied, based on the Lickert method, which consists of a line of values — which goes from poor to excellent — composing the positive view, negative vision and the neutral view of each question. Among the main results, the research reveals that between the skills and socio-emotional skills, the responsible decision making constitute the most difficult question to develop, which is confirmed in the face of the only researched item that received considerable negative assessment, both teachers and responding parents.

Keywords: Socio-emotional development. Religious diversity. Religious education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
1 O ENSINO RELIGIOSO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	18
1.1 O que é o Ensino Religioso escolar brasileiro.....	18
1.2 Fundamentos jurídicos do Ensino Religioso escolar brasileiro.....	24
1.3 Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata o Ensino Religioso.....	30
2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL.....	38
2.1 O que é desenvolvimento socioemocional	38
2.2 A BNCC e o desenvolvimento socioemocional	49
2.3 Ensino Religioso e desenvolvimento socioemocional	54
3 ENSINO RELIGIOSO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO BRÁULIO FRANCO.....	58
3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo.....	58
3.2 Análise dos resultados da pesquisa de campo	62
3.3 Debatendo quesitos mal avaliados na pesquisa de campo.....	94
3.3.1 Pela maior diversidade religiosa.....	94
3.3.2 Pelo maior respeito às etnias	96
3.3.3 Aprendendo a viver em grupo harmonicamente.....	99
3.3.4 Por mais tomadas de decisões responsáveis.....	101
CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE.	116
APÊNDICE B — PRÉ-TESTE APLICADO A PROFESSORES/AS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO BRÁULIO FRANCO (CEEFM TI).	118
APÊNDICE C — PRÉ-TESTE APLICADO ALUNOS/AS MATRICULADOS/AS NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO BRÁULIO FRANCO (CEEFM TI).	119

APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS.....	120
APÊNDICE E — QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS ALUNOS/AS MATRICULADOS/AS NA CEEFMTI ULISSES ÁLVARES.....	124
ANEXO A — RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS NA CEEFMTI ULISSES ÁLVARES.	128
ANEXO B — RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS PAIS/MÃES DE ALUNOS/AS MATRICULADOS NA CEEFMTI ULISSES ÁLVARES.....	134
ANEXO C — OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA.	141
ANEXO D — OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO — FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA.	142



LISTA DE SIGLAS

- AEE — Atendimento Educacional Especializado.
- BNCC — Base Nacional Comum Curricular.
- CEB — Câmara da Educação Básica.
- CEEFMTI — Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco.
- CNE — Conselho Nacional de Educação.
- DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais.
- FAFIA — Faculdade de Filosofia de Alegre.
- FONAPER — Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso.
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases.
- LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC — Ministério da Educação.
- OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PCNER — Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
- PNE — Plano Nacional da Educação.
- STF — Supremo Tribunal Federal.
- UENG — Universidade Estadual de Minas Gerais.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à diversidade religiosa — (em %).	63
Gráfico 2 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à diversidade religiosa — (em %).	63
Gráfico 3 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à postura humanizadora — (em %).	67
Gráfico 4 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à postura humanizadora — (em %).	67
Gráfico 5 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à consciência social — (em %).	70
Gráfico 6 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito à consciência social — (em %).	70
Gráfico 7 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à afetuosidade — (em %).	73
Gráfico 8 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à afetuosidade — (em %).	73
Gráfico 9 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais religiões — (em %).	76
Gráfico 10 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito às demais religiões — (em %).	76
Gráfico 11 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais etnias — (em %).	79
Gráfico 12 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito ao respeito às demais etnias — (em %).	79
Gráfico 13 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes — (em %).	82
Gráfico 14 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes — (em %).	82
Gráfico 15 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à empatia com os/as colegas — (em %).	85
Gráfico 16 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à empatia com os/as colegas — (em %).	85

Gráfico 17 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente — (em %).	88
Gráfico 18 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente — (em %).	88
Gráfico 19 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis — (em %).	91
Gráfico 20 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis — (em %).	91



INTRODUÇÃO

O estilo de vida atual, centrado no prazer e no imediatismo, é mais apropriado para os/as adolescentes, devido ao estágio vital em que se encontram. Nesta fase, geralmente as preocupações e responsabilidades não estão presentes no cotidiano. No entanto, na medida em que suas vidas vão se tornando mais complexas — em função dos estudos, das transformações do corpo, dos desejos, da busca por aceitação, da escolha da futura carreira profissional, entre tantas outras questões —, muitos/as adolescentes se sentem pressionados e confusos.

Em relação a isso, o desenvolvimento de habilidades sociais emocionais pode trazer muitos benefícios para a vida dos/as alunos/as. A educação emocional social diz respeito à compreensão e ao processamento das emoções, buscando empatia e melhor embasamento para as tomadas de decisões responsáveis. Para tanto, faz-se necessário o uso de habilidades sociais e emocionais, visando trabalhar nas mais diferentes situações — dentro e fora da escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui documento desenvolvido para orientar o currículo da escola e garantir que os/as alunos/as aprendam da forma mais abrangente e eficiente possível, a qual inclui educação social e emocional.

A sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de habilidades para aprender, aprender e viver, bem como aprender com as diferenças e a diversidade, agindo com discernimento e responsabilidade no contexto da cultura digital, sabendo lidar com mais e mais informações disponíveis e identificando dados de forma proativa. Nesse contexto, os/as jovens devem aprender a enfrentar novas situações, buscando soluções, usando o conhecimento para resolver problemas e ter autonomia para tomar decisões. Daí porque a BNCC afirma seu compromisso com a educação abrangente, reconhecendo que a Educação Básica deve ter como objetivo o desenvolvimento humano global. Isso significa entender a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento, superando as visões reducionistas que enfatizam as dimensões cognitivas ou emocionais.¹

Diante disso, o principal objetivo deste estudo é analisar a BNCC e identificar se no componente curricular Ensino Religioso existem aspectos promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos/as do Ensino Fundamental. Por sua vez, a questão-problema que se pretende responder, ao final da presente dissertação de Mestrado é: como o componente curricular Ensino Religioso pode, com fundamento na BNCC, contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos/as do Ensino Fundamental?

¹ SOARES, Afonso Maria Ligório. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

Para tanto, os objetivos específicos pretendem descrever o Ensino Religioso à luz da BNCC; identificar os objetivos e competências propostos na BNCC para o Ensino Religioso; bem como apresentar a categoria teórico-conceitual definida como competências socioemocionais, analisando sua viabilidade prática em uma escola pública.

A hipótese levantada nesse estudo defende a premissa de que, em se tratando das competências socioemocionais, um dos principais desafios enfrentados, pelos/as professores/as do componente curricular Ensino Religioso é fazer desenvolver nos/as alunos/as, de forma transversal, a consciência social e as tomadas de decisões responsáveis, pois essas são as duas competências mais estreitamente relacionadas com a construção de uma sociedade democrática e justa, onde haja menor preconceito, bem como maior tolerância e diversidade religiosa.

Entre as justificativas mais relevantes para o desenvolvimento do presente estudo encontra-se o estreito vínculo acadêmico e profissional que esta pesquisadora possui em relação à educação pública. Em tal área é Pedagoga, formada pela Faculdade de Filosofia de Alegre (FAFIA), concursada pelo Estado do Espírito Santo desde o ano de 2006. Também cursou pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). No âmbito profissional, atua como Pedagoga no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI), em tempo integral, desde 2021.

Além disso, este trabalho também se justificativa ainda pela oportunidade de se poder testar, em contexto prático, por meio de uma pesquisa de campo, os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado Profissional. Dessa forma, será possível entender a real eficácia das competências socioemocionais, apresentadas aos/às alunos/as nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, ao longo do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, o marco teórico se inicia com os estudos de Luiz Antônio Cunha, que analisa a proposta do componente curricular Ensino Religioso, em relação à BNCC para o Ensino Fundamental, na condição de elemento de política pública, segundo duas perspectivas: a primeira, referente ao processo de sua produção; e, a segunda, inerente ao produto. A produção de tal política foi analisada a partir dos agentes que a propuseram, para o Ensino Religioso. Já o produto foi analisado com base no cotejo da proposta curricular com a concepção da escola laica.²

Por sua vez, Walter Salles e Maria Augusta Gentilini apontam três importantes desafios que se colocam para o componente curricular Ensino Religioso no Brasil, em um mundo secular, debatendo também como as relações entre a religião e a secularização da sociedade

² CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. p. 266.

afetaram a educação brasileira, gerando consideráveis modificações no *status* do Ensino Religioso e no conjunto das disciplinas e conteúdos escolares, tornando necessária a reflexão acerca do significado desse ensino e o impacto que terá sobre a sociedade brasileira, no longo prazo.³

Conforme explicam Salles e Gentilini, o primeiro desafio do componente curricular Ensino Religioso escolar está intimamente relacionado à sua estruturação como disciplina, aceitando que a sociedade brasileira se constitua uma sociedade secularizada e que as futuras gerações surgirão em um contexto pós-secular. Para esses autores há, por parte dos/as professores/as responsáveis pela disciplina, a continuidade de um pensamento de negação ou mesmo afastamento em relação ao conceito de educação religiosa e sua análise crítica.⁴

Quanto ao segundo desafio, trata-se do reconhecimento de que, apesar de haver laicidade nas instituições públicas, especialmente as escolas, de acordo com o proposto pela Constituição Federal de 1988, Salles e Gentilini mostram que a visão confessional da religião ainda atinge se propaga-se por todas as esferas administrativas brasileiras.⁵

O terceiro e último desafio é a promoção da tolerância. Para Salles e Gentilini, a tolerância religiosa no ambiente escolar vem se tornando um dos principais desafios para as escolas públicas do país. Não apenas para aquelas que ofertam o componente curricular Ensino Religioso, mas também para todas as demais, visto que disciplinas como História, Geografia e até mesmo Biologia transitam pelo tema de maneira transversal.⁶

Sobre a metodologia adotada, primeiro deve-se lembrar que a pesquisa científica é algo vivo. Então, o que aqui foi inicialmente estabelecido, ganhou novos contornos, conforme a necessidade do momento. Foi assim com o período de maior intensidade da pandemia, quando a aplicação de enquetes teve que ser suspensa. Assim, de início pretendeu-se aplicar questionários semiestruturados, com perguntas fechadas seguidas de espaço para que o respondente possa complementar sua resposta. Os questionários se basearam no método do Lickert, o qual consiste em uma linha de valores — que vai do péssimo ao excelente —, compondo a visão positiva, a visão negativa e a visão neutra de determinada questão.

Um mesmo questionário será aplicado junto a um público-alvo composto por professores/as do Ensino Religioso e, também, por alunos/as matriculados neste mesmo componente curricular. Assim, em sistema de *espelho*, comparam-se as respostas de alunos/as

³ SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, Jardim Guedala, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018. p. 856.

⁴ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 860.

⁵ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 861.

⁶ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 861.

e de professores/as, considerando, a princípio, que quando houver visão semelhantes entre esses dois grupos respondentes, a variável analisada está em seu estado ideal. Inversamente, quando houver entendimento discordante entre esses dois grupos respondentes, a variável analisada apresenta uma disfunção. No que se refere ao *locus* dessa pesquisa será composto por uma escola pública estadual no município de Muniz Freire (ES).

Quanto à estruturação básica desse estudo, o primeiro capítulo, desenvolvido a partir de pesquisa de caráter bibliográfico, terá por objetivo precípuo descrever o componente curricular Ensino Religioso no Brasil, considerando tão-somente que precede a promulgação da Constituição Federal de 1988, abordando também os fundamentos jurídicos do Ensino Religioso adotado nas escolas brasileiras, para, assim, trazer à luz do debate o prisma adotado para o Ensino Religioso, após a aprovação da BNCC.

No que concerne ao segundo capítulo, também desenvolvido com fulcro em pesquisa de cunho bibliográfico, este por principal objetivo apresentar alguns conceitos a respeito do desenvolvimento socioemocional. Em seguida, será tratada a relação entre a BNCC e o desenvolvimento socioemocional. Por último, visa também estabelecer vínculos diretos entre o desenvolvimento socioemocional e o componente curricular Ensino Religioso escolar brasileiro.

O terceiro e último capítulo, desenvolvido com base em aplicação prática, baseada nos resultados dos questionários aplicados em escola pública, entender a real eficácia das competências socioemocionais, apresentadas aos/às alunos/as nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, ao longo do Ensino Fundamental. Nesse capítulo também serão formuladas as sugestões e recomendações de melhoria, de modo a corrigir as possíveis disfunções identificadas por meio da pesquisa de campo.

1 O ENSINO RELIGIOSO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No Brasil, a educação religiosa é parte da educação desde o período colonial, cuja história passou por várias concepções. Em função disso, o presente capítulo, desenvolvido com base em pesquisa de cunho bibliográfico, tem por principal objetivo descrever o Ensino Religioso brasileiro, considerando-se apenas o período após a promulgação da Carta Magna de 1988, bem como abordar os fundamentos jurídicos do Ensino Religioso adotado nas escolas do país, para, em seguida, debater a visão adotada para o Ensino Religioso, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1 O que é o Ensino Religioso escolar brasileiro

Com a Carta Magna de 1988, deu-se a maior derrota dos grupos confessionais, no que tange ao uso de recursos públicos no Ensino Religioso. Após muita negociação no Congresso Nacional, a cláusula restritiva permaneceu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O Ensino Religioso também não foi alçado ao nível das demais disciplinas. A LDB de 1996 não incluiu o Ensino Religioso no currículo. Inseriu somente no Ensino Fundamental. Assim, programar o Ensino Religioso no horário significa ofertá-lo aos/às alunos/as interessados/as.⁷ A LDB n. 9.394/1996 preservou o Ensino Religioso em caráter facultativo. Dessa forma, o Ensino Religioso passou a integrar a formação básica.⁸

Ao longo da história do Brasil, o Ensino Religioso assumiu diferentes características legais e pedagógicas. Sua trajetória passou por moroso processo de evolução em decorrência do desenvolvimento do Estado, das opções políticas e de sua compreensão como componente curricular. Porém, a atual proposta de Educação Básica visa o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, ressaltando a formação para a cidadania. Ressalta-se que cabe à escola proporcionar espaço de discussão a respeito das questões fundamentais da existência do ser humano — isenta de proselitismo.⁹

O componente curricular Ensino Religioso passou, nas últimas décadas, por processos de ressignificação e reestruturação pedagógica. Uma complexa rede de relações políticas e

⁷ CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013. p. 930.

⁸ 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*. Recife: UFPE, 2015. p. 87.

⁹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, Ribeirão Preto, v. 34, n. 1, p. 155-176, 2020. p. 157-158.

interesses de grupos configurou o campo do Ensino Religioso no sistema de ensino. Tal configuração de forças, no entanto, ainda convive no seio do aparelho estatal, com disputas pela hegemonia de suas crenças e conquistas de legitimidade e poder. O modelo de Ensino Religioso, baseado na perspectiva das Ciências das Religiões, tendo o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, que deve expressar conteúdos e diálogos com as mais diversas matrizes religiosas e não religiosas, se constitui ruptura radical com o modelo de catequização, que defendia o Ensino Religioso de base cristã, de reflexão acrítica, apolítica e monocultural.¹⁰

Quanto a isso cabe aqui destacar que, no Brasil, o conceito de cidadania está diretamente vinculado à qualidade de fundamento do Estado, com mais amplitude do que o de titular de direitos políticos, pois qualifica os brasileiros ao reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada à sociedade, significando que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo se conecta ao conceito de soberania popular, com os direitos políticos e com o conceito de dignidade da pessoa humana, com os objetivos da educação como base e meta essencial do regime democrático. Portanto, essa ideia de cidadania se relaciona ao Estado de Direito, cujo aparecimento veio trazer a igualdade formal, sendo responsável pelo desenvolvimento dos seres humanos — em igualdade de direitos.¹¹

O Ensino Religioso pautado nas Ciências da Religião, que é interdisciplinar na abordagem ao fenômeno religioso, sintoniza-se com os ideais que defendem a interdependência dos fenômenos e a necessidade de reformar o pensamento compartimentado em disciplinas.¹² Pelo ponto de vista constitucional, o Ensino Religioso conquista espaço na Carta Magna de 88, na qual, no 1º parágrafo do Art. 210, afirma: o Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental.¹³ Com a oferta do Ensino Religioso assegurada, sua institucionalização foi tomada como certa, iniciando-se trabalho para consolidar tal disciplina.¹⁴ Cabe destacar que, 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 país:

¹⁰ SILVA, José Carlos da. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, 2018. p. 61-62.

¹¹ COSTA, Maíra Domingos. Fundamentos da cidadania e educação em direitos humanos para alunos do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7, 2013, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: PROEX; UNESP, 2013. p. 9796.

¹² NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA — Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. p. 9.

¹³ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. [Online].

¹⁴ MUNIZ, Tamiris Alves. *A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência*. Catalão: UFG, 2014. p. 91.

A expressão da liberdade religiosa pelo ensino contempla a liberdade do indivíduo e das confissões religiosas de ensinar as suas convicções e, ainda, 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.¹⁵

O Ensino Religioso, estabelecido a partir da migração da religião para a escola como estratégia para garantir a manutenção de cristandade, foi aos poucos modificado em face das transformações de contexto da escola pública, pelo aprimoramento do projeto pedagógico, passando a ser exigida a escolarização de tal componente curricular. Buscando superar a transposição didática, para facilitar o ensino dos conteúdos, no Brasil foi preciso organizar um Ensino Religioso que tivesse uma ciência por referência, a qual contribuísse para a leitura do elemento religioso na formação social-cultural dos/as alunos/as. Porém, para uma escola pluralista, foi preciso reconhecer o Ensino Religioso, tendo por referência as Ciências das Religiões, voltadas à diversidade e à educação religiosa.¹⁶ Além disso:

A Constituição opta pela sociedade pluralista, que respeita a pessoa e sua liberdade, em lugar de uma sociedade monista, que mutila os seres e engendra as ortodoxias opressivas. O pluralismo é uma realidade, pois a sociedade se compõe de uma pluralidade de categorias sociais, de classes, grupos sociais, econômicos, culturais e ideológicos. Optar por uma sociedade pluralista significa acolher uma sociedade conflitiva, de interesses contraditórios e antinômicos. O problema do pluralismo está, precisamente, em construir o equilíbrio entre as tensões múltiplas, e por vezes contraditórias; em conciliar a sociabilidade e o particularismo; em administrar os antagonismos e evitar divisões irredutíveis. De tudo isso se deduz a importância de ter a Constituição conjugado a concepção de uma sociedade pluralista com as de uma sociedade livre, justa, fraterna e solidária (preâmbulo e art. 3º, I), pois, se o pluralismo é uma concepção liberal, o solidarismo, de fundo socialista, aponta para uma realidade humanista de fundo igualitário, que supõe a superação dos conflitos, e, assim, fundamenta a integração social, que evita antagonismos irredutíveis que destroem o princípio pluralista. Forma-se, assim, uma sociedade integrada. Se tais pressupostos faltarem, o pluralismo resultará desastroso e não se manifestará como um princípio democrático.¹⁷

Ademais, o artigo 26 da LDB determinou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após estabelecer o perfil do currículo do Ensino Fundamental, posicionou o Ensino Religioso como apêndice em artigo próprio. A luta pela inclusão continuou no Conselho

¹⁵ SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o Ensino Religioso nas escolas públicas de um estado laico: perspectiva jus fundamental. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 52, n. 206, p. 271-298, 2015. p. 271.

¹⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER — Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 23-24, 2015. p. 23-24.

¹⁷ SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à constituição*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2012. p. 803-804.

Nacional de Educação (CNE), que aprovou o Parecer 4/1998, seguido da resolução CNE/CEB n. 2/1998, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, nos quais o Ensino Religioso foi reconhecido como área do conhecimento específica. Com a extensão da duração do Ensino Fundamental, imposta pela Lei n. 11.274/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível foram retomadas pela resolução CNE/CEB n. 7/2010, tornando o Ensino Religioso componente curricular.¹⁸ De acordo com Marinalda Santos:

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se viabilizou a partir das vinte metas previstas a serem alcançadas no período de dez anos, entre 2014-2024 pelo Plano Nacional da Educação (PNE), o qual foi sancionado pela Presidência da República, no ano de 2014. Dessa forma, esta proposta tornou-se palco de muitas discussões para uma nova política educacional curricular para as escolas básicas. A abordagem desse estudo é relevante, pois pretende analisar como os movimentos políticos (globais e locais) estão se articulando diante dessa nova proposta curricular para o Ensino Religioso.¹⁹

A BNCC se constitui referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares.²⁰ Tal base integra a política nacional da Educação Básica, com o intuito de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em níveis federal, estadual e municipal, nos aspectos de formação de professores/as, avaliação, elaboração de conteúdos e currículos educacionais e, ainda, aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.²¹

Na formulação do texto final da BNCC, levou-se em consideração a busca da superação da fragmentação das políticas educacionais, além do desejo de que haja regime de colaboração entre as três esferas de governo, como medida da qualidade da educação, buscando a acessibilidade de todos/as à educação, mas também da permanência na escola, garantindo-se patamar comum de aprendizagens a todos/as os/as alunos/as.²² Dessa forma, tem-se que a BNCC envolve a discussão e reflexão acerca de como deve ser construído o currículo escolar, como aplicá-lo e como avaliar os/as estudantes, com o objetivo de que os/as professores/as possam se fundamentar nas orientações da base normativa contemplando todas as especificidades no contexto da diversidade existente.²³

¹⁸ CUNHA, 2016, p. 267.

¹⁹ SANTOS, Marinalda. Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 293-305. 2015.

²⁰ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* — Educação é base. Brasília: Ministério da Educação, 2019. p. 13. [Online].

²¹ BRASIL, 2019, p. 8.

²² BRASIL, 2019, p. 8.

²³ BRASIL, 2019, p. 442.

Nesse sentido, o componente curricular Ensino Religioso tem, como um de seus principais objetivos, o aprimoramento do/a aluno/a como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.²⁴ O Ensino Religioso passou a ser reconhecido como área do conhecimento, integrando o currículo escolar do Ensino Fundamental. Apesar dessas mudanças em consonância com a Carta Magna, no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa, vedando qualquer tipo de proselitismo e fazendo parte da educação básica do cidadão, o Ensino Religioso possui matrícula facultativa.²⁵

Ao entender que o ser humano não pode estar preso a uma só ideologia, filosofia ou visão de mundo, foi instituído no Brasil o respeito à liberdade e apreço à tolerância como um dos princípios básicos (art. 3º, IV da Lei 9.394/96) da educação plural. Nesse sentido, a laicidade sobre como limite à interferência estatal no contexto da intimidade e da autonomia da pessoa humana. Daí a necessidade de promover Ensino Religioso não-confessional.²⁶ Com isso, os pais que não querem seus filhos no Ensino Religioso, assumem a responsabilidade por sua educação. Porém, surpreendeu a restrição ao emprego de recursos públicos para cobrir custos do Ensino Religioso nas escolas públicas. Essa omissão permitiu a negociação, em cada Estado, entre as organizações religiosas e os governos locais, para o financiamento dos agentes no ensino público, incluindo-se a realização de concursos para tal disciplina.²⁷

Além disso, houve outra vitória do grupo confessional. Aproveitando-se dos laços estreitos com a cúpula do governo, em de 2008 foi firmado acordo entre o Brasil e o Vaticano — denominado *concordata*, homologado pelo Congresso Nacional. Em 2010, o governo federal assinou o Decreto n. 7.107, promulgando o referido acordo Brasil-Vaticano/Santa Sé. Assim, o que parecia impossível desde a extinção do padroado imperial, aconteceu em 2009: a direção mundial da Igreja Católica logrou que o Brasil firmasse tratado, garantindo privilégios políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outros, em desrespeito à Constituição Federal.²⁸

Não obstante, o artigo 11 da concordata contraria o artigo 33 da LDB, ao determinar que o conteúdo do Ensino Religioso seja estabelecido pelos sistemas de ensino, após ouvidas as entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas. Então, pode não haver Ensino Religioso — de confissão específica alguma. Porém, se tal conteúdo for de cunho

²⁴ BRASIL, 2019, p. 9.

²⁵ 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.

²⁶ SILVA, 2012, p. 820.

²⁷ CUNHA, 2013, p. 931-932.

²⁸ CUNHA, 2013, p. 933.

histórico, sociológico ou antropológico, o resultado dependerá das correlações de forças políticas em tais entidades civis.²⁹

Porém, em direção oposta ao ensino proselitista, a BNCC se constitui movimento que busca garantir os objetivos de aprendizagem que compreendem o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que devem ser assegurados aos/às alunos/as da Educação Básica. Assim, tem-se que sua elaboração se justifica como estratégia do Plano Nacional de Educação (PNE), visando aperfeiçoar a Educação Básica.³⁰ A sanção presidencial à Lei n. 13.005/2014 impulsionou a elaboração da BNCC. Em relação ao Ensino Fundamental, trata-se da necessidade de pactuação entre os três níveis do Estado.³¹

A aprovação da BNCC tornou nítida a maior necessidade de se estabelecerem diretrizes pedagógicas para a Educação Básica no Brasil, em contexto desafiador de superação das desigualdades e de reconhecimento e respeito à diversidade cultural e religiosa. Isso porque, a escola, como espaço de educação, de diálogo, de relações e de construção de saberes, ainda se constitui local privilegiado, porém, não exclusivo, de efetivar a garantia de direitos e da formação básica dos/as cidadãos/ãs. Nesse sentido, a escola também é convocada a recuperar sua função social, conferindo privilégios à centralidade dos/as estudantes, considerando-os/as como sujeitos em formação.³²

Como se observa, o Ensino Religioso defende o ensino público, laico, a diversidade, o multiculturalismo e o estudo dos fenômenos religiosos. Trata-se da valorização do patrimônio cultural, sócio histórico, de raízes e multifocal (linguagens, memória oral, hiatos e/ou silêncios, arte, valores morais etc.), considerando as diferentes expressões e crenças definidas como religiosas, por meio de sentidos e usos de termos que geram crenças, condutas, mitos, instituições, ritos e ações.³³

De igual modo, cabe fornecer aos/às alunos/as a possibilidade de discutir tais escolhas, com fulcro em suas crenças e valores, em ambiente isento de doutrinação religiosa.³⁴ Nesse sentido, o melhor é ajudar os/as alunos/as a vivenciarem as próprias experiências relacionadas ao transcendente. Dessa forma, não cabe ao Ensino Religioso estabelecer qual o caminho a

²⁹ CUNHA, 2013, p. 933.

³⁰ FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Plurais — Virtual*, Anápolis, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2016. p. 301.

³¹ CUNHA, 2016. p. 271.

³² BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais — CRMG. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-452, 2021. p. 499.

³³ VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 8, n. 2, p. 19-34, 2018. p. 24.

³⁴ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 861.

seguir, mas apenas auxiliar os/as alunos/as a escolherem as trilhas que percorrerão na busca religiosa individual. Assim, cabe ao Ensino Religioso propor e incentivar valores que concorram para a minimização da violência, bem como reforçar valores que elevem os níveis de humanização, tais como solidariedade, justiça, cooperação entre outros que possam, em suma, construir a cidadania.³⁵

Por tal perspectiva, entende-se que o Ensino Religioso brasileiro traz em si o sentido que se situa na pedagogia libertadora, fundamentado em metodologia produzida em contextos de luta e de resistência. Sendo assim, a interculturalidade no Ensino Religioso não fica fadada a ser apenas um componente curricular mediador do diálogo e da observância da alteridade. Em verdade, a torna insurgente e capaz de promover rachaduras no molde de educação proselitista que ainda possa persistir, viabilizando novas formas de pensar, ser e estar no mundo, visando a naturalização do diálogo e da ética da diversidade. Com isso, interculturalidade e alteridade, enquanto fundamentos do Ensino Religioso, tornam viável o respeito ao outro e a sua cultura, permitindo a troca de conhecimentos, ampliando olhares por meio da aquisição de novos conhecimentos.³⁶

Dessa forma, tendo sido descrito aqui, neste tópico inicial, o Ensino Religioso no Brasil, após a Constituição Federal de 1988, passe-se agora, no item seguinte, os fundamentos jurídicos do Ensino Religioso adotado nas escolas brasileiras.

1.2 Fundamentos jurídicos do Ensino Religioso escolar brasileiro

No Brasil, o Ensino Religioso surge como ferramenta de formação cidadã, nos moldes de uma sociedade cristã católica. Baseado em catequese, ensinava-se a ser católico. Porém, atualmente refletir sobre a contribuição do Ensino Religioso em um estado laico e em um cenário onde há uma sociedade plural, chega a ser um absurdo, levando a discussões acerca de manter-se ou não o Ensino Religioso nas escolas públicas. Frente a isso, entende-se que o Ensino Religioso precisa ser atualizado, entendido como instrumento de libertação rumo a novos conceitos, contribuindo para a formação cidadã, abordando temas que gere reflexão,

³⁵ RIBEIRO, Osvaldo Luiz. “Não se justifica moralmente” — uma crítica ao modelo de Ensino Religioso como educação moral. In: SANTOS, Francisco de Assis Souza dos; GONÇALVES, José Mário; RIBEIRO, Osvaldo Luiz (orgs.). *Ciências das Religiões aplicadas: interfaces de uma ciência-profissão*. Vitória: UNIDA, 2014. p. 186.

³⁶ BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 21-38, 2020. p. 75.

convivência e respeito à pluralidade cultural e à diversidade, que são alguns dos desafios sociais que precisam ser superados de modo mais urgente.³⁷

Então, o Ensino Religioso deve servir à formação de contexto educacional que vise a formação integral de cidadãos, para que se tornem capazes de reconhecer e coexistir em uma sociedade caracterizada por diversidade cultural e religiosa. Dessa forma, baseando-se em princípios educacionais e civilizatórios voltados ao bem comum, o Ensino Religioso deve ter relação direta com os ideais de redemocratização.³⁸ Isso porque, a Constituição de 1988, embora seja a que mais consagra direitos, mais democrática, é também uma Carta de mistura, pois contém avanços e retrocessos. No que tange à Educação, essa Constituição incorporou o conflito entre os setores público e privado,³⁹ visto que, já 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.⁴⁰

O Ensino Religioso, mesmo com matrícula facultativa, integra os horários normais das escolas públicas, concorre para a maior compreensão dos princípios que evidenciam os modos de vida, tais como: ética, cidadania, respeito, tolerância e capacidade de aceitar os outros e a si próprio, abrangendo a história das diversas religiões, em face da convivência pacífica. Tal disciplina possui condição específica na legislação, por ser o único componente curricular explicitamente mencionada na Constituição Federal e o único, do Ensino Fundamental, de matrícula facultativa (Art. 210, § 1º).⁴¹

Porém, tal polêmica possui longa história de lutas, relacionada à obscuridade da natureza do Ensino Religioso, bem como ao papel da escola quanto ao seu desenvolvimento. Por isso, tal disciplina deve ser entendida como saber centrado na antropologia religiosa.⁴² Isso porque, 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

³⁷ ALMEIDA, Danielle Mesquiati de Oliveira. Ensino religioso, cidadania e ética: práticas pedagógicas integradoras. *Unitas — Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória. v. 7, n. 1, p. 1-21, 2019. p. 3.

³⁸ GONÇALVES, Daniel Abreu; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. O Ensino Religioso na rede pública de ensino: (re)abrindo o debate. *Revista Thema*, IFSul — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sulrio-grandense, Charqueadas, Brasil, v. 15, n. 4, p. 1318-1334, 2018. p. 1319.

³⁹ PINHEIRO, Maria. 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.

⁴⁰ BRASIL, 1988.

⁴¹ ULRICH, Claudete Beise e GONÇALVES, José Mario. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018. p. 15.

⁴² SILVA, 2015, p. 272.

questão complexa e polêmica.⁴³ Assim, cabe destacar os dispositivos constitucionais que permitem a amplidão 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.⁴⁴

Este artigo acima citado permite perceber que os constituintes tinham visavam estabelecer limites definidos entre a atuação do Estado (que deve ser laico) e as diversas religiões encontradas no tecido social do país. Daí a importância de se tentar evitar que a escola privilegie alguma doutrina religiosa em especial. Por sua vez, o art. 3º, inciso IV, define, como objetivo da República, a promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Então, se a cidadania é fundamento da República, a prevalência dos direitos humanos é um dos princípios das relações internacionais do país. Assim, à luz da dignidade humana, tem-se o repúdio da discriminação e a assinalação de objetivos maiores, como a cidadania e os direitos humanos, em níveis nacional e internacional.⁴⁵

Dessa forma, o Ensino Religioso se tornou componente curricular responsável por discussões, convergências e divergências de interesses. Tal evolução é observada na construção da legislação sobre o Ensino Religioso, pois cada palavra das leis revela a disputa entre Estado e Igreja, por questão que justificava a homogeneidade da opção religiosa do povo, fazendo acreditar que tal população pertenceria a uma única tradição religiosa.⁴⁶

Entendendo-se que o Ensino Religioso é parte da formação integral do cidadão, seu ordenamento curricular deve contemplar todos os aspectos. Por tal razão, a definição dos conteúdos para o Ensino Religioso constitui ponto polêmico de sua implantação.⁴⁷ Afinal, o Brasil possui grande diversidade religiosa — mas que não se distribui em igual proporção. Assim, os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todos têm direito. Então, o ordenamento curricular do Ensino Religioso deve romper com a hierarquia secular.⁴⁸ Para tanto, deve promover o respeito à diversidade cultural, posto que, nos diversos

⁴³ 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, 1993. p. 20.

⁴⁴ BRASIL, 1988.

⁴⁵ CURY, 1993, p. 22.

⁴⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55.

⁴⁷ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores — seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 38.

⁴⁸ ARROYO, 2008, p. 39.

grupos culturais existem aspectos relevantes a ser considerados. No Ensino Religioso, pela reverência às crenças alheias, desencadeia-se o respeito mútuo que pode conduzir à paz. Tal argumento justifica a presença do Ensino Religioso na escola pública como instrumento formador do conceito de tolerância, o qual deve ser analisado sob vários ângulos.⁴⁹ Afinal:

Em toda a trajetória na educação brasileira, o Ensino Religioso tem se deparado com questões tais como: a compreensão da expressão Ensino Religioso Escolar; seus conteúdos; o currículo manifesto; a falta de professores na docência de cursos de formação e no cotidiano da sala de aula; o gerenciamento administrativo para a prática e a efetivação da docência nas escolas e da própria manutenção da disciplina de Ensino Religioso no Projeto Pedagógico da escola. Atualmente, vários fatores, na história do Ensino Religioso, a partir de 1988, contribuíram e estão contribuindo para o novo que emerge que desafia e inquieta. Desafiam e inquietam professores e pessoas envolvidas no processo de re/organização e efetivação do Ensino Religioso como um componente curricular, bem como autoridades religiosas e gestores na/da Educação.⁵⁰

A partir da Lei Federal n. 9.457/97, o Ensino Religioso assume novo modelo, baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso, que reflete a tendência de estreitamento entre as religiões. Ao se reconhecer o Estado laico, afirma-se que o mesmo se tornou equidistante dos cultos, sem assumir religião oficial. No entanto, a laicidade, por ser condizente com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não aceita a existência de um Estado portador de confissão oficial. O Estado laico não adota a religião da irreligião. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as instituições religiosas do controle. Isso quer simboliza o deslocamento do religioso — do estatal para o privado — e a aceitação da laicidade como poder de Estado.⁵¹

Assim, faz-se necessário observar que a questão educacional se configura como questão moral, pois oferece informações essenciais ao bem-estar das famílias, criando famílias mais saudáveis, as quais podem educar melhor seus/suas filhos/as. Isso porque a educação de qualidade é a chave para o bem-estar. Com isso, a educação se torna a base social necessária à consolidação do Estado Nacional, sendo universalizada e de qualidade, voltada à aquisição e domínio do conteúdo básico do conhecimento universal — condição básica para a cidadania participativa —, fazendo crescer também a ideia de solidariedade.⁵²

Em se tratando de Educação — essencial à transformação social —, um dos principais objetivos da escola é formar pessoas aptas a desenvolver ao máximo suas capacidades mentais,

⁴⁹ BASTOS, Maria Helena Câmara; KREUTZ, Lúcio; TAMBARA, Elomar (orgs.). *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Seiva Publicações, 2002. p. 71.

⁵⁰ CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programa e formação. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 627-647, 2014. p. 634.

⁵¹ CURY, 1993, p. 21-22.

⁵² BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 16.

seja nas tarefas escolares, seja na vida prática, por meio do estudo das disciplinas, utilizando o conhecimento adquirido em prol de uma sociedade melhor. Nesse sentido, a melhor Educação é a que, além dos ensinamentos relativos a cada matéria, transmite também noções de cidadania, fazendo com que os/as alunos/as se integrem às questões de seu tempo e lugar.⁵³

Historicamente, cidadania é o resultado dos movimentos libertários e revolucionários, capazes de definir os espaços de grupos sociais emergentes. No que tange à cidadania, cabe reafirmar o direito pela plena formação do indivíduo, como cidadão, e de sua emancipação nos espaços sociais. Porém, cidadania reflete também as atividades desenvolvidas no cotidiano das organizações, nos bairros, nos movimentos sociais etc., como forma ampliada e em processo, que se poderia nomear de *cidadania em construção*.⁵⁴ Daí porque a Educação não pode se furtar a despertar o sentido de cidadania nos/as alunos/as. Assim, cabe ressaltar a importância de se defender Ensino Religioso que priorize a liberdade do indivíduo — sem proselitismo. 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.⁵⁵

Assim, tem-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)⁵⁶ destacam os principais objetivos do Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade, gerando espaços de reflexões para a formação integral.⁵⁷ O Ensino Religioso é entendido como educação a respeito da religiosidade humana, tratando pedagogicamente do conhecimento espiritual que existe entre e para além de todas as tradições místicas, religiosas e

⁵³ CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 28.

⁵⁴ MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 74.

⁵⁵ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.475. Brasília, 22 jul. 1997*. p. 46-47. [Online].

⁵⁶ Não se trata, porém, de documento oficial. Mas de documento construído e utilizado pelo FONAPER.

⁵⁷ 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.

não religiosas, tematizando conteúdos simbólicos nos espaços e tempos sagrados, bem como os valores que desenvolvem.⁵⁸ Trata-se assim de comparar e interpretar os fatos religiosos em seus contextos históricos, buscando dar significado profundo para esse patrimônio cultural da humanidade constituído pelas espiritualidades filosóficas e religiosas.⁵⁹ Nesse sentido, tem-se que, no Ensino Religioso:

Os princípios éticos que são alcançados no fim do desenvolvimento do juízo moral referem-se ao conteúdo universal da justiça: a igualdade entre os seres humanos e o respeito à sua dignidade, liberdade e autonomia. Os princípios de justiça demonstram que a justiça requer que seja considerado o ponto de vista de todas as pessoas implicada em uma situação e equilibrar tais perspectivas. Só assim há uma ação justa e correta e é só desse modo que as pessoas atendem plenamente, à necessidade moral de respeito aos demais. Portanto, seguir conforme sua consciência, guiando-se por princípios éticos de caráter universal, é agir de modo correto.⁶⁰

Contudo, a relação entre as Ciências das Religiões e o Ensino Religioso nem sempre parece evidente, embora o objeto de ambos seja o fenômeno religioso. Assim, uma importante característica que os aproxima refere-se ao fato de que as Ciências das Religiões tiveram início com estudos que priorizaram o saber empírico como o Ensino Religioso, que, antes de possuir embasamento teórico e compreensivo sobre religião, foi iniciado por profissionais envolvidos mais com a vivência cotidiana, que exatamente com a reflexão a seu respeito.⁶¹

Como área de conhecimento produtora de conteúdos traduzidos e aplicados pelo Ensino Religioso, afirmam-se as Ciências das Religiões, que tratam dos fenômenos religiosos situando e comparando as diversas tradições, buscando significados profundos dos textos espirituais. Tais métodos são alcançados quando fincados em atitude transdisciplinar perante o conhecimento.⁶² Nesse sentido cabe também destacar que:

O Ensino Religioso, estabelecido a partir da migração da religião para a escola como estratégia que tinha por objetivo principal garantir a manutenção de cristandade, foi sendo alterado em decorrência da alteração do cenário da escola, do aprimoramento do projeto pedagógico, o que passa a ser exigida a escolarização deste componente do currículo. No contexto brasileiro, a partir da história da disciplina, buscando superar a transposição didática de tornar objeto científico em objeto escolar e para facilitar ensino, é necessário organizar componente curricular que tenha ciência de referência, que, a partir dos pressupostos de ensino-aprendizagem, contribua para a leitura do religioso na formação social-cultural da sociedade brasileira. Porém, para uma escola pluralista, em que coexistam a escola pública e a privada, é possível reconhecer o Ensino Religioso tendo a referência das Ciências das Religiões voltada à diversidade

⁵⁸ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 103.

⁵⁹ ARAGÃO, Gilbráz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018. p. 43.

⁶⁰ SANTOS, Thaís Araújo. *A influência da educação religiosa no desenvolvimento da moral*. Brasília: UnB, 2013. p. 28.

⁶¹ RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso — efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista REVER*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 55-66, 2015. p. 56.

⁶² ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 43.

e à educação religiosa. Com a referência à Teologia, o respeito à sociedade brasileira, laica e plural, é fundamental ao Ensino Religioso subsistir no espaço escolar.⁶³

O princípio do pluralismo de concepções pedagógicas compreende o princípio da liberdade de ensinar e divulgar o pensamento, pois a ideia de liberdade implica o respeito à diversidade.⁶⁴ O Ensino Religioso tenta dar respostas às questões geradas pela diversidade, as quais se dividem em três grupos: exclusivismo, inclusivismo e pluralismo. O exclusivismo é a teoria que defende que determinado sistema de crenças possui a verdade e é o sistema de crenças correto, enquanto os demais estão errados. O exclusivista é alguém que, mesmo consciente da pluralidade religiosa, continua a tomar como verdadeiras as sentenças de sua religião e, em consequência, entende como falsas as sentenças e visões de mundo de outras religiões.⁶⁵

Uma vez nas mãos do Estado, a escola passou a seguir princípios republicanos. Então, a ideia de educação de caráter público, laico e universal, aos poucos chegou ao Brasil, sendo legitimada por autoridades e educadores. Porém, na transposição de contextos sociais, os entendimentos sobre tais princípios foram interpretados com categorias culturais próprias. Para tanto, destaca-se o caso do conceito de laicidade. A necessidade de implementar a laicidade em cada contexto social se faz presente a partir de um momento histórico em que se torna inevitável a convivência entre cidadãos de crenças diferentes.⁶⁶

Diante de todo o exposto até então, e tendo sido abordados os fundamentos jurídicos do Ensino Religioso adotado nas escolas brasileiras, passe-se agora, no próximo tópico, a debater a visão adotada para o Ensino Religioso, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.3 Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata o Ensino Religioso

No Brasil, cabe primeiro à educação a tarefa de promover a inclusão e o respeito à diversidade religiosa, que é demarcada historicamente como uma realidade em que os indivíduos não são todos iguais,⁶⁷ contradizendo a *Constituição Cidadã* de 1988, quando afirma

⁶³ JUNQUEIRA, 2015, p. 23.

⁶⁴ LOURENÇO, Cristina Sílvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o ensino religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, 2017. p. 152.

⁶⁵ SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista ethic@*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 17, n. 1, p. 13-40, 2018. p. 14. [Online]

⁶⁶ VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro.Posições*, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018. p. 109.

⁶⁷ SILVA, Marlise Vinagre. Liberdade, democracia e intolerância religiosa, 2009. In: SANTOS, Ivanir dos; ESTEVES FILHO, Astrogildo (orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 126.

que todos são iguais perante a lei.⁶⁸ Isso porque, quase como regra, a escola representa um microuniverso social que é marcado pela diversidade social e religiosa, que, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Assim, tal escola deve buscar mecanismos capazes de enfrentar essa diversidade, visto ser responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações, com alunos/as de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado faz da escola o primeiro espaço de vivência das tensões.⁶⁹

Assim, cabe aqui ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já destacavam a necessidade de projetos pedagógicos para ampliar o debate acerca da cidadania e as práticas a ela inerentes. Do mesmo modo, a Resolução n. 02/98 reitera que o Ensino Religioso integra a Base Nacional Comum Curricular como área de conhecimento, o que foi garantido pela Resolução n. 04/10, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.⁷⁰

Conforme as observações tecidas por Taciana Brasil dos Santos, analisando-se os pressupostos para o Ensino Religioso, nas diferentes versões da BNCC, percebe-se uma concordância a respeito do objeto do conteúdo, delimitado como conhecimento religioso. Somente o enfoque foi alterado: nas duas primeiras versões, priorizava-se o ponto de vista da diversidade nas análises, ao passo que a versão final do referido documento valoriza os pressupostos éticos e científicos.⁷¹

Ademais, em sua versão final, a BNCC voltada ao Ensino Fundamental foi publicada em 2017, com algumas surpresas em relação ao Ensino Religioso, o qual foi inserido no currículo do Ensino Fundamental como área do conhecimento específica, não mais como integrante das Ciências Humanas, nem figurando como conhecimento complementar. Embora a Constituição e a LDB sejam claras em relação ao funcionamento do Ensino Religioso, ainda há interpretação equivocada que descaracteriza a disciplina nas redes públicas de ensino.⁷²

Destaca-se que, na BNCC, o termo *diversidade* aparece poucas vezes. Porém, há o uso frequente de expressões sinônimas, como é o caso dos termos *respeito às diferenças* e *alteridade*. Assim, a BNCC entende, como principais objetivos do Ensino Religioso, propiciar

⁶⁸ BRASIL, 1988, p. 2.

⁶⁹ BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002. p. 49.

⁷⁰ FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. *Revista Último Andar*, v. 1, n. 28, p. 43-58, 2016. p. 43.

⁷¹ SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2021. p. 9.

⁷² LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do Ensino Religioso no contexto de aplicação da Base Nacional Comum Curricular. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 49, p. 1-21, 2020. p. 2.

conhecimentos acerca do direito à liberdade de consciência e de crença, visando a promoção dos direitos humanos, bem como das competências e habilidades que fomentam o diálogo entre as perspectivas religiosas e seculares, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, em consonância com a Constituição de 1988.⁷³^

Conforme se verá mais adiante nesta dissertação, a BNCC evidencia dez competências requeridas para o desenvolvimento pleno dos/as alunos/as. No entanto, são muitos os significados de competências, envolvendo capacidade de agir de forma eficaz em determinada situação, baseada em conhecimentos, mas sem limitar-se aos mesmos. Dessa forma, as vivências são fatores constitutivos da subjetividade. Trata-se do jeito de fazer e refazer vinculado à individualidade de cada ser humano e às inúmeras motivações que direcionam cada sujeito a agir dentro das suas percepções, fundamentado no seu conjunto de vivências.⁷⁴

Na escola, diante da diversidade cultural e religiosa em que os/as alunos/as estão inseridos, o Ensino Religioso incentiva o maior respeito à tolerância, cabendo ao/à professor/a expor os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora com a formação de cidadãos multiculturalistas e, ainda, valorizar a diversidade que distingue os diferentes componentes culturais, buscando ações educacionais e sociais que valorizem a diversidade. Da mesma forma, objetivando o processo de construção da cidadania, tendo como base a igualdade de direitos, cujo propósito é fomentar o diálogo inter-religioso e a tolerância.⁷⁵

Como área de conhecimento, o Ensino Religioso busca abordar temas relativos ao transcendente e à sistematização do fenômeno religioso, partindo das raízes de todas as tradições religiosas. Quanto a isso, o/a professor/a deve ser sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa. Então, o objeto de trabalho do/a professor/a de Ensino Religioso é a aprendizagem, já que deve problematizar, ponderar, discutir e acompanhar, como, o/a professor/a o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos/as alunos/as.⁷⁶

O mesmo pode ser entendido quando se reafirma que o Ensino Religioso visa construir base de saber, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. O mesmo ocorre quando a BNCC estabelece dez

⁷³ BRASIL, 2019, p. 436.

⁷⁴ GOMES, Edilene Batista. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021. p. 2.

⁷⁵ KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Cultura e diversidade religiosa: diálogo necessário em busca da fraternidade universal. *Revista Interações — Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 123-139, 2010. p. 126.

⁷⁶ 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.

competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, afirmando que tal disciplina deve levar o/a aluno/a a compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.⁷⁷

Após a BNCC, o Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, tornou-se área do conhecimento específica. Assim, o Ensino Religioso passa a ser entendido como área do conhecimento, como as já consagradas no sistema educacional pátrio.⁷⁸ De acordo com a BNCC, a percepção das diferenças (alteridades) permite a distinção entre o eu e o outro, nós e eles, cujas relações dialógicas são mediadas por referências simbólicas (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. A BNCC expõe os fundamentos necessários para que o Ensino Religioso ajude o/a aluno/a a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade. Trata-se de documento que contribui para a minimização do preconceito ou da resistência à diversidade. Assim, a BNCC se revela importante patamar educacional, que vai ao encontro das necessidades socioeducativas do país.⁷⁹

O conteúdo a ser trabalhado no Ensino Religioso, para alcançar as dez competências descritas na BNCC, foi organizado em três unidades temáticas. A unidade *identidades e alteridades*, que ocorre somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca a percepção e o respeito às diferenças, bem como a construção da identidade. A unidade *manifestações religiosas* trata de questões referentes aos símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças religiosas, para oferecer conhecimento acerca das diversas tradições e respeito às distintas experiências e manifestações religiosas. Por último, a unidade *crenças religiosas e filosofias de vida* trabalha os mitos, crenças, narrativas, doutrinas e tradições dos grupos religiosos e filosofias de vida.⁸⁰ Diante disso, e considerando também a laicidade, a pluralidade e a diversidade como principais fundamentos, o Ensino Religioso se insere em paradigma emergente.⁸¹ Essa nova visão epistemológica, além de admitir a pluralidade de saberes, abre-se à necessidade do estudo do fenômeno religioso.⁸² Com base nisso, pode-se também afirmar que:

O Estado laico não deve agir como corte religiosa. Muitas escolas utilizam a fé e uma religião específica para domesticar as crianças, controlando a disciplina e trazendo paz e silêncio para as escolas. Professores/as fazem orações dentro das salas, leem

⁷⁷ BRASIL, 2019, p. 437.

⁷⁸ FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019. p. 510.

⁷⁹ BRASIL, p. 438.

⁸⁰ SANTOS, 2021, p. 12.

⁸¹ NASCIMENTO, 2016, p. 4.

⁸² NASCIMENTO, 2016, p. 4.

histórias bíblicas, ouvem e cantam cânticos cristãos e aprendem sobre determinada religião, ou seja, aprendem sobre a religião ao qual o/a professor/a é adepto/a.⁸³

O modelo calcado nas Ciências das Religiões soluciona a questão da autonomia pedagógica e epistemológica do Ensino Religioso, pois se volta à educação para a cidadania, sustentado em pressupostos educacionais — e não em argumentações religiosas. Com isso, o Ensino Religioso se justifica enquanto expressão de abordagem científica. Isso significa que se baseia em argumentos científicos que superam os interesses individuais e de grupos. Assim, as Ciências das Religiões oferecem as bases teóricas e metodológicas à compreensão do fenômeno religioso, articulando-o com as finalidades educativas.⁸⁴

No que tange à importância das Ciências das Religiões como teoria capaz de justificar a presença do Ensino Religioso ministrado em escolas públicas brasileiras, para evitar que as disputas travadas entre as diversas doutrinas religiosas acabem por tornar essa disciplina em mero campo propício à doutrinação confessional, o Ensino Religioso tem caráter democrático, visto haver, atualmente, a necessidade de se ministrar tal disciplina, respeitando as orientações que priorizam o Ensino Religioso que valoriza e reforça os ideais de democracia e de laicidade, bem como a diversidade dos conteúdos a serem abordados.⁸⁵

Pela que estabelece a BNCC, o componente curricular Ensino Religioso tem por objeto de estudo o conhecimento religioso, não compactuando com tendências confessionais e catequéticas, permanecendo como oferta obrigatória às instituições de ensino público — facultativo para o corpo discente. Porém, percebe-se a presença de elementos que, em uma cultura de paz, tornam-se essenciais; pois buscam a valorização das diversas manifestações religiosas, o direito à liberdade de crença, a promoção dos Direitos Humanos, o pluralismo de ideias, princípios e valores éticos.⁸⁶

Na visão de Luiz Cláudio Borin, as categorias centrais do discurso religioso promovido pela disciplina de Ensino Religioso decorrem, em grande medida, da compreensão sobre a natureza humana. Ocorre que os paradigmas apresentados pela razão moderna não ofereciam à educação uma base segura. Dessa forma, o Ensino Religioso se constitui esse suporte, em face de suas múltiplas visões. Por ser um dos eixos da educação, não se pode menosprezar o potencial transformador do Ensino Religioso — que pode renovar o sentido da educação. Assim, tal disciplina busca superar, quando possível, alguns problemas sociais, presentes na

⁸³ ROCHA, Cristino. *Contribuição para a conferência distrital de educação: o estado laico*. Brasília: UnB, 2013. p. 40.

⁸⁴ NASCIMENTO, 2016, p. 7-8.

⁸⁵ BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. *As ciências das religiões: uma alternativa para o ensino religioso*. Goiânia: PUC-GO, 2010. p. 119.

⁸⁶ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

educação brasileira, como a intolerância para com o diferente ou, ainda, a resistência à diversidade cultural e religiosa.⁸⁷

Para tanto, a BNCC estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as, cujo objetivo é a prática da cidadania. Daí porque, a expressão alteridade é recorrente na BNCC, em que as competências gerais perpassam o currículo da Educação Básica. No que diz respeito ao Ensino Religioso, o posicionamento da BNCC destaca a pesquisa e o diálogo como formas de concretizar o estabelecido enquanto competências próprias para tal disciplina, propondo que seus aspectos pedagógicos se pautem na valorização da experiência dos/as alunos/as e nos princípios de conhecer, respeitar e conviver.⁸⁸ Quanto a isso:

A principal dimensão a ser trabalhada pelo Ensino Religioso é a religiosidade, mas essa religiosidade não se submete à explicação uniforme, ela exige a aceitação do diverso. Religiosidade: é a dimensão mais profunda da totalidade da vida humana. É a busca da abertura ao transcendente, àquilo ou àquele que ultrapassa a superfície da vida, o sentido radical da existência. Pensada como busca por sentido da existência, a religiosidade se aproxima da busca filosófica pelo sentido das coisas, por isso o BNCC trata tanto das compreensões religiosas como das não religiosas. Ambas são tentativas de se compreender a realidade em que estamos inseridos. Uma tentativa que o BNCC reconhece como sendo objeto do Ensino Religioso mesmo quando se trata de abordagem não religiosa. A proposta do Ensino Religioso se enquadraria nesta busca de abertura a tudo o que é transcendente. Na busca destas raízes de sentido, as versões de respostas são ampliadas, devendo ser ensinadas como plurais e transreligiosas, perpassadas pelo sentido da busca pelo transcendente.⁸⁹

Entende-se assim, que a inserção do Ensino Religioso na BNCC significa renovação para tal disciplina. Tal debate se estabelece a partir de viés não confessional, em discussões que abarcam conhecimentos religiosos a partir das articulações com os pontos de vista que a embasam, como: o conhecimento científico, a ética, a estética, a filosofia, a sociologia etc. A BNCC também estabelece que o objeto do Ensino Religioso é o estudo do conhecimento religioso no contexto das culturas e tradições, bem como o conhecimento não religioso, atitudes de reconhecimento e respeito, enquanto instiga a problematização das relações entre saberes e poderes de caráter religioso — constantes nos âmbitos social e escolar.⁹⁰

Assim sendo, entende-se que, atualmente, o Ensino Religioso se desenvolve à luz das Ciências das Religiões, as quais não se constituem uma teologia. Na ótica das Ciências das Religiões, não há convicções de verdade de caráter mitológico. Trata-se de um conjunto de ferramentas de estudo fazem uso de métodos empírico-fenômicos, mantendo distância das

⁸⁷ BORIN, Luiz Cláudio. *História do Ensino Religioso no Brasil*. Santa Maria: UAB/NTE/UFMS, 2018. p. 26.

⁸⁸ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 512.

⁸⁹ BAPTISTA, Mauro Rocha. O Ensino Religioso em questão. *PARALELLUS — Revista Eletrônica em Ciências da Religião*, UNICAP, Recife, v. 9, n. 21, p. 459-477, 2018. p. 465-466.

⁹⁰ FREITAS, 2016, p. 53.

instituições religiosas, bem como desenvolvendo análises comparativas de diferentes culturas religiosas com a abstenção de juízos de valor. Dessa forma, as Ciências das Religiões prezam pela neutralidade quanto à validade em perspectiva externa.⁹¹

Nesse sentido, as Ciências das Religiões não pretendem partir de pressuposto qualquer de fé, tampouco se configuram doutrina religiosa para estudar religião específica. As Ciências das Religiões buscam ser uma ciência, alinhando-se à concepção moderna de ciência: neutra e sem axiomas de valor, a qual se fundamenta na análise, na verificação, na comparação, na reflexão autônoma e, quando possível, também na procura de resultados úteis à comunidade universal. Dessa forma, as Ciências das Religiões se constituem uma ciência que surge no bojo da modernidade positivista, evolucionista e não religiosa.⁹²

Nesse sentido, a BNCC elencou o Ensino Religioso de forma construtiva no que tange a perceber o conhecimento religioso, vislumbrando caminho de ensino que permite a reflexão e a compreensão da diversidade religiosa e dos fenômenos. Quanto a isso, torna-se evidente que o desafio maior seja educar para a paz e para a cidadania, constante na dimensão prática do Ensino Religioso. Isso porque se acredita que tal disciplina, enquanto área do conhecimento, pode ser contextualizada, estabelecendo diretrizes que concorram para uma educação humanizada, plural e pacifista, formadora de cidadãos livres de preconceitos e abertos aos ideais de inclusão e, ainda, promotores da diversidade cultural e religiosa.⁹³

Apesar dos desafios que são apresentados para o Ensino Religioso escolar brasileiro, a BNCC pode significar o começo de uma renovação epistemológica e metodológica para esse componente curricular, ou seja, uma educação que se fundamenta no pensamento científico. Para que isso se torne realidade faz-se necessário que o Ensino Religioso se articule com as demais disciplinas e os/as professores/as se tornem instrumentos de perpetuação de uma pedagógica emancipadora, voltada à formação de um ser humano crítico, reflexivo e sujeito de sua história.⁹⁴

Frente a tudo que se expôs até então, e tendo sido aqui apresentado, neste primeiro capítulo, breve discussão acerca do Ensino Religioso brasileiro, considerando-se o período após a promulgação da Carta Magna de 1988. Depois, foram abordados os fundamentos jurídicos do Ensino Religioso vigente nas escolas do país. Por fim, debateu-se a nova visão do Ensino

⁹¹ JÖRG, Dierken. Teologia, Ciência da Religião e filosofia da religião. *Revista Veritas*, Porto Alegre, v. 54, n. 1, p. 113-136, 2009. p. 115.

⁹² HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen — Revista de Estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2012. p. 441.

⁹³ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 516-517.

⁹⁴ SILVA, 2018, p. 64.

Religioso, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Agora, no segundo capítulo, passa-se a discutir a relação entre educação e desenvolvimento socioemocional, destacando o que a BNCC estabelece sobre as dez competências socioemocionais e, por último, o vínculo entre o Ensino Religioso brasileiro e o desenvolvimento socioemocional.



2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Este segundo capítulo, também desenvolvido com base em pesquisa de caráter bibliográfico, tem por objetivo precípuo apresentar alguns conceitos acerca do desenvolvimento socioemocional. Em seguida, aborda a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento socioemocional. Por último, busca estabelecer vínculos diretos entre o desenvolvimento socioemocional e o componente curricular Ensino Religioso escolar brasileiro.

2.1 O que é desenvolvimento socioemocional

Diante dos novos cenários e das dificuldades que se apresentam ao contexto educacional, bem como das inúmeras mudanças de natureza social, cultural e psicológica, a escola necessita se adequar para melhor auxiliar os/as alunos/as a compreender o mundo, propiciando a ampliação das suas habilidades e potencialidades. Surge, assim, a necessidade de buscar novos modelos e atitudes pedagógicas que sirvam para que os/as alunos/as reflitam melhor acerca de suas atitudes e realizar mudanças em seu comportamento e na percepção sobre si mesmos/as e sobre os/as outros/as.

Nesse sentido, o ensino das habilidades socioemocionais se constitui uma das estratégias mais eficientes atualmente disponíveis para promover o sucesso estudantil e as reformas escolares. De acordo com Ana Luíza Raggio Colagrossi e Geórgia Vassimon, a aprendizagem socioemocional melhora os resultados estudantis, auxiliando os/as alunos/as a desenvolverem autorregulação. Além disso, melhora as relações da escola com a comunidade, reduz os conflitos entre alunos/as, melhora a disciplina da sala de aula, bem como ajuda os/as estudantes a serem mais saudáveis e bem-sucedidos na escola e na vida.⁹⁵

Conforme explica Ademir Henrique Manfré, no Brasil, durante longo tempo, as políticas públicas curriculares negligenciaram a perspectiva socioemocional na escola, defendida como elemento fundamental para os/as alunos/as alcançarem sucesso. Porém, a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, como forma de alavancar o desempenho dos estudantes nos processos avaliativos é cientificamente reconhecida. Assim, não há como ser contrário à abordagem otimista das competências socioemocionais na

⁹⁵ COLAGROSSI, Ana Luíza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a Educação Infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2021. p. 19.

educação, posto que a emergência de novas políticas públicas curriculares voltadas à formação integral, englobam o cognitivo e o socioemocional.⁹⁶

Assim, a BNCC apresenta o componente curricular Ensino Religioso como integrado à totalidade da escola, com seus objetivos e fins, diretamente relacionado e articulado aos outros componentes do currículo.⁹⁷ Em tal contexto, o Ensino Religioso pode maximizar o todo educativo e não apenas atuar como apêndice. Além de vinculado ao currículo formal, o componente curricular Ensino Religioso considera ainda elementos do currículo oculto, visto que abre espaço para que as subjetividades — de alunos/as e professores/as — tenham espaço de reflexão e empatia.⁹⁸

De acordo com as explicações tecidas por Diego de Magalhães Barreto, pode-se afirmar que as competências e as habilidades socioemocionais se constituem aquelas ações que são construídas por meio do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, adicionadas à forma como o sujeito percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos. Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional diz respeito às vivências que as pessoas apresentam em seu contexto histórico e cultural, o qual envolve sentimentos e emoções, caracterizando-o como fenômeno com propósito, sentido e significado social.⁹⁹ Atualmente os pesquisadores dividem as habilidades socioemocionais em cinco domínios, denominados *Big 5*:

- a) *openness* (abertura ao novo): estar disposto e curioso para aprender; b) *conscientiousness* (consciência): ter determinação, persistência, foco, organização, responsabilidade, capacidade de autogestão; c) *extraversion* (extroversão): engajamento, iniciativa social, assertividade e entusiasmo; d) *agreeableness* (amabilidade): conhecer pessoas e ser afetuoso, tendo empatia, respeito e confiança; e) *neuroticism* (estabilidade emocional): demonstrar previsibilidade, aprender com ocasiões adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo.¹⁰⁰

Dentre essas macrocompetências, destacam-se, como mais importantes, dezessete competências socioemocionais, assim elencadas: determinação; organização; foco; persistência; responsabilidade; iniciativa social; assertividade; entusiasmo; empatia; respeito;

⁹⁶ MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade? *Revista Pensar Acadêmico*, Manhauçu, v. 18, n. 2, p. 211-230, 2020. p. 217.

⁹⁷ BRASIL, 2019, p. 466.

⁹⁸ BRANDENBURG, Laude Erandi; CAMPOS, Fernando Batista de; SOUZA, Pablo Rangel Cardoso da Costa. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área de Ensino Religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Tecnológica*, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 158-170, 2019. p. 164.

⁹⁹ BARRETO, Diego de Magalhães. Desenvolvimento de competências socioemocionais: desafios de uma escola técnica: *Revista ECCOM*, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 263-272, 2021. p. 265.

¹⁰⁰ BARRETO, 2021, p. 265.

confiança; tolerância ao estresse; autoconfiança; tolerância à frustração; curiosidade para aprender; imaginação criativa e interesse artístico.¹⁰¹

Vanessa Ribeiro Duella e Deyse Almeida dos Reis afirmam que as competências podem ser desenvolvidas por meio das vivências de cada indivíduo — familiar, social e estudantil. No contexto escolar, para que ocorra o surgimento dessas capacidades deve-se buscar estratégias visando construir habilidades que ainda não foram estruturadas, bem como aprimorar aquelas que já se encontram edificadas. Portanto, faz-se necessário considerar competências não escolares que se desenvolvem com base nas relações sociais que se estabelecem pelas condições de existência de cada pessoa.¹⁰²

Figura 1 — Aprendizagem socioemocional.¹⁰³



Ressalta-se que o aperfeiçoamento das habilidades socioemocionais já existentes ajuda no desenvolvimento de novas capacidades cognitivas e socioemocionais. Sendo assim,

¹⁰¹ BARRETO, 2021, p. 265.

¹⁰² DUELLA, Vanessa Ribeiro; REIS, Deyse Almeida dos. Competências emocionais do Ensino Técnico em momento de pandemia. *Revista MultiAtual*, Formiga, v. 2, n. 1, p. 7-35, 2021. p. 20-21.

¹⁰³ COLAGROSSI; VASSIMON, 2021, p. 19.

educadores/as e pais/mães, constantemente mostram ter conhecimento da relevância de ensinar os/as alunos/as como atingir propósitos desafiadores, interagir com os/as demais e enfrentar o estresse. Com isso, o aprendizado socioemocional se revela elemento primordial aos exercícios curriculares e extracurriculares.¹⁰⁴ A Figura 1, exposta na próxima anterior, exemplifica o que fora aqui mencionado.

O conceito socioemocional está incluído no estudo das habilidades sociais, vinculando-se aos repertórios da gestão de relações interpessoais e afetivas, na interface com o modo como os seres humanos percebem, sentem e expressam a interação entre situações contingenciais e de comportamentos. Por tal ponto de vista, entende-se que os comportamentos podem se transformar em decorrência do meio social, sendo passíveis de intervenção específica, buscando a melhor adaptação da interação da pessoa com o ambiente social.¹⁰⁵ Analisando-se a Figura 1 pode-se entender melhor as principais habilidades socioemocionais que precisam ser aprendidas:

- Autoconhecimento — capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos, influenciando o comportamento do sujeito;
- Auto regulação — capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações;
- Relacionamento Pessoal/Habilidades de Relacionamento — capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diversos indivíduos e grupos;
- Consciência Social — capacidade de assumir a perspectiva do outro. Demonstrar empatia, incluindo aqueles/as de diversas origens e culturas;
- Tomada de Decisões Responsáveis — capacidade de fazer escolhas construtivas acerca de comportamentos pessoais e interações sociais baseadas em padrões éticos, e normas sociais.¹⁰⁶

Para Zilda Del Prette e Almir Del Prette, o desempenho social pode envolver dois padrões distintos: o primeiro diz respeito aos comportamentos não habilidosos; o segundo, aos comportamentos habilidosos socialmente. Os comportamentos não habilidosos se constituem aqueles que têm elevada probabilidade de prejudicar a qualidade das relações interpessoais, podendo envolver relações não-habilidosas ativas, tais como agressividade física ou verbal, ironia, autoritarismo e coerção, bem como as reações não-habilidosas passivas, que englobam mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou esquiva ou fuga das demandas sociais ao invés do enfrentamento das mesmas.¹⁰⁷

¹⁰⁴ DUELLA; REIS, 2021, p. 22.

¹⁰⁵ VERSUTI, Fabiana Maris; MARTINS, Flávio Pinheiro; MULLE, Rafael Lima Dalle; PERALTA, Deise Aparecida; GUERREIRO, Carlos Antônio Rodrigues. Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais: revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação — RBIE*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 1086-1104. 2020. p. 1087.

¹⁰⁶ COLAGROSSI; VASSIMON, 2021, p. 20.

¹⁰⁷ DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010. p. 111.

Por sua vez, Del Prette e Del Prette também afirmam que os comportamentos habilidosos socialmente, também conhecidos como habilidades sociais, são aqueles exigidos para a competência social, os quais são valorizados por uma certa cultura ou subcultura, possuindo alta probabilidade de gerar consequências positivas para quem os emite e para o grupo social no qual cada um se encontra inserido.¹⁰⁸

Cabe aqui destacar que a pedagogia das competências se constitui corrente de pensamento muito ampla, não havendo unidade de entendimento a seu respeito. Sendo assim, utiliza, preferencialmente, o conceito no qual a competência é definida como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Os modelos de competências apresentam dois focos básicos: o primeiro, é inerente às competências profissionais (cognitivas), essenciais a qualquer atividade; o segundo, diz respeito às competências socioemocionais situadas nos domínios afetivo-emocionais, corrente mais comumente aceita no debate pedagógico.¹⁰⁹ Em complemento a essas afirmações, tem-se que:

Esse modo de conceber a formação da personalidade — baseado no desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais — considera a passagem de uma afetividade impulsiva para uma afetividade que incorpora os recursos intelectuais e simbólicos socialmente produzidos. Os sentimentos tornam-se, assim, elaborados no plano cognitivo, o que implica um conflituoso movimento de identificação/oposição eu-outro na constituição da personalidade e afirmação do eu. Nesse processo de constituição, as emoções tornam-se ponto de partida da consciência e da personalidade por intermédio das ações do grupo social, pelas quais elas se fundem com os instrumentos intelectuais recebidos, podendo realizar generalizações necessárias ao conhecimento das coisas e de si. A relação com o outro é ao mesmo tempo recurso, meio, motivo e condição do desenvolvimento e das ações do sujeito individual.¹¹⁰

No entanto, de modo geral, o conceito acerca das *habilidades socioemocionais* tem sido utilizado sem maiores esclarecimentos teóricos, encontrando-se em um campo aberto no qual ainda é alvo de tentativas de definição. Porém, essa incerteza não tem impedido que o conceito seja aplicado a políticas, programas e projetos educacionais. Sendo assim, torna-se urgente conferir maior visibilidade ao conceito e aos seus modos de definição, para que não reste aos/às professores/as a interpretação e a implementação de um conceito acerca do qual não haja um consenso. Dito isto, é possível afirmar que, os/as professores/as são peças-chave nos processos

¹⁰⁸ DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 111.

¹⁰⁹ MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. p. 270.

¹¹⁰ SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015. p. 228.

formativos relacionados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, na medida que são chamados/as a atender a diversidade e, simultaneamente, compreender e intervir nas necessidades dos/as alunos/as.¹¹¹

Assim, entende-se que, para que o/a professor/a consiga desenvolver competências socioemocionais em seus/suas alunos/as, faz-se necessário que também saiba regular as próprias emoções, alcançando elevado nível qualidade na interação social, para ser modelo; ter boa percepção do cenário e das necessidades dos/as alunos/as, de modo a identificar quais comportamentos e expressões emocionais acolher — ou não —; ter bom conhecimento acerca das emoções e consciência com relação às estratégias de regulação emocional e ter, ainda, sensibilidade para perceber as necessidades dos/as estudantes, de forma a ajudá-los/as a identificarem suas emoções, auxiliando-os/as na solução de problemas.¹¹² Em complemento, Ana da Costa Polônia e Maria de Fátima Souza Santos contribuem para o enriquecimento desse debate, ao conceituarem competência como:

Conjunto de situações que se fundamenta sob a base técnica, política, ética, estética e a informacional decorrente da trajetória laboral, em um contexto sociocultural, não se restringindo ao saber fazer ou à mera aplicação de um conhecimento. Elas envolvem ainda ações cognitivas para lidar com a complexidade do mundo e dos desafios que se apresentam no cotidiano, desde discussões acerca da empregabilidade, das minorias, dos direitos humanos e cidadania, da globalização e seus impactos, enfim, um conjunto de intercorrências que afetam o universo. Por isso, as competências devem colocar-se a favor do pleno exercício da cidadania, sedimentadas pelo domínio dos processos comunicacionais, interacionais, conhecimentos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Nesse caso, uma de suas características é atualização dos saberes: científicos, técnicos e tecnológicos, *práxis*, interpessoais etc.¹¹³

Nesse sentido, tem-se que os esforços por tornarem oficiais os usos das habilidades e competências socioemocionais ganham força:

Para alcançar o consenso em relação à aceitação da noção das competências, destacamos a intensa atuação de organizações internacionais, dentre as quais o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Tais organizações podem ser entendidas como grandes blocos de poder, cujo interesse é utilizar a educação e, conseqüentemente, as avaliações externas como instrumentos de controle dos sistemas e, conjuntamente, formar um perfil de sujeito almejado pela sociedade global. Os documentos formulados por essas organizações

¹¹¹ VERSUTI; MARTINS; MULLE; PERALTA; GUERREIRO, 2020, p. 1087.

¹¹² JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 104-113, 2020. p. 105.

¹¹³ POLÔNIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de Ensino Superior. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2020. p. 3.

têm sido direcionadores das ações políticas relacionadas à educação não apenas no Brasil, mas no mundo, especialmente a partir de 1990.¹¹⁴

Inspirados em paradigmas holísticos da educação, comumente relacionados ao desenvolvimento humano, os órgãos acima mencionados priorizam a educação como promotora de oportunidades, capaz de preparar as pessoas a realizar escolhas e a transformar suas competências em potencial. Para tanto, propõem concepção de educação na qual o foco recai em aspectos socioemocionais que capacitam os/as alunos/as para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem em seus objetivos, mesmo em situações adversas, como protagonistas do próprio desenvolvimento.¹¹⁵ Então, há que se esclarecer que:

Competência: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois. No aspecto da competência socioemocional: para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens. No aspecto da competência cognitiva: para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados.¹¹⁶

No entanto, Jonas Emanuel Pinto Magalhães afirma que a noção de competências também pode ser entendida a partir de movimento abrangente que engloba transformações significativas no mundo do trabalho e tentativa de correspondê-las no âmbito educacional, por meio de uma pedagogia das competências. Desse modo, torna-se evidente que o fortalecimento da noção de competências possui sentido de caráter técnico e político. Ao tentar aproximar a educação e as novas tendências produtivas, procura-se ainda orientar a passagem dos/as jovens ao trabalho, em conformidade com o crescente processo de globalização e de crise do emprego.¹¹⁷

Segundo Bárbara Alves da Rocha Franco e Sidnei Antônio Pereira Filho, as competências tais como responsabilidade, cooperação e persistência afetam significativamente

¹¹⁴ CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, 2016. p. 778.

¹¹⁵ CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 63, p. 173-190, 2017. p. 184.

¹¹⁶ CARVALHO; SILVA, 2017, p. 184.

¹¹⁷ MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 62-84, 2021. p. 64.

o desempenho dos/as alunos/as — dentro e fora do ambiente escolar —, exercendo papel fundamental no que tange às habilidades cognitivas, na busca de bons resultados em campos diversos do bem-estar individual e coletivo. Além disso, alunos/as que possuem competências emocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade na assimilação dos conteúdos educacionais.¹¹⁸ Em complemento, tem-se que:

A habilidades socioemocionais encontram-se vinculadas ao conceito de habilidades sociais, compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diversos contextos que contribuirão para o desempenho socioemocional. As socioemocionais consistem, portanto, em comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos que devem ser adequados a cada situação, solucionando problemas imediatos e, ainda, minimizando as chances de problemas futuros. Assim, tais habilidades estão distribuídas em classes que seriam interdependentes e complementares, organizadas nas seguintes categorias: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizade, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Nesse sentido, as habilidades socioemocionais são inúmeras, incluindo: iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudança no comportamento do outro, enfrentar críticas, entre outros.¹¹⁹

Ademais, a constatação de que alunos/as mais confiantes e organizados aprendem com mais facilidade não é nova entre os/as educadores/as, assim como também é conhecido o fato de que alunos/as que apresentam características como resiliência e persistência tendem a lidar melhor com frustrações e se comprometerem com metas a longo prazo. Do mesmo modo, tem-se que a aprendizagem escolar não abrange apenas competências relacionadas ao raciocínio rápido e à memória, mas, ainda, à capacidade de gerenciar a ansiedade e outras emoções. Nesse sentido, tal abordagem é legitimada pela escola, havendo o entendimento de que o desenvolvimento dos/as alunos/as se viabiliza em contexto de múltiplas dimensões. Assim, o ato de aprender traz em si o domínio de competências externas ao aspecto cognitivo, de caráter comportamental e afetivo.¹²⁰ Nesse sentido:

As competências emocionais se constituem um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional é possível sumarizar que a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto. As diversas habilidades

¹¹⁸ FRANCO, Bárbara Alves da Rocha; PEREIRA FILHO, Sidnei Antônio. A formação de competências socioemocionais como estratégia para o desenvolvimento da língua estrangeira: um novo olhar acerca das propostas de atividades. *Revista CBTecLe*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2021. p. 3.

¹¹⁹ MARIN, Ângela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Érica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. p. 94.

¹²⁰ FRANCO; PEREIRA FILHO, 2021, p. 3.

também são entendidas como componentes da dimensão de inteligência emocional, compreendendo as inteligências intra e interpessoal.¹²¹

As habilidades cognitivas, tais como leitura, numeramento e letramento científico possibilitam que as pessoas entendam melhor a informação, preparando-as para tomarem decisões e resolverem problemas. Por sua vez, entende-se também que as competências socioemocionais, como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade, permitem que os sujeitos traduzam melhor suas intenções em ações, estabelecendo relacionamentos sociais positivos, bem como se distanciando dos comportamentos de risco.¹²² Além disso, as competências socioemocionais também têm sido definidas como um conjunto de elementos que incluem:

a) variáveis de atitude: valores, interesse e curiosidade; b) variáveis de personalidade ou temperamento: como consciência e extroversão; c) variáveis de relações sociais: como a liderança, sensibilidade social e a capacidade de trabalhar com outras pessoas; d) auto-construtos como: a auto-eficácia e identidade pessoal; e) hábitos de trabalho, como o esforço, disciplina, persistência e gestão do tempo; f) emoções em relação a uma tarefa específica, como: entusiasmo e ansiedade.¹²³

Colagrossi e Vassimon destacam que o desenvolvimento socioemocional é influenciado por três fatores principais: a) biologia; b) relacionamentos; c) meio ambiente. A biologia diz respeito ao temperamento de uma criança e outras influências genéticas. Relacionamentos formados com familiares, cuidadores/as, educadores/as e outros se constituem a mola que impulsiona o desenvolvimento social e emocional ou, do mesmo modo, retraem-no quando tais relacionamentos se revelam abusivos e/ou violentos. Os fatores ambientais que afetam o desenvolvimento socioemocional estão diretamente vinculados aos biológicos e relacionais: ambientes mais vulneráveis, tais com estresse tóxico, geram impactos negativos. Por sua vez, ambientes mais harmônicos e com cuidados geram impactos positivos.¹²⁴ Diante disso:

O que se percebe, portanto, é o impacto que as relações familiares têm no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Quando os/as pais/mães e familiares deixam de ser a única fonte de ligação com o mundo externo, automaticamente é estabelecido uma nova ponte de relacionamentos com os/as professores/as, as crianças ganham mais autonomia no seu desenvolvimento, o que possibilita que a criança possa construir

¹²¹ MARIN; SILVA; ANDRADE; BERNARDES; FAVA, 2017, p. 99.

¹²² NAKANO, Tatiana de Cássia; MORAES, Isabella Della Torre de; OLIVEIRA, Allan Waki de. Relação entre inteligência e competências emocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019. p. 409.

¹²³ NAKANO; MORAES; OLIVEIRA 2019, p. 411.

¹²⁴ COLAGROSSI; VASSIMON, 2021, p. 20-21.

seu próprio conhecimento a partir das experiências vivenciadas tanto em casa quanto na escola.¹²⁵

Nesse sentido, entende-se que, se a realidade atual é caracterizada pelo medo, sofrimento e ataque à vida humana, será preciso reafirmar um princípio educativo que busque ofertar a força emocional para suportar a precarização da existência humana. Quanto a isso, as reformas curriculares e o instrumento avaliativo se constituem a expressão material de tal realidade, que não é mais entendida como algo a ser superado, mas apenas suportado. Sendo assim, cabe à escola dar a força subjetiva para que os pobres suportem esta realidade e se ajudem mutuamente.¹²⁶

Em síntese, conclui-se também que apesar de o desenvolvimento cognitivo ser cada vez mais valorizado, de modo isolado, tal desenvolvimento parece ser, muitas vezes, insuficiente para estruturar o indivíduo diante dos desafios impostos nos dias atuais. Daí a necessidade de se voltar o olhar aos aspectos do desenvolvimento emocional para, então, pensar em características do desenvolvimento pleno do ser humano. Dessa forma, os aspectos relacionados ao campo do emocional ganharam maior relevância, propiciando a transposição do antagonismo *cognitivo versus emocional*, trazendo esses dois elementos de modo complementar.¹²⁷

De modo mais sucinto, entende-se que as competências socioemocionais se configuram a habilidade de integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos, de forma a desempenhar tarefas sociais e alcançar resultados valorizados pessoalmente — no contexto cultural, bem como no aspecto social ou emocional. Dessa forma, o objetivo da aprendizagem socioemocional consiste em favorecer a melhora no comportamento, no aprendizado e na vida do ser humano e, por conseguinte, a partir dessa aprendizagem, desenvolver aspectos como motivação, participação, hábitos de estudo, resolução de conflitos e projeto de vida.¹²⁸ Daí porque dizer-se que o aprendizado socioemocional eleva a capacidade dos/as estudantes de

¹²⁵ RODRIGUES, Francisco Alex; CARVALHO, Sayara Sá de; MELO, Adriana Soely André de Souza. Alfabetização das competências socioemocionais na Educação Infantil: habilidades para a vida. *Id on Line — Revista Multidisciplinar de Psicologia*, v. 14, n. 54, p. 150-170, 2020. p. 159.

¹²⁶ SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos; SOUZA, Danielle Capelasso Soares de; VIEIRA, Juliana Piovesan; MOURA, Kethlen Leite de; BOIAGO, Daiane Letícia; PATRÍCIA, Márcia Ângela. Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35663-35678, 2020. p. 35675.

¹²⁷ SCHEFFLER, Nataniel; MULLE, Rafael Lima Dalle; VERSUTI, Fabiana Maris. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica: uma revisão de literatura. *Revista Pesquisas e Práticas Educativas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. p. 2.

¹²⁸ FROHMUT, Bruna Duarte Ferreira; NEMER, Elda Gonçalves; BERGAMO, Renata Oliveira Campos; RAMIREZ, Rodrigo Avella. O desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de língua inglesa do ensino médio e técnico. *Revista CBTeCLE*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020. p. 3.

integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar, de forma eficaz e ética, com as atividades e os desafios do cotidiano. Enfim:

As competências socioemocionais são o conjunto de habilidades que o indivíduo tem para lidar com suas emoções. Busca desenvolver a capacidade de formar pessoas capazes de lidar em sociedades complexas, desafiantes e em constantes transformações, capacidade de trabalhar em grupo, priorizando sociabilidade, respeito e atenção e ser capaz de lidar com as emoções. Trabalhar o desenvolvimento socioemocional pode resultar em um indivíduo mais feliz, responsável, social, que consegue viver com as diferenças, aberto a novas experiências, entre outras habilidades que unidas podem contribuir para uma sociedade muito melhor.¹²⁹

As competências socioemocionais não são inatas. As crianças se apropriam na medida em que lhes são ofertadas estratégias pedagógicas para que isso aconteça. O processo de socialização educacional, que engloba experiências de aprendizagem e emoções, desempenha papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento dessas competências, as quais se revelam muito importantes por propiciarem a sistematização de conhecimentos, servindo de referência aos/as gestores/as, professores/as e demais envolvidos na melhoria da educação. As habilidades cognitivas, afetivas e sociais estão diretamente vinculadas a questões como saber identificar emoções, definição de metas, solução de problemas interpessoais e tomadas de decisões.¹³⁰ Na mesma linha de raciocínio dá-se o entendimento expresso por Edevana Leonor Vantropa, para a qual:

Para não dissociar aspectos da educação, é preciso garantir a integralidade ao trabalho executado com as socioemocionais, papéis exercidos por toda a sociedade, políticas públicas, psicólogos e psicopedagogos, comunidade escolar (família, diretores, coordenadores, professores etc.) para que as competências se desenvolvam dentro e fora da escola, norteando ações e objetivos alinhados com clareza, coerência, flexibilidade, focando no potencial do aluno com o cuidado de incorrer no erro de salientar suas dificuldades durante o processo.¹³¹

Como se pode compreender, as competências socioemocionais dizem respeito às capacidades individuais, que se manifestam nas formas de pensar, sentir e agir com posturas e atitudes para o relacionamento consigo mesmo e com os/as demais, estabelecendo objetivos e tomadas de decisões diante de situações novas ou adversas.¹³² Diante disso, o desenvolvimento

¹²⁹ ROCHA, Myrela de Moraes; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira. *A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura*. Maceió: UFAL, 2020, p. 1.

¹³⁰ AMORIM, Bruna Narloch Nunes de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. A importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como proposta de ensino na educação infantil. *Revista Gepesvida*, São José, v. 6, n. 14, p. 59-75, 2021. p. 61-62.

¹³¹ VANTROBA, Edevana Leonor. Abordagens das competências socioemocionais sob enfoque legal e aplicação no Ensino Superior. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 89-101, 2020. p. 94.

¹³² COSTA, Cristiana Marinho da. Diálogo acerca das competências socioemocionais e suas interfaces com a BNCC e a formação docente. *RIE — Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2020, p. 2.

das competências socioemocionais dos/as alunos/as se mostra primordial para o seu sucesso dentro e fora da escola. Tais competências englobam a capacidade dos/as estudantes de entenderem suas próprias emoções, focar a atenção, relacionar-se bem com os/as outros/as, bem como demonstrar empatia. Os programas de aprendizagem socioemocional implementados em escolas podem apoiar o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais, enquanto, simultaneamente, melhoram a performance dos/as professores/as.¹³³

Frente a todo o exposto até então, neste primeiro tópico, após terem sido apresentados alguns dos principais conceitos inerentes ao desenvolvimento socioemocional, passa-se agora, no próximo item, a descrever a relação estabelecida entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento socioemocional.

2.2 A BNCC e o desenvolvimento socioemocional

Conforme a literatura especializada, à escola são atribuídos inúmeros papéis, os quais são desempenhados plenamente, desde que sejam oferecidos a essa instituição os devidos recursos e, aos/às professores/as, o suporte ideal. Tomando por base o objetivo de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC preza pela formação integral dos/as alunos/as.¹³⁴ Com fulcro em pressupostos éticos, estéticos e políticos garantidos por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, a BNCC propõe dez competências para a vida, a serem desenvolvidas pela vivência e pela participação em todos os componentes curriculares.¹³⁵

A formação escolar pretendida na Educação Básica, referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e na BNCC de 2017, é a formação integral, que ocorrerá pelo desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, valores atitudinais e éticos, imprescindíveis, para o/a aluno/a enfrentar os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais no século XXI.¹³⁶

Sendo assim, a BNCC reorganizou o ensino brasileiro, de modo a promover dez competências gerais, que concorrem, no âmbito pedagógico, para o desenvolvimento e

¹³³ COLAGROSSI; VASSIMON, 2021, p. 21.

¹³⁴ BRASIL, 2019, p. 470.

¹³⁵ ANTONELLI-PONTI, Mayra; OLIVEIRA, Adriely Lopes de; OLIVÉRIO-NAEGELI, Roberta. Promover competências socioemocionais em modalidade remota: a travessia do professor. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 519-537, 2021. p. 520.

¹³⁶ PEREIRA, Wellton Cardoso; NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do. Nível das competências socioemocionais de alunos do Ensino Médio no contexto da pandemia de covid-19. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 6, n. 15, p. 11-19, 2021. p. 13.

aprendizagem dos/as alunos/as. A homologação da BNCC se deu em duas datas, sendo o documento destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental aprovado em 2017 e o destinado ao Ensino Médio, no ano de 2018. Na época da elaboração da BNCC, a etapa do Ensino Médio vivenciava reformas por meio da Lei Federal n. 13.415/2017, a qual determina, dentre outras mudanças, o aumento da carga horária, o fomento à implantação de escola de tempo integral para o Ensino Médio e itinerários formativos, com o objetivo de proporcionar aos/às estudantes o papel de protagonistas no aprofundamento de determinadas áreas do conhecimento e na formação técnica. Tais mudanças tentam aproximar a educação escolar da realidade juvenil, de modo a conter a evasão escolar, aumentar o número de vagas e reestruturar o currículo aos novos desafios do século XXI.¹³⁷

No entanto, promover mudanças não se constitui tarefa fácil — especialmente no campo da educação. As escolas, não raramente, sentem dificuldades para acompanhar as transformações científicas no ritmo desejado. Tais dificuldades também se verificam no caso BNCC, visto que esse documento requer dos/as educadores/as uma postura humanizadora, a partir das dez competências e de uma proposta em que o educar e o cuidar são indissociáveis do processo educativo e, ainda, que os campos de experiências propostos visam desenvolver habilidades das crianças para a socialização, a autonomia e a comunicação, por meio das brincadeiras e interações. Sendo assim, torna-se necessário refletir novos paradigmas, os quais possam sustentar a prática pedagógica ativa e significativa, que se adeque às novas exigências educacionais oriundas da BNCC.¹³⁸

Não obstante, considera-se que a educação da modernidade requer que se atenda às novas exigências da BNCC, com a finalidade de contribuir para o melhoramento do trabalho com inteligência emocional.¹³⁹ Isso porque, em meio às competências gerais da Educação Básica, o relevo do viés socioemocional na vida dos/as estudantes é primordial quando se refere a trabalhar os seguintes elementos:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

¹³⁷ CANETTIERI, Marina Kurotus; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2021. p. 2.

¹³⁸ AMORIM; ANDRADE, 2021, p. 60.

¹³⁹ RODRIGUES; CARVALHO; MELO, 2020, p. 154.

flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.¹⁴⁰

Daí porque se entende que o desenvolvimento das dez competências socioemocionais pode se configurar forte aliado e impulsionador da implementação da BNCC nas escolas. Em conjunto com outras estratégias, o trabalho com o socioemocional contribui para a aprendizagem e, também, para o desenvolvimento pleno defendido pela Base. Com clareza sobre quais competências socioemocionais serão mobilizadas em cada competência geral, os/as professores/as podem realizar trabalho intencional, que promova as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), após a aprovação da BNCC, em 2017, incluiu as habilidades socioemocionais no Ensino Básico brasileiro e, a partir de 2020, as escolas do país tiveram que se adaptar às novas diretrizes.¹⁴¹ De acordo com Caroline Martins Chaves e Keila Andrade Haiashida, foi a partir dessa proposta que se iniciou a aplicação das competências socioemocionais no contexto escolar nacional, por mais que antes fossem vivenciadas de forma completamente empírica e informal. Apesar disso, com o passar do tempo, a necessidade de estabelecer metas, planejar e organizar as aulas com foco no indivíduo se concretizou.¹⁴²

A BNCC veio com o reforço do compromisso educacional com o desenvolvimento integral dos/as alunos/as.¹⁴³ Tal documento apresenta fundamentos que têm por premissa a articulação da construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e habilidades e a formação valores e atitudes. Aqui cabe ressaltar que essas dez competências passam a ser incluídas nos currículos das escolas brasileiras, devendo ser ensinadas, praticadas e estimuladas nas instituições escolares, posto que este passa a ser o modelo de formação integral que se propõe para o modelo de educação vigente.¹⁴⁴

Frente à normatização da BNCC, as escolas brasileiras precisaram revisitar suas práticas e identificar seus novos desafios. Contudo, à frente destas unidades de ensino se encontram gestores/as com formação em um modelo de educação convencional, o que fez com que os desafios fossem iniciados com a própria formação continuada, para permitir que seus grupos de trabalho aprendessem juntos acerca das dez competências socioemocionais, suas habilidades e seus resultados no contexto escolar e social. Nesse sentido, tem-se que:

¹⁴⁰ BRASIL, 2019, p. 10.

¹⁴¹ TEIXEIRA, Antônia Benedita. *Habilidades socioemocionais na educação*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 53.

¹⁴² CHAVES, Caroline Martins; HAIASHIDA, Keila Andrade. Abordagem das competências socioemocionais no ensino remoto. *Revista Ensino em Perspectiva*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021. p. 4.

¹⁴³ BRASIL, 2019, p. 470.

¹⁴⁴ COSTA, 2020, p. 2.

Conforme a BNCC, as aprendizagens ali estabelecidas devem concorrer para assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No caso da BNCC, define-se competência como 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.¹⁴⁵

No entanto, nem todas as avaliações são positivas. Na visão de Guilherme Augusto Rezende Lemos e Elisabeth Fernandes de Macedo, apesar de trazer as competências ao centro do currículo, a BNCC não explicita totalmente uma teorização pedagógica específica quando opta por tal organização curricular.¹⁴⁶ Em termos gerais, apenas afirma que um currículo por competência favorece a integração e a contextualização do conhecimento, bem como a centralidade nos/as alunos/as. Ao mesmo tempo em que assume abordagem instrumental — na qual competências e habilidades se equivalem —, a BNCC aponta para dez competências gerais, não claramente associadas a um contexto específico. Dentre estas, destacam-se as competências socioemocionais, descritas como comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares. Contudo, mesmo ainda pouco presentes na BNCC do Ensino Fundamental, essas competências dominam a cena nos materiais de divulgação, visando os/as professores/as, na etapa atual de implementação da BNCC.¹⁴⁷ Em complemento, entende-se que:

A preocupação explícita por parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no que se refere ao desenvolvimento e implementação de políticas educacionais que em sua origem tenham um referencial pautado pelo aprimoramento de competências cognitivas (letramento, conhecimentos lógico-matemáticos e científicos) e não cognitivas (perseverança, autonomia, curiosidade etc.), é um indicativo objetivo da necessária vinculação entre educação e economia como forma de combater desigualdades centradas nos indivíduos e não na lógica mercantil-empresarial.¹⁴⁸

Isso porque, até então, pelo exposto na BNCC, o conceito de educação de qualidade fica restrito à aquisição de competências (racionais e socioemocionais) e habilidades, compondo, dessa forma, um sujeito empreendedor de si mesmo. Dessa forma, na medida em que se explicam todas as mazelas educacionais pela ausência de competências socioemocionais na

¹⁴⁵ FRANCO; PEREIRA FILHO, 2021, p. 4.

¹⁴⁶ BRASIL, 2019, p. 470.

¹⁴⁷ LEMOS, Guilherme Augusto Rezende Lemos; MACEDO, Elisabeth Fernandes de. A incalibrável competência socioemocional. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, n. 1, -, 57-73, 2019. p. 59.

¹⁴⁸ MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020, p. 6.

formação dos estudantes, tais propostas reduzem a educação a processo adaptativo, operacionalizador e meramente conformador.¹⁴⁹

Assim, cabe ressaltar que os currículos escolares passam a demandar adequações visando atingir o alinhamento solicitado pela BNCC. Quanto a isso, o papel dos/as professores/as é de grande importância para que as competências dispostas na BNCC sejam desenvolvidas junto aos/às estudantes. Para tanto, surgem propostas transversais, extracurriculares ou de componentes curriculares específicos para o trabalho intencional com as competências socioemocionais.¹⁵⁰

Sendo assim, o campo socioemocional proposto pela BNCC apresenta dezessete competências socioemocionais, divididas em cinco macro competências, assim dispostas: a) autogestão, b) engajamento com os outros, c) amabilidade, d) resiliência emocional, e) abertura ao novo. Por isso mesmo, ao longo do tempo que cada aluno/a passa na escola, faz-se necessário analisar as diversas possibilidades de desenvolver suas habilidades, tanto cognitivas como emocionais.¹⁵¹

Tem-se então que, investir nas competências socioemocionais, já desde os primeiros anos de escola, contribui para a elevação da autoestima dos/as alunos/as, a capacidade para lidar com frustrações, desenvolvendo a atenção, a memória e a força emocional. Por conseguinte, acredita-se que, desse modo, o desempenho no processo de alfabetização poderá alcançar níveis maiores de eficácia.¹⁵² A partir desse pressuposto, no âmbito da educação pública brasileira, voltada ao Ensino Fundamental, cabe destacar que:

A dimensão socioemocional implica em conciliar formação comportamental e emocional, em conjunto com os processos de ensino da língua escrita e da leitura. Ao ensinar os mecanismos para apropriação da linguagem, o/a professor/a deve enfatizar temáticas como: respeito à diversidade, meditação, educação nutricional, respeito e tolerância à diversidade cultural, reforçando valores sociais, que estão desgastados e que colocam em risco o ordenamento social.¹⁵³

Porém, conforme destacam Franco e Pereira Filho, como característica positiva é preciso destacar que, no que tange à Educação Básica, ao longo de toda a BNCC, desde as competências gerais até as específicas, podem-se identificar aspectos socioemocionais tais como: estímulo à curiosidade e à reflexão; valorização da diversidade; realização de escolhas a

¹⁴⁹ MANFRÉ, 2020, p. 218.

¹⁵⁰ ANTONELLI-PONTI; OLIVEIRA; OLIVÉRIO-NAEGELI, 2021, p. 520.

¹⁵¹ CHAVES; HAIASHIDA, 2021, p. 5.

¹⁵² SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos; VIEIRA, Juliana Piovesan; FUTATA, Marli Delmonico de Araújo. A formação de competências socioemocionais na política nacional de alfabetização: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 37, n. 1, p. 288-306, 2021. p. 297.

¹⁵³ SANTOS; VIEIRA; FUTATA, 2021, p. 301.

partir da autonomia, liberdade e consciência crítica; autoconhecimento e cuidado com a saúde física e mental; o exercício da empatia, cooperação e diálogo, entre vários outros elementos pautados pelas competências supracitadas.¹⁵⁴

Diante do que aqui fora debatido, após ter sido descrita aqui a relação estabelecida entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento socioemocional, passa-se agora, no tópico seguinte, a dissertar a respeito dos vínculos mais comuns, estabelecidos entre o desenvolvimento socioemocional e o componente curricular Ensino Religioso escolar no Brasil.

2.3 Ensino Religioso e desenvolvimento socioemocional

A escola, enquanto instituição social, encontra-se frente a frente com consideráveis desafios no que diz respeito à sua identidade e, assim, a educação contemporânea requer transformar-se em processo dinâmico, que necessita, a todo tempo, ser renovado e trabalhado com criatividade. Para tanto é preciso, também, romper com o distanciamento entre os sujeitos por meio da mudança de comportamentos, valores e sentimentos um para com o outro. Nesse cenário, deve analisar como as competências socioemocionais afeta os/as alunos/as, quando submetidos a temas integradores e das competências contidas no Documento Curricular do Ensino Religioso do Espírito Santo, pois acredita-se que isso pode contribuir para a formação de alunos/as capazes de lidar com as diferenças de modo respeitoso, visto que atitudes como a agressividade, a coação, o dano e o assédio moral vêm se mostrando cada vez mais presentes no cotidiano.¹⁵⁵

Diferente do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trata das competências socioemocionais de modo não específico, a BNCC estabelece que, ao longo da Educação Básica, os/as alunos/as desenvolvam não apenas às competências cognitivas em sua formação, mas ainda as socioemocionais.¹⁵⁶ Para isso, torna-se imperioso investir na educação integral dos/as estudantes, contemplando a totalidade do ser humano em seus diferentes aspectos (estéticos, éticos, cognitivo, afetivo, cultural, biológico, social e, também, religioso), estabelecendo-se os princípios norteadores para o currículo, a saber: o

¹⁵⁴ FRANCO; PEREIRA FILHO, 2021, p. 4.

¹⁵⁵ ZORTÉA, Valéria Gon; PERINI, Érica Rezende; BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. O desenvolvimento das competências socioemocionais na elaboração do documento curricular de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 20-36, 2020. p. 21.

¹⁵⁶ BRASIL, 2019, p. 10.

conhecimento escolar; a valorização da vida em todas as suas dimensões e, ainda, o reconhecimento da diversidade na formação humana.¹⁵⁷

Luiz Cláudio Rocha afirma que, com base nos ideais de humanização, o processo educacional que se acredita precisa ajudar o/a aluno/a a conhecer e a construir esse sentido pelos quais ele vai lutar e pelo o que valha a pena lutar. Assim se dá também o sentido do processo educativo, quando se estabelece a circularidade dialética dentro do processo.¹⁵⁸

Contudo, a atual compreensão do componente curricular Ensino Religioso, enquanto área do conhecimento humano, implica no entendimento que tem por fundamento a diversidade presente nas mais variadas expressões culturais e religiosas. Diante disso, tal disciplina pode contribuir para o reconhecimento e o respeito às diferentes expressões religiosas decorrentes da elaboração cultural, que formam a sociedade brasileira, permitindo o acesso às inúmeras fontes da cultura acerca do fenômeno religioso.¹⁵⁹

Nessa proposta de educação, o componente curricular Ensino Religioso se constitui educação à abertura e ao questionamento de uma descoberta existencial da vida, no que ela tem de mais amplo e profundo; ou seja, trata-se de educação no sentido pleno da palavra.¹⁶⁰ Relacionado à religiosidade, tem-se a visão de Ensino Religioso que perpassa a prática educativa e que parte da experiência religiosa do/a aluno/a, de sua busca de sentido, articulado com os demais conteúdos, para integrar o currículo escolar.¹⁶¹

Daí porque, a educação deve se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os/as outros/as em todas as atividades humanas; e, por último, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.¹⁶²

Daí porque se acreditar que, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, os/as estudantes serão capazes de se relacionarem consigo mesmos/as e com os/as demais, bem como de compreenderem e gerirem as emoções, enfrentando situações adversas, além de tomarem decisões responsáveis, solidárias e autônomas. Mediante todo o

¹⁵⁷ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 22.

¹⁵⁸ ROCHA, Luiz Cláudio. *Ensino Religioso: abordagem antropológica e abertura transdisciplinar*. Belo Horizonte: PUC-MG, 2019. p. 26.

¹⁵⁹ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 22.

¹⁶⁰ ROCHA, 2019, p. 31.

¹⁶¹ ROCHA, 2019, p. 49.

¹⁶² DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001. p. 90.

exposto até aqui, torna-se importante ressaltar que a BNCC não se traduz em um currículo, mas sim em documento norteador para que as redes de ensino elaborem seus documentos curriculares, considerando as especificidades e às particularidades metodológicas, sociais e regionais.¹⁶³

Pensando por esse prisma, Rocha afirma ser possível estabelecer relação próxima de proposição de aprendizagem com a formação integral e com o Ensino Religioso. Isso requer que se enxergue a pessoa em seu todo, buscando trabalhar, na liberdade, todas as suas dimensões. Consiste, ainda, em compreender toda a dimensão relacional do humano, com perspectivas para que essa realidade, sendo trabalhada, possa estender-se para o futuro. Isso resulta na construção da liberdade frente à onda consumista, por exemplo, que valoriza mais o ter que o ser.¹⁶⁴

As competências socioemocionais são intrínsecas do ser humano, integrando as diversas circunstâncias do cotidiano, bem como integrando os processos vinculados ao *aprender*, ao *conhecer*, ao *ser*, ao *conviver* e ao *trabalhar*. No entanto, torna-se essencial que tais competências sejam estimuladas e trabalhadas ao longo de toda a vida, posto que reverberam no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, acredita-se que o foco deva ser o estímulo ao aprendizado de tais competências, independente de os/as alunos/as já as terem desenvolvido ou não.¹⁶⁵

Quanto a isso, Maria José Pinho afirma que o entendimento da realidade educativa com base no princípio recursivo permite a compreensão de que o sujeito, no ambiente escolar, tanto sofre mudanças quanto provoca alterações, pois, ao mesmo tempo em que interfere no processo educativo, também recebe interferências na sua concepção e na ação de intervir.¹⁶⁶ Daí porque, Morin afirma tratar-se de princípio que age de forma espiral, passando por caminhos abertos, curvas, altos e baixos, que compõem o avançar da caminhada e, ao mesmo tempo que prossegue, vão-se construindo novos percursos.¹⁶⁷ Nota-se, então, que o componente curricular Ensino Religioso também está comprometido com tal desafio, pois seus objetivos, habilidades e competências, estabelecidos na BNCC, primam pela valorização da vida, pelo respeito aos Direitos Humanos, pelo reconhecimento das diferentes formas de expressão cultural, pela propositura de uma cultura do diálogo e de paz.¹⁶⁸

¹⁶³ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 23.

¹⁶⁴ ROCHA, 2019, p. 52.

¹⁶⁵ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 24-25.

¹⁶⁶ PINHO, Maria José. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo? *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 43, p. 176-183, 2021. p. 181.

¹⁶⁷ MORIN, Edgar: *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 60.

¹⁶⁸ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

Frente a esse contexto, Zortéa, Perini e Bergmann entendem que as competências socioemocionais podem ser aliadas nesse desafio, visto que, por meio delas faz-se possível formar pessoas críticas e capazes tomar decisões que tenham por objetivo o bem comum, bem como a promoção do convívio harmonioso entre os seres humanos. Dessa forma, torna-se fundamental pautar as aulas do componente curricular Ensino Religioso no desenvolvimento da formação integral dos/as alunos/as, para fortalecer e ampliar espaços seguros de diálogos que contribuam para a superação de preconceitos, discriminações e intolerâncias no contexto escolar.¹⁶⁹

Em conclusão, afirma-se que o Ensino Religioso trabalha conceitos que são fundamentais para a sociedade contemporânea, promovendo visão harmônica de mundo para os/as estudantes, a partir da promoção do conhecimento e da autonomia, motivando-os/as a se realizarem em todas as suas dimensões. Com isso, o componente curricular Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento, tem como um de seus principais objetivos fomentar a compreensão e o respeito às mais variadas religiões, culturas e etnias, sob o prisma de atividades que promovem o diálogo de forma a gerar novos modos de compreender o mundo.¹⁷⁰

Frente a todo o exposto e, após este segundo capítulo ter apresentado alguns dos principais conceitos acerca do desenvolvimento socioemocional, tendo também abordado a relação entre a BNCC e o desenvolvimento socioemocional, bem como discutido os vínculos existentes entre o desenvolvimento socioemocional e o componente curricular Ensino Religioso escolar brasileiro, passa-se agora, no próximo capítulo, a apresentar e analisar os resultados da pesquisa de campo.

¹⁶⁹ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 24-25.

¹⁷⁰ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 29.

3 ENSINO RELIGIOSO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO BRÁULIO FRANCO

Chegou-se enfim ao terceiro e último capítulo, de caráter estritamente prático, por meio do qual serão apresentados e analisados todos os resultados derivados da aplicação da pesquisa de campo. Desenvolvida junto aos/às professores/as e aos/às pais/mães de alunos/as matriculados/as no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI), em Muniz Freire (ES), a presente pesquisa teve por principal objetivo conhecer de que forma o componente curricular Ensino Religioso afeta o desenvolvimento socioemocional de alunos/as adolescentes.

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo

A presente pesquisa de campo se desenvolveu no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI). Esta escola se encontra localizada em área urbana, na Rua Boa Esperança, n. 10, bairro Ataíde, em Muniz Freire (ES). Com um quadro de aproximadamente 25 (vinte e cinco) professores/as, oferta os anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9 ano) em tempo integral, para cerca de 160 (cento e sessenta) alunos/as. Em sua infraestrutura, esta CEEFMTI oferece ampla acessibilidade em todas as suas dependências. Fornece alimentação a todos/as os/as alunos/as, os/as quais também têm acesso à água filtrada. A escola possui 04 (quatro) salas, contando ainda com biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de diretoria, sala dos/as professores/as e sanitários, além da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que diz respeito ao *locus* da pesquisa, o panorama socioeconômico de Muniz Freire, na qual está CEEFMTI se encontra inserida é uma localidade onde se registram baixíssimos índices de violência e cuja população, de forma majoritária, pertence às classes sociais média e média baixa. Antes da aplicação do questionário principal, os/as respondentes foram solicitados a participar de breve enquete, por meio da qual foi possível elaborar o perfil socioeconômico dos dois grupos consultados.

Quanto ao universo e à amostra do estudo em questão, a pesquisa de campo foi realizada com professores/as de todas as disciplinas, inclusive do componente curricular Ensino Religioso e, também, junto a pais/mães de alunos/as matriculados/as no referido CEEFMTI, em Muniz Freire (ES). No que diz respeito à coleta de dados, este estudo, classificado como

pesquisa de levantamento, aplicou questionários para 25 (vinte e cinco) professores/as, em um total de 25 (vinte e cinco) professores/as em toda o Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco, o que representa cerca de 100% (cem por cento) dos/as professores/as desta escola. Quanto conjunto de respondentes constituído por pais/mães de alunos/as, a amostra englobou 70 (setenta) respondentes — escolhidos aleatoriamente —, com o intuito de obter informações indicativas de ações exitosas ou não para a consolidação de uma educação que possa ajudar a fazer com que os/as estudantes se sintam incluídos/as, tolerantes, respeitados/as e livres de quaisquer formas de preconceito, principalmente em relação às suas escolhas religiosas.

No que concerne à significância estatística do público-alvo pesquisado, os números adotados para a composição da amostra representam, no caso dos/as pais/mães de alunos/as, aproximadamente 45% (quarenta e cinco por cento), pois o volume total de pais/mães de alunos/as da mencionada CEEFMTI é de cerca de 160 (cento e sessenta) pessoas. Considerando-se que as respostas mais úteis às finalidades específicas deste estudo seriam aquelas fornecidas por pais/mães que já acumulassem uma experiência maior em relação ao Componente Curricular Ensino Religioso, optou-se por priorizar pais/mães que tivessem filhos/as matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no 9º ano, cuja faixa etária dos/as alunos/as varia, em geral, de 14 a 15 anos.

A coleta de dados se fez via questionários semiestruturados, formados a partir de perguntas simples e respostas no sistema de múltipla escolha — havendo, em cada questão, espaço para os/as respondentes justificarem suas opiniões, caso sintam necessidade. Destaca-se que os questionários foram aplicados pessoalmente, por esta pesquisadora, entre professores/as, no âmbito do Ensino Fundamental II, entre a terceira e a quarta semana de abril de 2022. Além disso, considerando-se que o tema da presente dissertação de Mestrado é o Ensino Religioso no desenvolvimento socioemocional de alunos/as adolescentes, o questionário está diretamente vinculado a quesitos que, conforme a literatura especializada, envolvem o estudo do desenvolvimento emocional, também destacadas na BNCC,¹⁷¹ tais como: afetuosidade, consciência social, diversidade religiosa, empatia, postura humanizadora, respeito a todas as religiões, respeito a todas as etnias, tolerância, tomadas de decisões responsáveis e, ainda, aprender a viver junto.

Os questionários possuem o mesmo conteúdo tanto para professores/as, quanto para pais/mães de alunos/as, de forma a permitir o estabelecimento de comparações entre as

¹⁷¹ BRASIL, 2019, p. 60.

respostas derivadas de cada grupo respondente. A técnica da comparação foi adotada por se entender que consultar apenas uma das partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem poderia gerar informações distorcidas. Ao se aplicarem as mesmas perguntas a professores/as e, também, aos/às pais/mães de alunos/as tem-se a oportunidade de observar as divergências desses dois grupos respondentes em relação a temas específicos. Nessa técnica, compreende-se que, de modo geral, quando os dois grupos apresentam respostas aproximadas, os apontamentos daí derivados são verdadeiros. De modo contrário, quando os grupos apresentam respostas divergentes, há maior probabilidade de que uma das partes tenha desenvolvido ponto de vista não satisfatório acerca do tema.

No que tange ao tratamento dos dados da pesquisa de campo, o método de procedimento utilizado foi o estatístico que se refere-se à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, permitindo que sejam identificadas as relações dos fenômenos entre si, possibilitando a obtenção de generalizações sobre sua natureza, sua ocorrência ou seu significado, com base no diálogo indireto entre as opiniões dos/as respondentes e a literatura consultada.¹⁷²

Buscando certificar que os questionários continham linguagem compatível com o entendimento dos/as respondentes, foi aplicado pré-teste junto a 10 (dez) professores/as e, também, junto a 10 (dez) pais/mães de alunos/as. Constituído de 05 (cinco) questões, o pré-teste buscou saber: se todas as perguntas do questionário eram compreensíveis; se havia palavras de total desconhecimento do/a respondente; se o/a pesquisador/a ajudou na compreensão do questionário; se havia termos ofensivos; e, por fim, se o/a respondente gostaria de substituir alguma palavra ou sugerir questões. Alcançando respostas favoráveis em nível próximo da unanimidade, esta pesquisadora compreendeu que os questionários estavam prontos para serem aplicados, visto apresentarem linguagem compatível com o entendimento médio da maioria dos respondentes.

A aplicação do pré-teste ocorreu na primeira semana do mês de abril de 2022. Foram aplicados 20 (vinte) pré-testes, sendo 10 (dez) distribuídos aleatoriamente entre professores/as e 10 (dez) distribuídos, também de forma aleatória, entre pais/mães de alunos/as matriculados no CEEFMTI, no município de Muniz Freire (ES). A análise dos pré-testes mostrou que, entre os/as professores/as, o entendimento das perguntas do questionário foi unânime. Entre as palavras contidas no questionário, para 89% dos/as respondentes não havia termos desconhecidos, conforme o entendimento. Apenas 11% dos/as professores/as disseram que esta

¹⁷² PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura, 2000. p. 39.

pesquisadora não os/as ajudou a entender melhor as questões. Para 89% dos/as respondentes, o pré-teste revelou não haver palavras ou perguntas ofensivas no questionário. Por último, indagados/as se gostariam de sugerir alguma pergunta, não houve registro de sugestões. Assim, pode-se afirmar que, entre os/as professores/as consultados/as, o questionário teve plena aprovação.

Não obstante, a análise do pré-teste desenvolvido junto aos/às pais/mães de alunos/as demonstrou que, entre esses/as respondentes, a compreensão de todas as questões também se fez de forma unânime. No que diz respeito às palavras contidas no questionário, para 80% dos/as pais/mães pesquisados/as não havia termos desconhecidos. Também se registrou a confirmação de 63,7% de respondentes que afirmam que a pesquisadora ajudou os/as respondentes na melhor compreensão das questões. O pré-teste aplicado entre pais/mães mostrou não haver palavras ou perguntas consideradas ofensivas. Por último, o pré-teste, 93% dos respondentes não se registraram sugestões de perguntas a serem acrescentadas à enquete. Assim, pode-se afirmar que, entre os/as pais/mães pesquisados/as, o questionário alcançou aprovação satisfatória de todas as questões.

Paralelamente à aplicação do questionário foi levantado breve perfil de cada um dos grupos respondentes. Em relação ao perfil dos/as professores/as, a enquete revelou que 89% pertenciam ao gênero feminino, sendo os demais 11% do gênero masculino. Em relação à faixa etária, 56% dos/as professores/as respondentes têm entre 31 e 40 anos; 33% possuem idade que varia de 21 a 30 anos; havendo ainda 11% no extrato que vai dos 41 aos 50 anos. Sobre o vínculo com redes de ensino, 73% estão lotados/as apenas na Secretária Municipal de Educação de Muniz Freire (ES); 9% têm vínculo com o ensino federal; 9% mantêm vínculo com a educação em outro município capixaba; havendo 9% que trabalham para o setor privado. Em se tratando de religião, 44% declararam ser cristão/as católicos/as; 44% se afirmaram cristãos/ãs evangélicos/as; havendo 12% que não possuem religião. No que concerne à formação acadêmica, a totalidade dos/as professores/as respondentes possui pós-graduação. Por último, indagados sobre o tempo de docência no município Muniz Freire (ES), a enquete mostrou que 33% estão lotados/as nesta cidade há 5 anos ou menos; outros 33% trabalham nesta mesma cidade em período que varia de 6 a 10 anos; 22% ali lecionam entre 16 e 20 anos; havendo ainda 11% dos/as professores/as que lecionam em Muniz Freire (ES) entre 11 e 15 anos.

Por sua vez, no que diz respeito ao perfil dos/as pais/mães, a enquete mostrou que 100% dos/as respondentes eram do gênero feminino. Quanto à faixa etária, 40% dos/as pais/mães respondentes possuem entre 51 anos ou mais; 33% têm idade que varia de 41 a 50 anos; havendo também 20% cuja idade vai dos 31 aos 40 anos; restando ainda os/as demais 7%, que se

encontram na faixa dos 21 aos 30 anos. No que concerne à profissão, 40% dos pais/mães respondentes são funcionários/as públicos/as; 20% declararam ser autônomos/as; outros/as 20% são aposentados/as; 7% que trabalham no setor privado; 7% afirmaram ser *do lar*; enquanto os/as 7% restantes estão desempregados/as. Sobre a religiosidade professada pelo grupo respondente de pais/mães, 67% declararam ser cristão/ãs católicos/as; ao passo que os demais 33% se afirmaram cristãos/as evangélicos/as. No quesito escolaridade, 67% dos pais/mães consultados disseram possuir nível superior; 27% declararam ter ensino médio completo; com os/as demais 7% possuindo o nível fundamental completo.

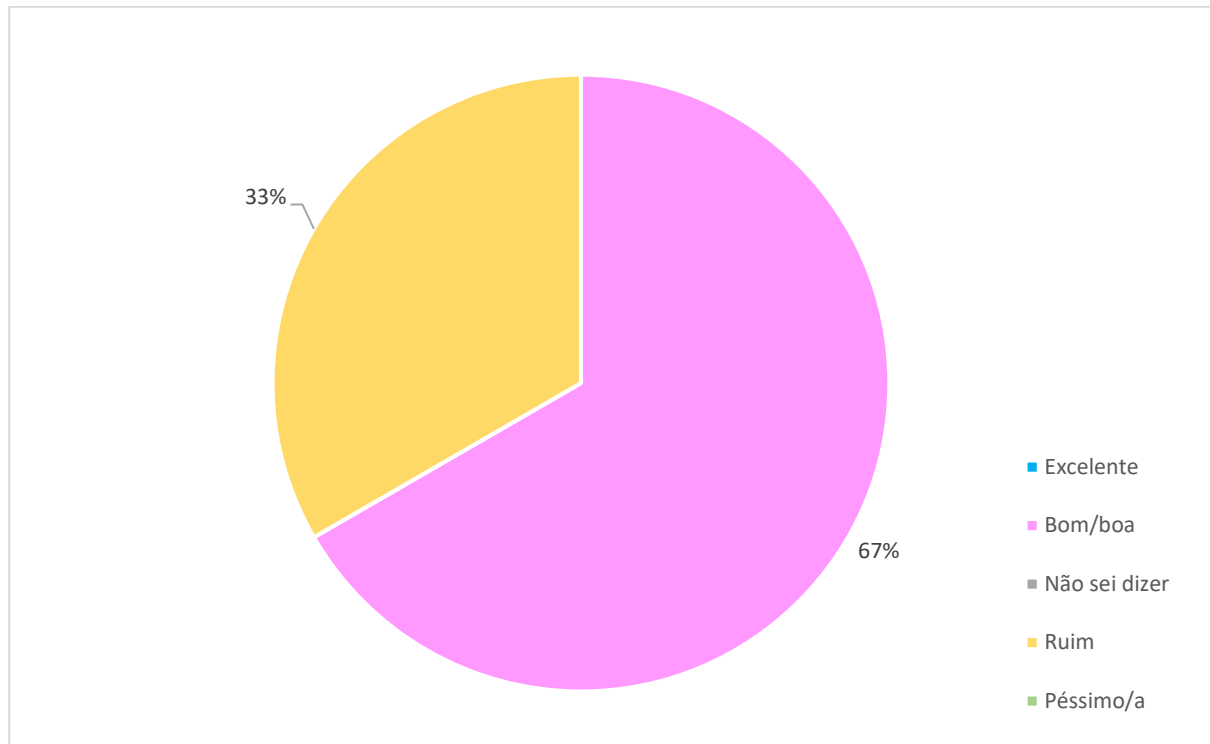
Frente a todo o exposto, e pós terem sido aqui apresentados os principais procedimentos metodológicos, passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar e a analisar os resultados da presente pesquisa de campo, realizada por esta pesquisadora na Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI), em Muniz Freire (ES), ao longo do mês de abril de 2022.

3.2 Análise dos resultados da pesquisa de campo

Aqui iniciam-se a apresentação e a análise dos resultados da pesquisa de campo, na qual tem-se primeiro, em cada uma das dez questões, a leitura simples dos números expressos pelos gráficos, bem como algumas das principais respostas complementares desenvolvidas pelos respondentes. Feito isso, desenvolve-se breve análise e, em seguida — em página separada, para que o/a leitor/a possa comparar visualmente os resultados —, a exposição gráfica dos resultados. Somente aí passa-se a comentar os índices mais significativos, comparando-se também as visões expressas por professores/as e pais/mães. Por último, desenvolve-se análise de cada questão, à luz da literatura especializada, destacando também os quesitos que, em face das disfunções possivelmente identificadas, requeiram que se apresentem, no item 3.3, sugestões e recomendações com o objetivo de minimizar seus efeitos.

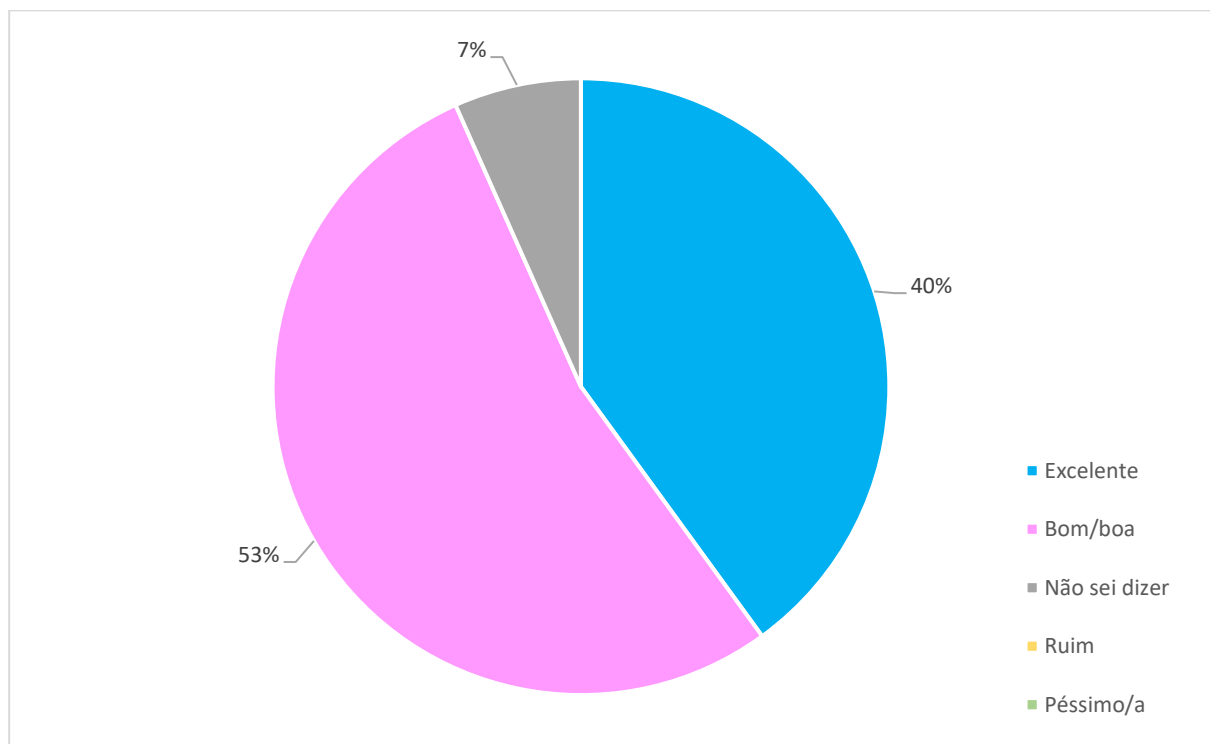
A primeira questão — expressa, na próxima página, por meio dos gráficos de números 1 e 2 — buscou conhecer como os/as professores/as e os/as pais/mães de alunos/as matriculados no 9º do Ensino Fundamental — mais especificamente, no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI), em Muniz Freire (ES) —, avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação à diversidade religiosa. Sobre isso, a opinião dos/as professores/as está assim exposta: pelo prisma positivo, 67% consideraram *bom*; enquanto que, pela ótica negativa, 33% avaliaram como sendo *ruim*.

Gráfico 1 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à diversidade religiosa — (em %).



Fonte: a pesquisadora. 2022.

Gráfico 2 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à diversidade religiosa — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Algumas das respostas complementares apresentadas pelos/as professores/as consultados/as ajuda a entender melhor esses resultados, conforme abaixo expostas:

- A sociedade brasileira ainda é cheia de vícios e os alunos não são diferentes. Contudo, a diversidade religiosa se aprende paulatinamente. Meus alunos estão aprendendo bem.
- Às vezes percebo algum pequeno problema em relação à diversidade religiosa. Mas isso é facilmente superado pois os alunos estão abertos aos novos conhecimentos.
- Aqui não é diferente dos outros municípios capixabas. A diversidade religiosa ainda enfrenta problemas, principalmente no que diz respeito às religiões de matriz africana. Porém, em Muniz Freire, essas religiões não são muito populares.
- Já presenciei algumas questões de intolerância entre meus alunos. Contudo, intervir e tentei ensiná-los a se comportarem melhor diante do diferente e da opinião que se distancia daquilo que eles acreditam ser certo.
- Não existe unanimidade. A alunos que respeitam e alunos que não respeitam a diversidade cultural.

Apesar da maioria significativa afirmando que os/as alunos/as se comportam bem em relação à diversidade religiosa, os comentários acima corroboram o resultado, em que mais de 1 terço dos/as professores/as respondentes admite haver problemas comportamentais, por parte de alunos/as que não aceitam a diversidade religiosa.

Entre pais/mães, por sua vez, não se verificou entendimento negativo, visto que 53% avaliaram como sendo *bom*; ao passo que 40% disseram ser *excelente*. Restaram ainda 7%, os quais disseram não ter opinião formada acerca do comportamento dos/as alunos/as em relação à diversidade religiosa. Para o melhor entendimento desta primeira questão torna-se essencial observar alguns comentários complementares, abaixo destacados:

- Em nossa casa ensinamos nossas crianças a respeitar a diversidade religiosa. Percebo que na escola esse ensinamento se completa. O resultado dessas duas formas de educação é que meus filhos estão abertos a diversidade religiosa.
- Sempre digo aos meus filhos que cada um tem a religião que deseja ter. Além disso pode se mudar de religião a qualquer momento. A lei nos garante esse direito. Então, é preciso respeitar todas as tendências religiosas.
- Embora eu acredite que Jesus Cristo seja o único salvador, eu respeito a opinião de quem pensa diferente. Ensinei a meu filho que não se deve tentar mudar a opinião das pessoas, pois isso gera preconceito e violência.
- Uma vez presenciei meu filho fazendo piada com a religião de outras pessoas. Expliquei a ele que é aquilo não era correto. Ele entendeu e nunca mais agiu essa forma.
- O nosso cotidiano é basicamente o de uma família Cristã. Ainda assim, ensino ao meu filho a respeitar as outras religiões e as pessoas que a seguem.

Os comentários acima mostram que pais/mães avaliam essa questão de forma bem menos severa que os/as professores/as. Talvez porque em casa — em família — o comportamento dos/as filhos/as não seja tão tranquilo quanto quando estão no papel social de alunos/as. Porém, para que essa breve análise não pareça especulativa, é preciso consultar a

literatura especializada, a qual poderá lançar mais luz à essa questão. Essa diferença de comportamento pode ser entendida tomando-se por base a visão de Gomes, que assim afirma:

A escola se constitui espaço social, privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, propiciando a prática da vivência dos direitos humanos. Assim, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade, da formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais. [...] Na escola, como na sociedade, convivem dois extremos: o grupo dominante e as ditas minorias (negros, índios, homossexuais, mulheres, pobres e outras classes que sofrem diferentes discriminações). Com essa convivência, é impossível pensar questões culturais e de direitos humanos sem pensar as questões de poder.¹⁷³

Por essa explicação, entende-se que o ambiente familiar não oferece o mesmo tipo de espaço diversificado que é a escola. Isso explica, em boa parte, porque pais/mães não conseguem ver o comportamento dos/as filhos/as na totalidade — já que, quase sempre, a família é homogênea. De acordo com Gomes, família, sociedade e Estado não devem atuar isoladamente. Deve agir de modo coletivo e complementar, posto que são sujeitos de fiscalização e controle civil e estatal.¹⁷⁴ Nesse sentido, insere-se a diversidade — na condição de categoria presente nas relações sociais —, possibilitando o reconhecimento de práticas que evocam, em face de seu caráter contraditório, o debate acerca da garantia e consolidação da cidadania e dos direitos humanos, fundamentais para uma sociedade mais igualitária.¹⁷⁵

Daí porque a BNCC estabelece que, ao longo do Ensino Fundamental, os/as estudantes/as desenvolvam não apenas as competências cognitivas em sua formação, mas também as socioemocionais. A partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, o/a aluno/a será capaz de se relacionar consigo mesmo e com os/as outros/as, de compreender e coordenar as emoções, enfrentando situações adversas, bem como tomando decisões responsáveis, solidárias e autônomas.¹⁷⁶

Além disso, a educação integral, compromissada com o desenvolvimento de competências, presume matriz de saberes baseada nos quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a conviver.¹⁷⁷ Pelos resultados da questão um, esse último pilar é o que se encontra enfraquecido na escola pesquisada.

Passando à segunda questão — representada, na página seguinte, pelos gráficos de números 3 e 4 — destaca-se que esta teve por finalidade aferir como professores/as e pais/mães

¹⁷³ GOMES, Edilair Alcântara Barreto. *Educação para diversidade religiosa no contexto da escola pública*. UFSE: Aracaju, 2020. p. 2-3.

¹⁷⁴ GOMES, 2020, p. 6.

¹⁷⁵ GOMES, 2020, p. 9.

¹⁷⁶ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 22-23.

¹⁷⁷ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 26.

avaliaram o comportamento dos/as alunos/as em relação à postura humanizadora. Sobre isso, 89% dos/as professores/as respondentes avaliaram esse comportamento como sendo *bom*. As respostas abaixo destacadas auxiliam na melhor compreensão desses índices:

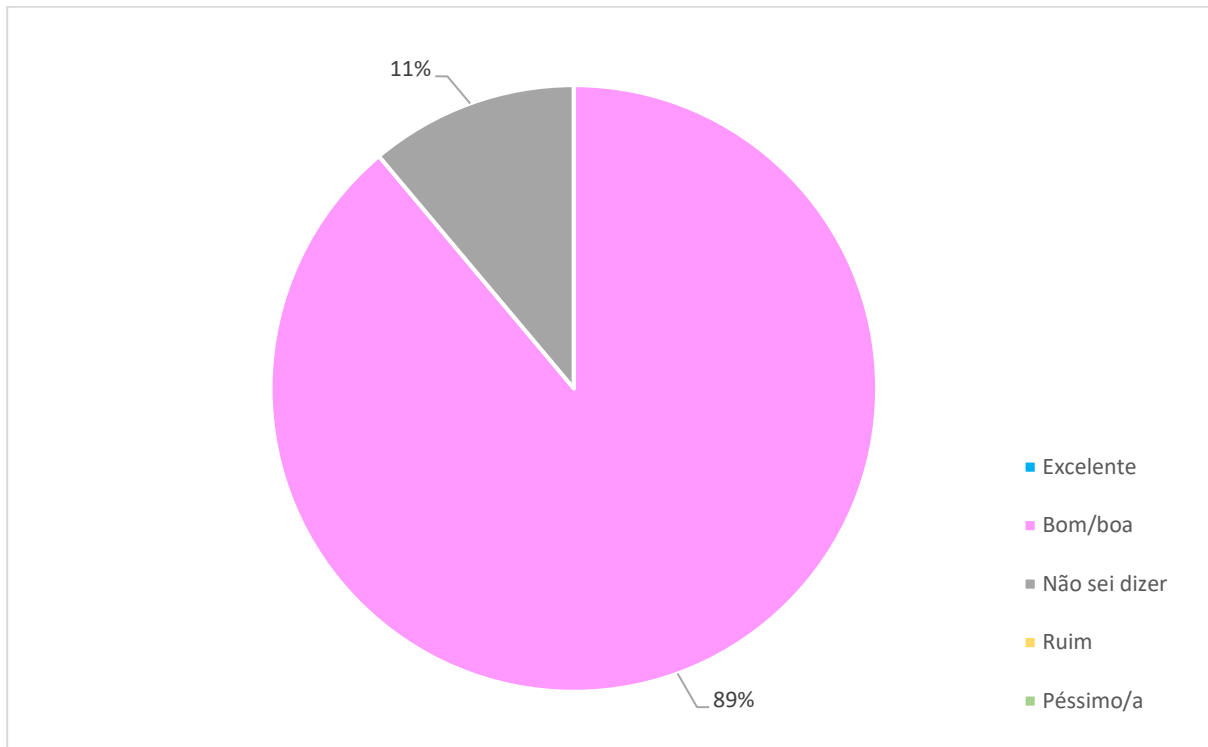
- Tenho assinado valores humanísticos aos meus alunos. Acredito que a maioria deles aprendem. Se colocam em prática, aí só o tempo dirá.
- Meus alunos são gentis, dóceis e, na medida do possível, cuidam uns dos outros. Então, entendo que o comportamento deles tem grandes características humanizadoras.
- Nossa escola é ótima. Nossa equipe de professores e funcionários é excelente. Portanto, nossos alunos refletem a alta qualidade do trabalho aqui ofertado.
- Os alunos estão sempre em fase de aprendizagem. Então, erram e acertam. Mas, no geral, são pessoas excelentes, podendo vir a se rir arem exemplos de postura humanizadora.
- Em geral, os alunos, por força da idade, apresentam comportamentos muito questionáveis. Porém, eu só continuo lecionando porque ainda acredito que posso contribuir para melhorar a postura humanizadora dos jovens.

Como se pode observar, por meio dos comentários acima destacados, a avaliação dos/as professores/as foi categórica, ao afirmar que a postura humanizadora dos/as alunos/as é boa. E isso se constitui, sem dúvida, em fator positivo em defesa da ideia do desenvolvimento socioemocional por meio das aulas do componente curricular Ensino Religioso, junto a alunos/as do Ensino Fundamental.

Entre pais/mães, 53% avaliaram como *bom*, enquanto os demais 47% disseram ser *excelente*. Como se pode observar, tanto entre professores/as, quanto entre pais/mães, essa questão somente mereceu apreciações positivas. A melhor compreensão desta segunda questão pode ser alcançada por meio da leitura de alguns comentários complementares, expostos abaixo:

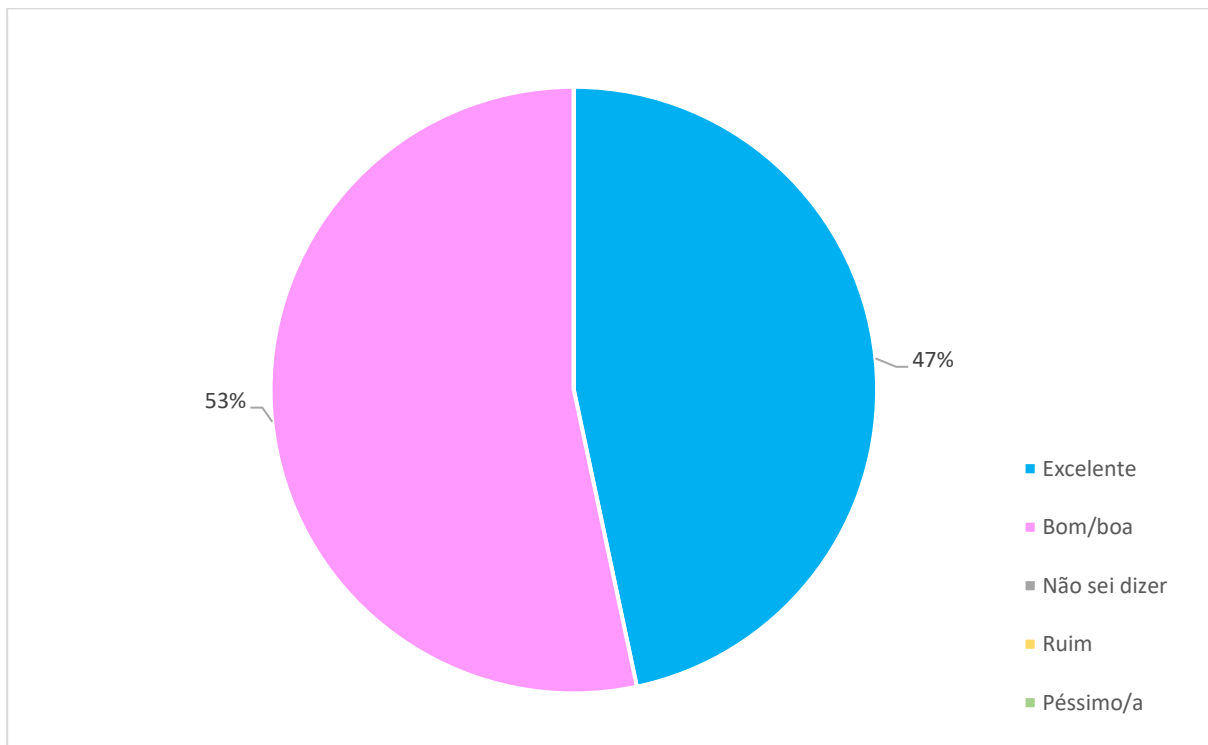
- Meus filhos têm uma boa postura humanizadora não só pelo que aprendem no colégio. Mas, também, pelo que aprendem em casa.
- O que ensina para minha filha é a verdadeira postura Cristã. Com isso Tenho a certeza que ela terá sempre os melhores valores humanistas.
- Percebo que meus filhos, bem como a geração de agora, buscam muito mais a postura humanizadora do que a minha geração. O atual comportamento dos cristãos no Brasil, mostra o quanto Nossa geração se perdeu.
- Avalio como muito bom o comportamento do meu filho. Mas entendo que ele foi criado de uma forma diferente: ele tem bons exemplos em casa. Nunca precisei me estressar com ele. Então, até compreendo porque ele seja assim.
- Meus filhos tem um bom comportamento e imagino que estejam se encaminhando para ser adultos com excelente postura humanizador.

Gráfico 3 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à postura humanizadora — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 4 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à postura humanizadora — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Revelando-se mais positivos que os/as professores/as, o grupo formado por pais/mães respondentes também avaliou de forma positiva — mas, de modo unânime — o comportamento dos/as filhos/as em relação à postura humanizadora. Esses resultados se tornam relevantes na medida em que, especialmente no Ensino Religioso, envolve valores morais no que concerne à sua relevância para a construção de uma cultura da paz.¹⁷⁸ Ao valorizar o trabalho com a cultura da paz deve-se compreender que educar pela e para a paz não exime o espaço da escola de discursos conflitantes. Isso porque o objetivo do Ensino Religioso não é produzir conformismo e indiferença cultural, mas destacar a importância do entendimento e do respeito. Com isso, legitima-se o interesse de se associar a prerrogativa da cultura da paz com o Ensino Religioso e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos/as alunos/as, alinhados com implicações pedagógicas que fazem da escola um ambiente propício à construção da cidadania, via respeito mútuo e cooperação, buscando a tolerância e, por conseguinte, a harmonia.¹⁷⁹

A Educação possui determinadas funções que — em essência e guardadas as proporções — muito se assemelham às funções das religiões, na medida em que busca promover a elevação do espírito humano, dotando os/as alunos/as de um conjunto de valores que os/as tornam mais altruístas e, ainda, mais preocupados/as com o bem-estar social de todos/as.¹⁸⁰ Tem-se assim que o componente curricular Ensino Religioso visa contribuir para que os/as alunos/as tenham esperança e utopia, para construir uma sociedade justa, humana e solidária, em contexto de sociedade plural. Isso, sem perder o comprometimento ético, desenvolvendo senso crítico e discernimento para fazerem a leitura do mundo ao redor, bem como para distinguir entre o certo e o errado com base em valores humanistas.¹⁸¹

Assim, a escola tem que ter seu espaço de aprendizagem ressignificado, em contexto social, convertendo-se em ambiente cooperativo, onde se considerem as estruturas estimulantes, exigentes, conflituosas, de valores e responsabilidades. Onde o/aa aluno/a possa viver suas estratégias de aprendizagem, tornando-se ativo e interagido com o meio harmonicamente. Com isso, o/a aluno/a, enquanto sujeito da sua aprendizagem, vai sendo capaz de ter percepção global, organiza-se, estar aberto a outras propostas, ser autônomo e confiante.¹⁸²

¹⁷⁸ MENEGUEL, Talita Cristiane; GABRIEL, Fábio Antônio. Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular: dimensão histórica e habilidades socioemocionais. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 308-325, 2022. p. 310.

¹⁷⁹ MENEGUEL; GABRIEL, 2022, p. 310.

¹⁸⁰ 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. 113.

¹⁸¹ FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 30-31.

¹⁸² NEVES, Leonor Maria Bernardes. *Ensino Religioso, fraternidade e saúde pública: subsídios para o professor*. São José do Rio Preto: DSJRP, 2012. p. 24.

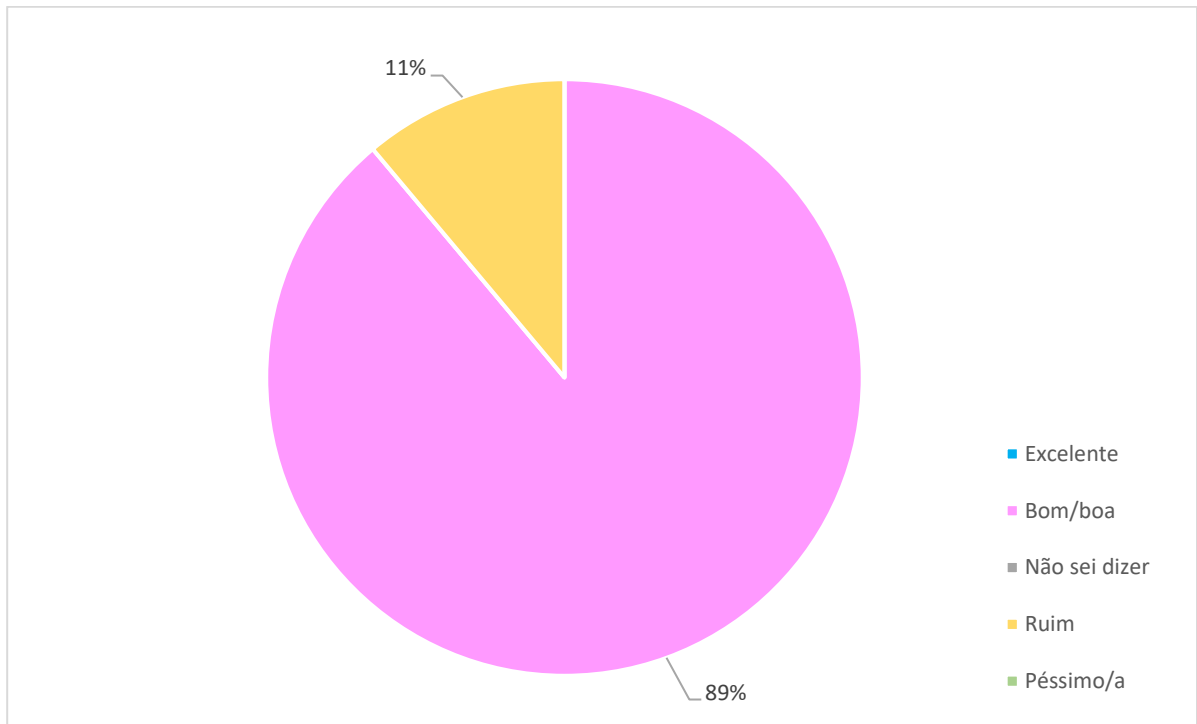
Passa-se então a analisar os resultados da terceira questão — mostrada por meio dos gráficos de números 5 e 6, expostos na próxima página —, quando se buscou saber como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação à consciência social. No que concerne a esse quesito, pelo prisma positivo, 89% dos/as professores/as respondentes avaliaram como sendo *bom*. Contudo, pelo ponto de vista negativo, os demais 11% disseram ser *ruim*. Para a melhor compreensão desses números, apresentam-se a seguir algumas das principais respostas complementares obtidas junto a esse grupo respondente:

- Nessa pesquisa, a expressão consciência social parece estar relacionada à preocupação com questões vinculadas à pobreza ou ao desemprego ou à solidariedade com as pessoas menos afortunadas. Então, posso garantir que meus alunos têm consciência social.
- Eu penso que a consciência social é despertada com maior intensidade no Ensino Médio. Porém, já no Ensino Fundamental os alunos demonstram alguma mínima consciência social, sim.
- Não observo, no cotidiano escolar, alunos debatendo ou defendendo ideias que possam significar que possuam já alguma consciência social de modo significativo.
- Meus alunos não chegam exatamente a debater questões que possam significar uma consciência social significativa. Porém, a postura deles de honestidade de amizade de sinceridade significa indício de que eles terão uma consciência social concreta.
- Eu observo os alunos quando eles nem percebem. Então, note que são gentis uns com os outros, que não destroem as plantas do colégio, que não picham as paredes, que respeitam os mais velhos. Esses alunos já possuem uma consciência social, mas que ainda há muito Campo a ser desenvolvido nesse sentido.

Pelos comentários acima confirmam os resultados. A maioria dos/as professores/as entende que os/as alunos/as — embora jovens — possuem consciência social. Considerando-se que os/as alunos/as trazem para a escola suas vivências de outros ambientes que frequentam. E não é difícil compreender que, mesmo sendo muito novos, tais estudantes não se mantêm imunes às notícias, bem como não podem deixar de observar o contexto social de onde moram: miséria, violência, carestia etc. Afinal, ainda que alguns/umas consigam se manter isentos, para maioria as informações e as percepções serão inevitáveis, pois derivam tanto das notícias, quanto dos diálogos internos da família. Partindo-se das experiências vivenciadas pelos/as alunos/as, tem-se ambiente de saberes que torna a aprendizagem mais significativa. Então, reconhecer as experiências de vida dos/as alunos/as e os conhecimentos adquiridos por eles/as — dentro e fora da escola — é reconhecer que são seres cognoscentes, capazes de ensinar e aprender.¹⁸³ No entanto, essa consciência social dos/as alunos/as pode melhorar.

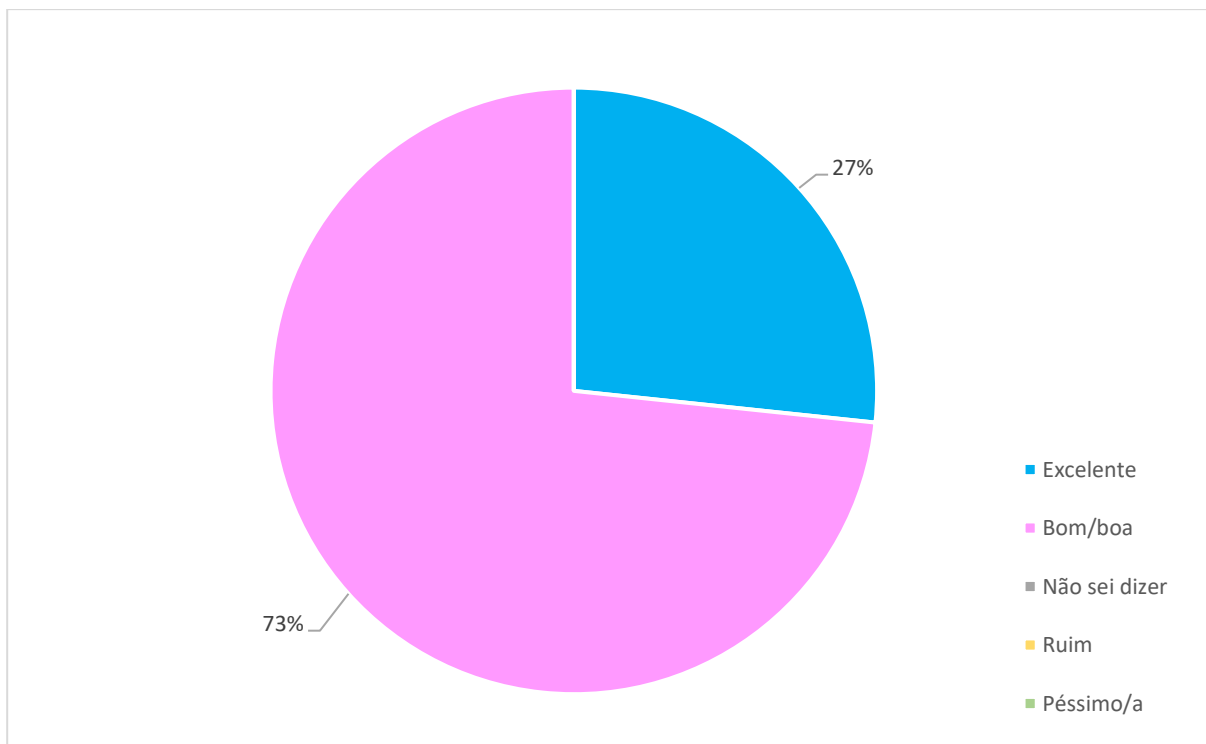
¹⁸³ SILVA, Maria Izabel Costa da; FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Saberes da experiência dos estudantes jovens e adultos: conhecer para valorizar. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vila Velha, v. 1, n. 1, p. 57-65, 2011. p. 57.

Gráfico 5 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à consciência social — (em %).



Fonte: a pesquisadora.

Gráfico 6 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito à consciência social — (em %).



Fonte: a pesquisadora.

Quanto à opinião dos pais/mães, 73% consideraram ser *bom*, enquanto os restantes 27% disseram ser *excelente*, revelando que, na opinião desse segundo grupo respondente, uma avaliação totalmente positiva traduz o comportamento dos/as alunos/as em relação à consciência social. As respostas complementares — expostas abaixo — ajudam a compreender esses resultados da terceira questão:

- Acho que meus filhos começaram muito cedo a se preocupar com questões sociais. Eles demonstram ter imensa consciência social. Muito mais até que eu e o pai deles.
- Considerando a pouca idade que minha filha tem, ela até que se envolve bastante ou mostra muita preocupação com questões sociais. Sim, ela tem muita consciência social.
- Infelizmente a sociedade está de um jeito que as crianças são até empurradas para pensar nos problemas sociais e isso desenvolve e uma certa consciência social precoce. Eu gostaria mesmo que minha filha ainda fosse muito mais criança do que ela realmente já é.
- Não sei se posso dizer que meu filho tem consciência social. Talvez o termo pareça pesado. Mas, considerando a idade dele, posso dizer que ele vive o despertar dessa consciência.
- Sim eu tenho orgulho do filho que tenho. Ele já demonstra ter consciência social, já se envolve com algumas questões em seu cotidiano e eu acho isso muito positivo.

Mais uma vez o grupo de respondentes composto por pais/mães somente desenvolveu avaliações positiva, no que diz respeito ao comportamento dos/as filhos/as em relação à consciência social. Esse resultado, somando ao que respondeu a expressa maioria dos/as professores/as, leva a crer que, nesse quesito, os/as alunos/as matriculados no 9º ano, no CEEFMTI, em Muniz Freire (ES), foram bem orientados por seus/suas professores/as do componente curricular Ensino Religioso, os/as quais, conforme indica a pesquisa, parecem mesmo colocar em prática a busca do desenvolvimento socioemocional dos/as estudantes.

Dessa forma, encontram-se também em consonância com o que dispõe a literatura consultada, visto que, segundo o entendimento expresso por Zortea, Perini e Bergmann,¹⁸⁴ quando afirmam que as competências socioemocionais podem ser aliadas do Ensino Religioso, pois, por meio delas torna-se possível formar sujeitos que visam o bem comum, promovendo o convívio harmonioso. Assim, torna-se primordial pautar as aulas do componente curricular Ensino Religioso no desenvolvimento da formação integral do/a aluno/a, fortalecendo e ampliando espaços seguros de diálogos. Portanto, o Ensino Religioso pode promover o respeito

¹⁸⁴ ZORTÉA; PERINI; BERGMANN, 2020, p. 25.

entre, fomentando a convivência harmoniosa entre alunos/as, ainda que possuam convicções religiosas diferentes.¹⁸⁵

Quanto à quarta questão — expressa pelos gráficos de números 7 e 8, na próxima página — seu principal objetivo foi identificar a forma como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação à afetuosidade. Quanto a isso, tem-se que 89% dos/as professores/as avaliaram como *bom*; restando os 11% que avaliaram como *excelente*. Uma breve apreciação em algumas das respostas complementares ajuda a entender melhor esses números:

- A afetuosidade dos meus alunos é excelente. São todos muito gentis entre si e com todos os funcionários da escola.
- Não há como dizer que os alunos não sejam afetuosos. O respeito na comunidade escolar é muito grande.
- É muito boa. São alunos gentis e muito educados, que tratam bem a todos aqueles com quem convivem.
- Não somente os meus alunos, mas em geral todos os alunos dessa escola são bons exemplos de pessoas afetuosas. E acredito que isso somente tende a melhorar.
- São alunos sempre muito carinhosos, gentis, afetuosos, com uma educação excelente.

Agora foi o grupo dos/as professores/as que apresentou avaliação totalmente positiva. Em seu entendimento, os/as alunos/as são todos afetuosos, apenas uns sendo mais que outros — o que é compreensível. Isso também demonstra a eficácia das habilidades socioemocionais, trabalhadas junto aos/às estudantes por meio do componente curricular Ensino Religioso escolar. Para Franco e Pereira Filho, o foco sobre o aspecto emocional e social dos seres surge como uma medida preventiva válida para os indicadores do mal estar moderno, que se observa em todas as classes sociais.¹⁸⁶

Por sua vez, entre os pais/mães, 60% avaliaram como excelente; 33% disseram ser *bom*; enquanto os demais 7% afirmaram ser *ruim* o comportamento dos/as filhos/as em relação à afetuosidade. Visando o maior entendimento dos resultados estatísticos dessa quarta questão, foram destacados alguns comentários complementares, conforme se observa a seguir:

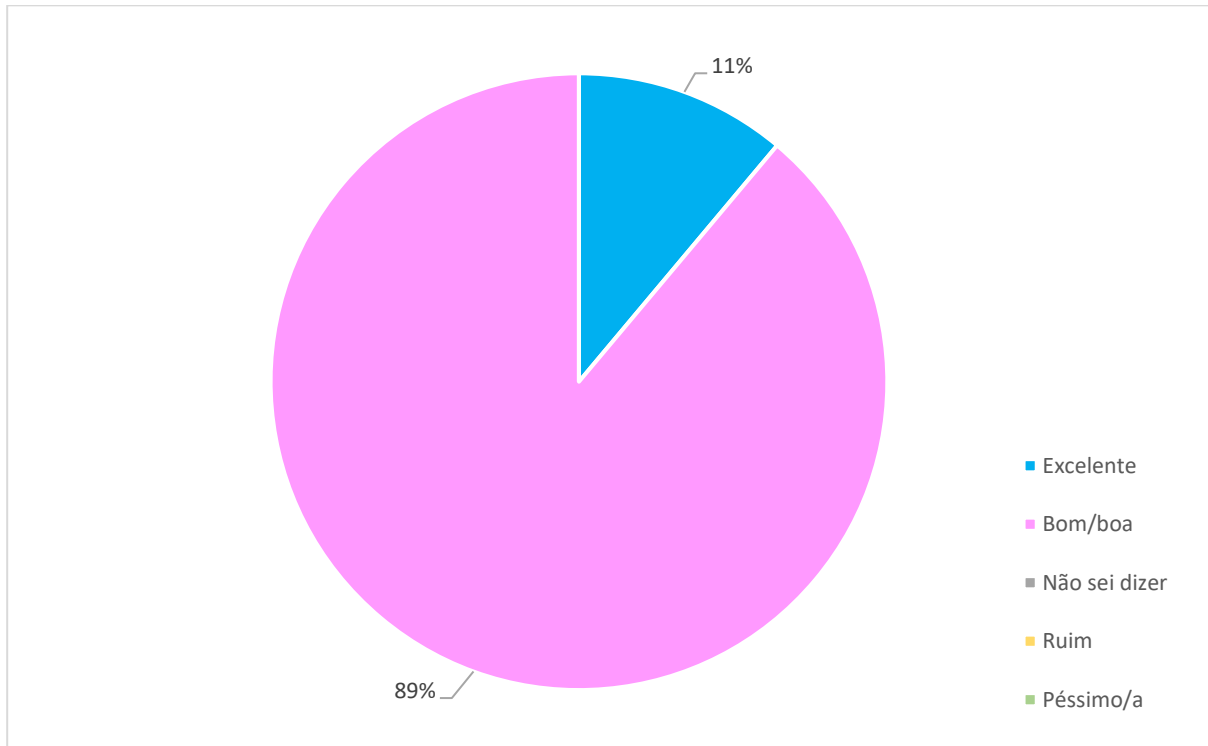
- Infelizmente, meu filho não é afetuoso. Mas continuo fazendo tudo para mudar isso.
- É muito boa. São alunos gentis e muito educado, que tratam bem todos aqueles com quem convivem.
- Depende, em relação ao grupo que ele frequenta, percebo que ele é muito afetuoso. Já em casa, essa afetuosidade é bem menor.
- Lá em casa somos todos muito afetuosos. Então, não há como ser diferente com minha filha.

¹⁸⁵ SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, 2013. p. 26.

¹⁸⁶ FRANCO; PEREIRA FILHO, 2021, p. 4.

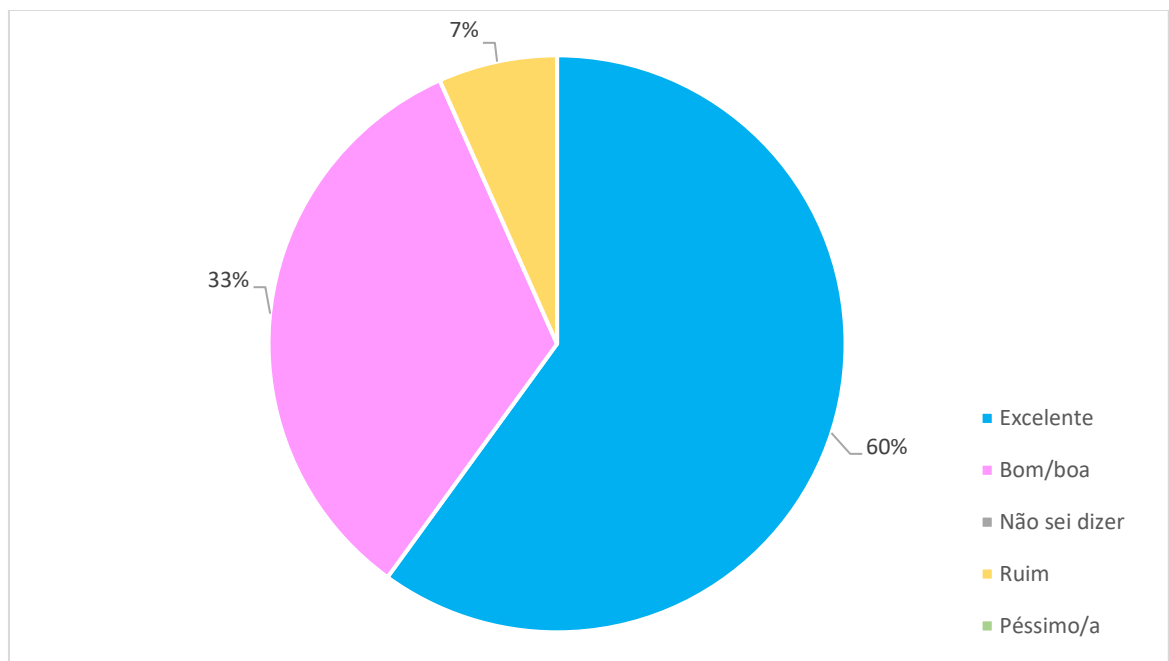
- Afetuosidade é algo que vai se desenvolvendo com o tempo. Minha filha sempre foi bastante. Já meu filho tem melhorado com o tempo.

Gráfico 7 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à afetuosidade — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 8 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à afetuosidade — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

A avaliação de pais/mães difere da apresentada pelos/as professores/as. Para pais/mães os/as filhos/as nem sempre são tão afetuosos. Ou, por vezes se mostram afetuosos em outros ambientes, exceto em casa. Contudo, há que se levar em consideração que foram somente 7% os/as pais/mães que avaliaram de modo ruim a afetuosidade dos/as filhos/as, não cabendo a essa pesquisa entrar no mérito da questão — mesmo porque, não se trata aqui do ambiente de sala de aula, onde a afetuosidade dos/as alunos/as foi avaliada de modo muito positivo.

Ainda assim, torna-se imprescindível conhecer um pouco mais acerca da questão da afetuosidade, à luz da literatura especializada, de modo a reforçar a importância das habilidades socioemocionais — especialmente no que diz respeito ao componente curricular Ensino Religioso. Na visão de Duarte, a promoção de ambiente de escolar favorável se torna condição essencial para a evolução do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de forma significativa para a formação do cidadão protagonista, consciente e atuante. Isso porque, um indivíduo competente, além de interagir efetivamente no ambiente, deverá também ser capaz de fazê-lo de maneira afetiva.¹⁸⁷ Sobre a afetuosidade, Serpa assim explica:

As variáveis dentro das categorias de cognição e afeto podem ser compreendidas como aspectos amplos dos traços de personalidade, isto é, como disposições gerais que interferem na maneira como a pessoa processa a informação (cognição), experiência suas emoções e se comporta (afeto). As adaptações características referem-se a como essas disposições se contextualizam no tempo, lugar e papel se configurando em motivações, estilos cognitivos e aspectos desenvolvimentais.¹⁸⁸

Ser afetivo/a está diretamente vinculado à capacidade de conhecer pessoas e ser gentil, solidário/a e empático/a, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar determinada situação pela perspectiva e repertório do/a outro/a, colocando-se no lugar dessa mesma pessoa. Nesse sentido, entende-se que, em uma época na qual parecem predominar o imediatismo, as relações frágeis e os valores invertidos na sociedade, a escola pública muitas vezes se converte em local desarmonioso e com conflitos que interferem no processo de busca de conhecimento, já que as capacidades cognitivas, motoras e afetivas se desenvolvem em conjunto. Assim, compreender tentar melhor os/as alunos/as se constitui desafio ao/à aluno/a, para que possa partir das suas necessidades emocionais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.¹⁸⁹

¹⁸⁷ DUARTE, Patrick Marinho. *As competências socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento*. São Paulo: USP, 2021. p. 30.

¹⁸⁸ SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira. *Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico*. Campinas: USF, 2017. p. 11.

¹⁸⁹ DECARLI, Cecília; FRAGA, Cristiano da Cruz; BOLL, Cíntia Inês. Disco da afetividade: abordando a inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem sob reflexão discente. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 26, 2020. [Online].

No que tange à quinta questão — representada, na página seguinte, pelos gráficos de números 9 e 10 —, teve por meta identificar como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais religiões. Sobre esse quesito, pelo prisma positivo, 67% dos/as professores/as disseram ser *bom*. Compondo a visão negativa, 22% afirmaram ser *ruim*. Os demais 11% declararam não ter opinião formada sobre a questão. Os comentários aqui destacados concorrem para a melhor compreensão desses resultados:

- Apesar de serem bons alunos, muitos deles ainda é preciso aprender bastante sobre a importância da diversidade religiosa.
- Muniz Freire é uma cidade essencialmente cristã, onde prevalecem as igrejas católica evangélica. Assim, não é difícil perceber a dificuldade de alguns alunos em aceitar a diversidade religiosa.
- Os alunos estão ainda aprendendo. Eles trazem alguns costumes enraizados de casa, de seus lares essencialmente cristãos. Então, a escola está fazendo o trabalho de abrir as suas mentes para que compreendam e respeitem a diversidade escolar.
- A verdade é que os alunos têm pouco contato com as outras religiões. Somente na escola que eles começam a perceber que existem religiões no Brasil que não são cristãs e que possuem popularidade significativa.
- Eu diria que, nessa escola, os alunos estão ainda em fase de aprendizagem no que tange ao respeito às demais religiões.

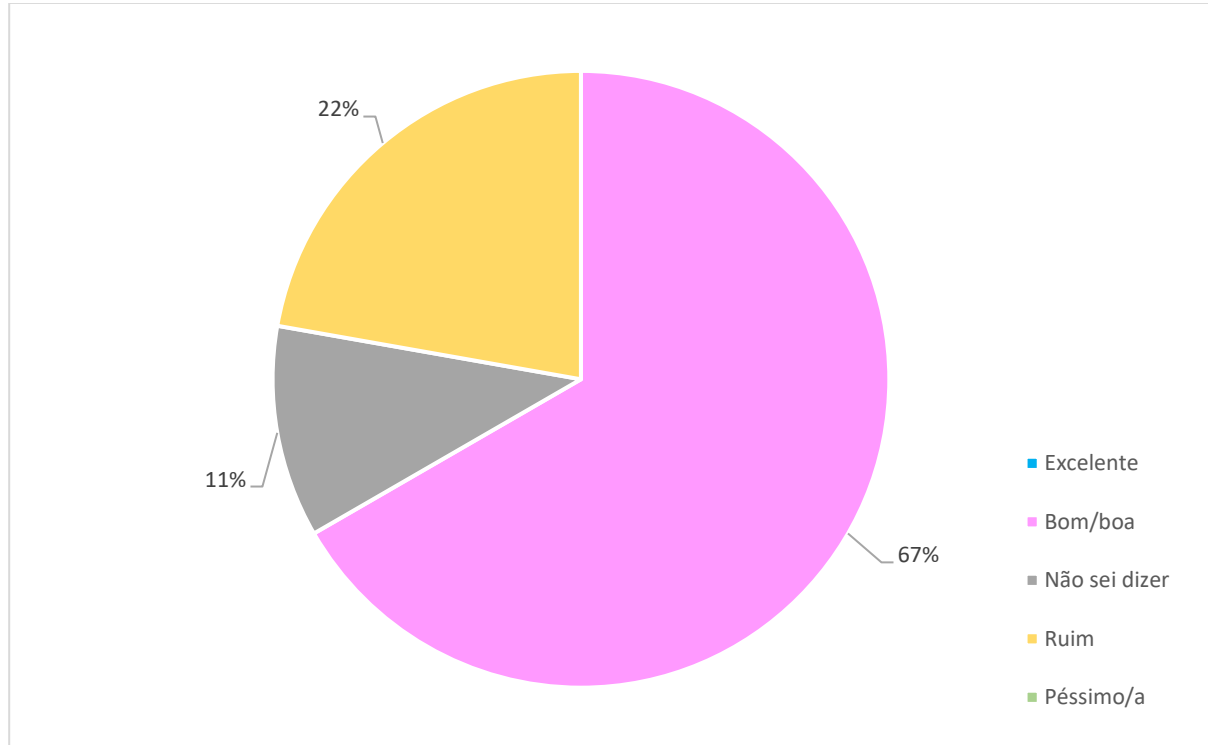
Essa é a segunda questão em que uma avaliação de cunho negativo alcança índice acima dos 20 pontos percentuais. Os comentários complementares acima destacados revelam que, em parte, os/as professores/as consultados/as admitem que *os alunos têm pouco contato com as outras religiões*. Em seu conjunto, essas frases denotam que ainda há muito campo a avançar, no que diz respeito a fazer com esses/as alunos/as aceitem e respeitem a diversidade religiosa, o que não chega a ser uma surpresa, considerando-se que, em um desses comentários, lê-se: *Eles trazem alguns costumes enraizados de casa, de seus lares essencialmente cristãos*.

Conforme a literatura especializada, no Brasil, a diversidade religiosa se constitui um dos aspectos da diversidade cultural aportados pelos documentos oficiais e educacionais, a qual deve ser trabalhada na educação, com o objetivo de formar cidadãos/ãs multiculturalistas e superar a discriminação, o preconceito, a exclusão e a perseguição das religiões minoritárias.¹⁹⁰ Na escola, frente à diversidade cultural e religiosa, em que o/a aluno/a se insere, o Ensino Religioso deve promover o respeito à tolerância para com o diferente, favorecendo o diálogo construído a partir dos discursos opostos que se estruturam e se respeitam dentro da diversidade de crenças e multiplicidade das culturas.¹⁹¹ Isso mostra que, no CEEFMTI, em Muniz Freire (ES), esse trabalho tem que ser intensificado.

¹⁹⁰ KADLUBITSKI, Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Diversidade religiosa na educação. *Revista Interações — Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 179-197, 2011. p. 180.

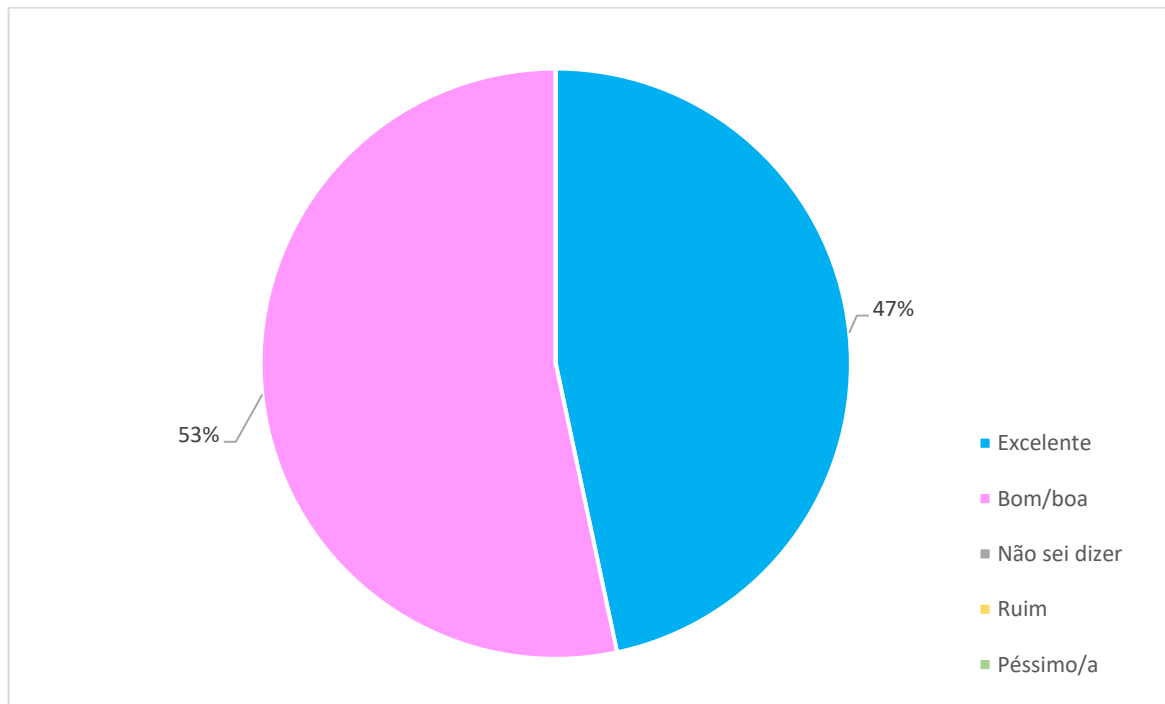
¹⁹¹ KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2011, p. 188.

Gráfico 9 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais religiões — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 10 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito às demais religiões — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Entre pais/mães foram registradas somente apreciações positivas, com 53% avaliando como *bom*; enquanto os demais 47% disseram ser *excelente* o comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito às demais religiões. Os resultados dessa quinta questão podem ser melhor entendidos observando-se algumas das respostas complementares a seguir, desenvolvidas pelos dois grupos respondentes:

- Eu já frequentei diversas essas religiões, nunca tive problema com isso e é exatamente isso que eu ensino meu filho.
- Aqui em casa somos todos cristãos. Mas ensinamos aos nossos filhos a respeitar as demais religiões. Meu filho faz não tem qualquer problema em falar sobre outras religiões.
- Meu filho é muito tranquilo ele respeita as demais religiões e jamais faz qualquer tipo de comentário preconceituoso mesmo sabendo que aqui em casa Todos nós somos devotos de Cristo.
- O comportamento da minha filha é excelente. Ela é toda envolvida com essa questão da inclusão, da tolerância e da diversidade. Ela defende isso sempre e jamais se mostra preconceituosa.
- Eu sou de uma geração que praticava muito preconceito, até mesmo sem saber. A gente aprendia a rejeitar qualquer ideia que não fosse vinculada ao cristianismo. Meu filho já não é assim. Ele aprendeu na escola uma nova visão e nós tivemos que aceitar isso. Ele nos fez entender a importância de ter várias correntes ideológicas várias correntes religiosas, várias correntes culturais. O mundo não precisa ser uma mesmice.

Os comentários complementares acima destacados revelam que pais/mães avaliam seus filhos/as de forma positiva em relação ao respeito às demais religiões. Contudo, no lar raramente haverá esse tipo de problema, posto que todos os membros da família costumam confessar a mesma fé. Então, a questão do desrespeito à diversidade não é algo comum de se encontrar dentro do lar. No entanto, a questão ganha maiores proporções na medida em que a pessoa — educada radicalmente em determinada religião — sai às ruas, para o convívio diário com outras correntes culturais e religiosas.

No Brasil, a educação atual é caracterizada pela tensão entre homogeneização e diversidade. A literatura especializada mostra que, a todo momento, a escola procura promover a diversidade, sem agredir as bases cultural e religiosa que os/as alunos/as trazem de casa. As políticas educacionais têm por objetivo considerar as diferentes orientações culturais e as diferentes aspirações acerca do modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos/as das escolas. Diante disso, o componente curricular Ensino Religioso assume papel de favorecer a releitura do fenômeno religioso nacional, contextualizado e significativo para compreensão da sociedade brasileira.¹⁹² Afinal, uma das obrigações do ensino público é a promoção de uma cultura de paz.

¹⁹² KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2011, p. 190.

Exposta na próxima página — por meio dos gráficos de números 11 e 12 —, a sexta questão teve como objetivo principal conhecer como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais etnias. No âmbito positivo, 78% dos/as professores/as consultados/as entendem esse comportamento como *bom*. No entanto, compondo a visão negativa, os demais 22% disseram ser um comportamento *ruim*. Para o maior entendimento desse resultado cabe aqui observar algumas respostas complementares, obtidas na pesquisa de campo:

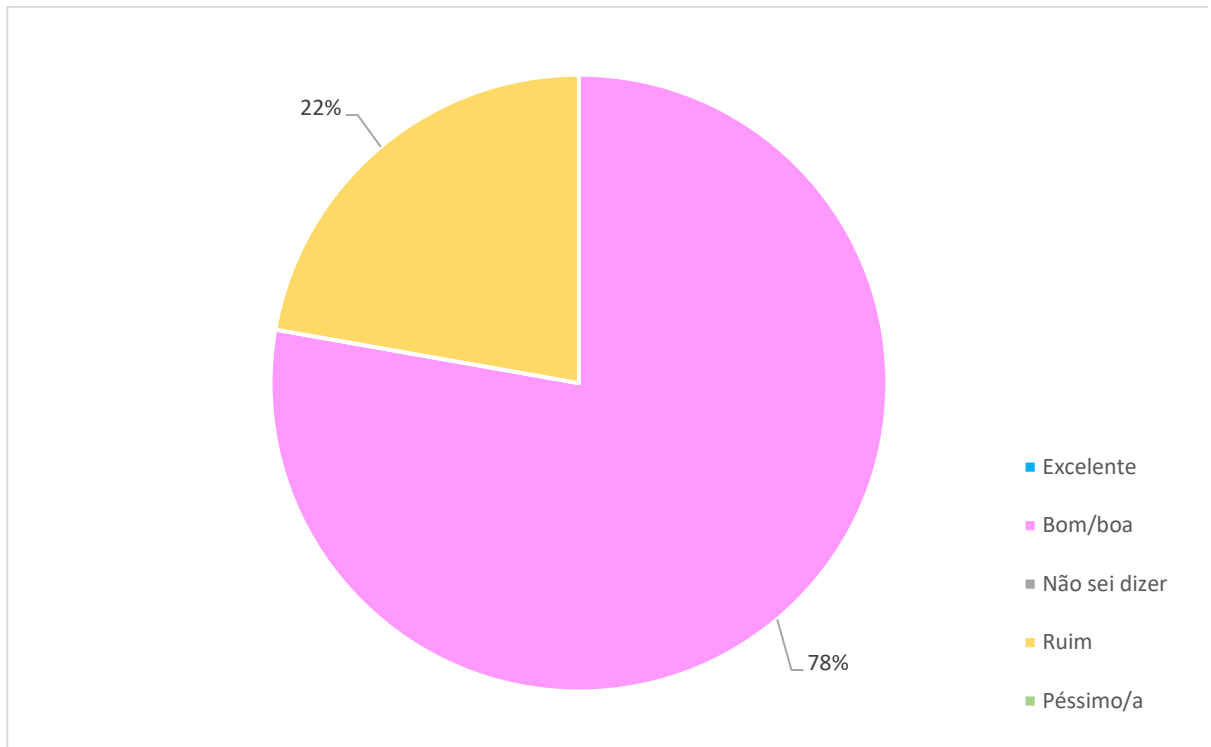
- As questões de etnia e diversidade religiosa estão vinculadas. Então, entre os alunos que geralmente não aceitam a diversidade religiosa, encontram-se também alunos que demonstram problemas para respeitar as demais etnias.
- São bons alunos. Nunca percebi qualquer comportamento que demonstrasse diz respeito por parte deles as demais etnias.
- Os alunos são influenciados pela sociedade. A sociedade brasileira está vivendo um momento de crescente e preconceito. E aí os alunos acabam demonstrando um pouco disso. Contudo, os meus alunos raramente se comportam de forma negativa em relação a esquisito.
- Nunca tive problemas relacionados a preconceito ou discriminação racial entre meus alunos. Assim, posso dizer que o comportamento deles é exemplar.
- Nada tenho a dizer que possa desmerecer o comportamento dos alunos. Contudo, sendo eles ainda muito jovens, certamente que tem muito a aprender.

Novamente se está diante de outra questão com avaliação ruim, em expressos 22 pontos percentuais. E isso, vale ressaltar, em um quesito fundamental — o respeito à etnia — que, no Brasil, tem sido o problema central de uma gama de problemas de ordem social. Mesmo não sendo uma disfunção generalizada, já que a maioria dos/as professores/as respondentes avaliou esse mesmo quesito de modo positivo, o fato é que quem leciona o componente curricular Ensino Religioso não pode ficar inerte diante desses números.

Conforme afirma Tessarole, para que se caracterize a diversidade religiosa, faz-se necessário e urgente — independente de credo ou convicções — que, no âmbito escolar brasileiro, a pluralidade cultural da sociedade seja exercida de modo democrático, abrangendo expressão de acolhimento, inclusão e respeito a todos/as. Para tanto, cabe também destacar que a base da formação humanista nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental tem sido aplicada pelo componente curricular Ensino Religioso. Tal cenário possibilita potencializar o universo da Educação Básica, de forma a convertê-lo em espaço ofertar conhecimento com a inclusão de diferentes expressões culturais e religiosas, facilitando a convivência e a troca mutua de saberes e vivências.¹⁹³

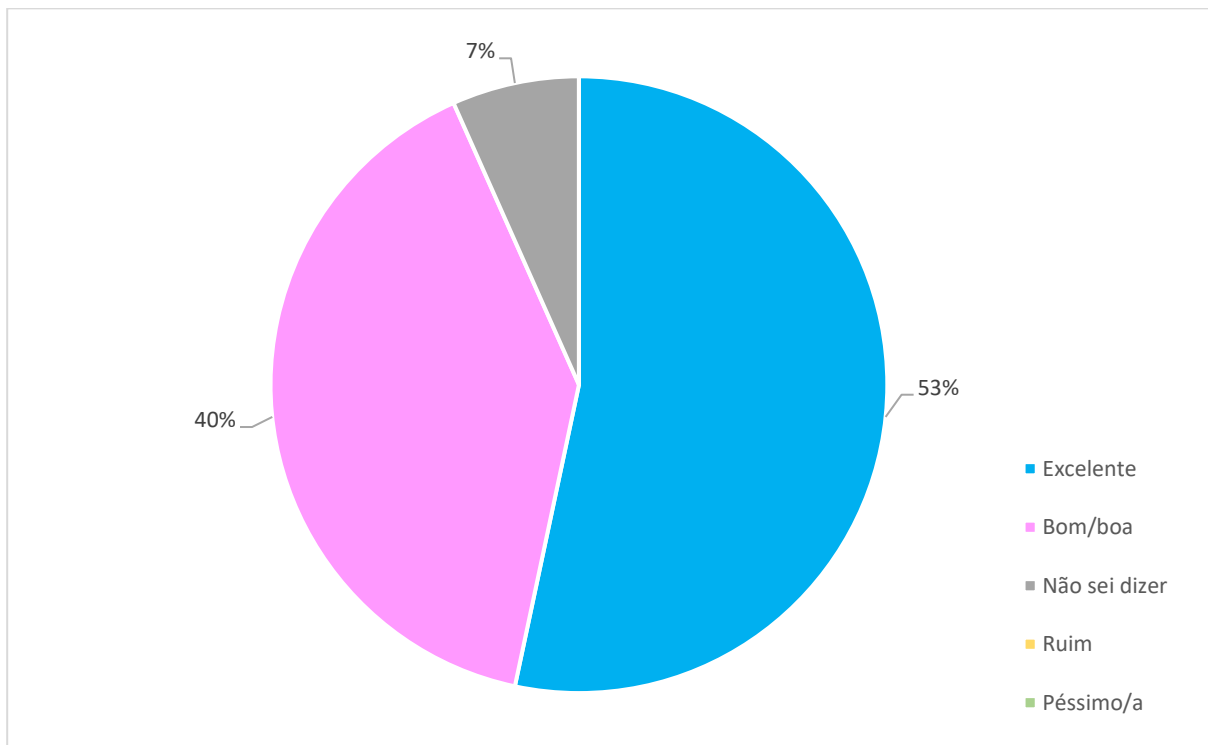
¹⁹³ TESSAROLE, Cristina de Lacerda. Contextos do Ensino Religioso que potencializam o racismo religioso. *Revista Unitas*, Vitória, v. 9, n. 2, p. 25-45, 2021. p. 26.

Gráfico 11 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais etnias — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 12 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito ao respeito às demais etnias — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Entre os pais/mães, contudo, a avaliação positiva revelou-se unânime, com 53% dos/as respondentes entendendo ser *excelente*; enquanto 40% disseram ser *bom* o comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às demais etnias. Restaram ainda 7% de pais/mães que afirmaram não possuir opinião formada acerca da presente questão. Buscando a maior compreensão desta sexta questão torna-se essencial observar alguns comentários complementares, abaixo destacados:

- Aqui em casa preconceito não tem vez. Nós ensinamos isso ao nosso filho e além disso ele aprende também na escola a não ter preconceito.
- Antes a gente justificava o preconceito em face da ignorância. Hoje isso não é possível, porque as razões para se lutar contra o preconceito também são ensinadas na escola.
- Em relação a essa coisa de respeito às etnias diferentes a verdade é que meu filho sabe muito mais do que eu ele traz esse tipo de conhecimento da escola. Ele está muito mais preparado para ser inclusivo e para aceitar a diversidade que eu.
- Bom, nós somos uma família de negros. Portanto, não teria sentido a gente ter preconceito, pois nós somos vítimas do preconceito. A escola ensina meu filho também a enfrentar o preconceito com dignidade e sem revisar possíveis violências.
- Uma vez, meu filho ofendeu uma criança negra na escola eu fui chamada até a escola e a professora e a diretora conversaram comigo. Em casa, tive uma conversa muito séria com ele. Expliquei a ele o tanto de problemas que o preconceito gera. Ele parece ter aprendido. Nunca mais recebi nenhuma reclamação dessa natureza.

Note-se que — a exemplo do que ocorrera com a quinta questão —, em se tratando dos resultados numéricos, também na sexta questão os/as professores/as identificaram uma disfunção que pais/mães não apontaram. As razões desse descompasso podem ser idênticas: o desrespeito às etnias distintas não aparece no lar — local em que, comumente, a linha étnica e a religiosidade são as mesmas. Porém, nos comentários complementares o problema aparece — ainda que não na forma de indício da condição atual, surge ao menos como reconhecimento da existência de racismo religioso. Ademais, esses mesmos comentários também reconhecem a importância da escola pública — e do componente curricular Ensino Religioso — como instrumentos de promoção da aceitação da diversidade e do combate ao racismo.

Contudo, esse não é um problema exclusivo de uma escola ou de uma cidade. Em vários centros urbanos e rurais, em escolas públicas ou privadas, há alunos/as que carregam histórias, trajetórias, culturas e formações religiosas distintas, vivenciando cotidiano repleto de casos de racismo e intolerância religiosa. Porém, entendendo que a multiplicidade de valores humanos se viabiliza pela construção de cidadão/ãs, em condições de igualdade de direitos e de deveres

perante a sociedade, a BNCC apresenta o Ensino Religioso como área de conhecimento que, entre outras funções, garantir o respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa.¹⁹⁴

Quanto à sétima questão — concretamente expresso por meio gráficos de números 13 e 14, expostos na próxima página —, teve por principal objetivo saber como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes. Entre os/as professores/as, formando o ponto de vista positivo, 67% dos consultados avaliaram como sendo *bom*; havendo ainda 11% que disseram ser *excelente*. Os/as demais 22% dos/as professores/as respondentes afirmaram não ter opinião formada sobre a presente e questão. As respostas apresentadas a seguir ajudam a entender tais resultados:

- Raramente nessa escola se vivencia a algum problema relacionado a ao desrespeito aos diferentes. A BNCC sugere que se ensine a alteridade. Isso tem sido feito nesse colégio e o resultado tem sido muito bom nossos alunos respeitam as diferenças.
- A maioria dos alunos é tolerante. No entanto, um ao outro ainda se mostram intolerantes em relação aos diferentes, especialmente em relação àqueles que seguem religiões não cristãs.
- Nessa escola, uma das principais preocupações é ensinar a aceitação das diferenças e o combate ao preconceito. Os alunos têm aprendido muito bem essa lição.
- Existem alunos com algumas particularidades na escola, alunos com necessidades especiais, entre outros. Porém, no que percebo, todos são muito bem quistos e muito respeitados pelos demais alunos.
- No que diz respeito à tolerância, o comportamento dos meus alunos tem sido excelente. Nada há que possa desaboná-los.

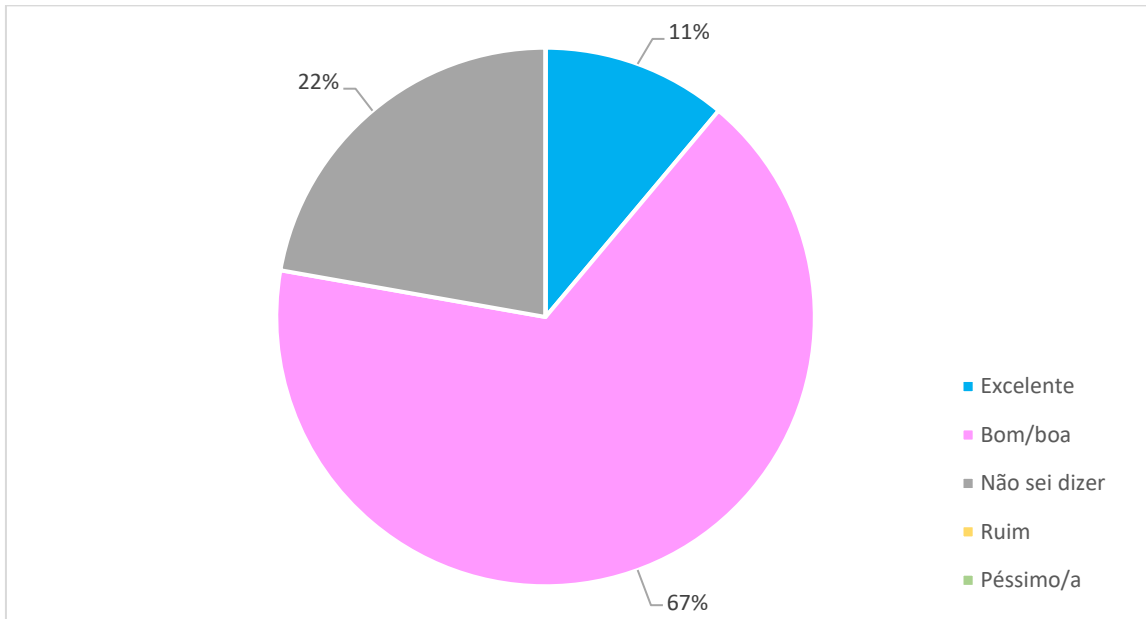
Os comentários mostram coerência em relação ao exposto no gráfico número 13. Os/as professores/as respondentes confirmam que, no CEEFMTI, em Muniz Freire (ES), os/as alunos/as têm respeito à tolerância para com os diferentes. Contudo, analisando-se os resultados dos gráficos de números 1 (respeito à diversidade religiosa), 9 (respeito às demais religiões) e 11 (respeito às demais etnias), percebe-se que o termo “diferentes” aqui pode ter sido entendido apenas como uma referência a alunos/as com necessidades especiais. Talvez o certo aqui, para não deixar dúvidas, teria sido colocar diretamente a expressão “respeito aos/às alunos/as com necessidades especiais” — havendo o risco de constranger pais/mães desses/as alunos/as.

Entretanto, considerando-se que essa questão foi avaliada apenas pelo ponto de vista positivo — tanto na opinião de professores/as quanto de pais/mães —, não se colocará em dúvida os resultados. Cabe aqui somente lembrar que a sociedade contemporânea é plural, na qual convivem pessoas com as mais diferentes características físicas e psicológicas, valores

¹⁹⁴ TESSAROLE, 2021, p. 34.

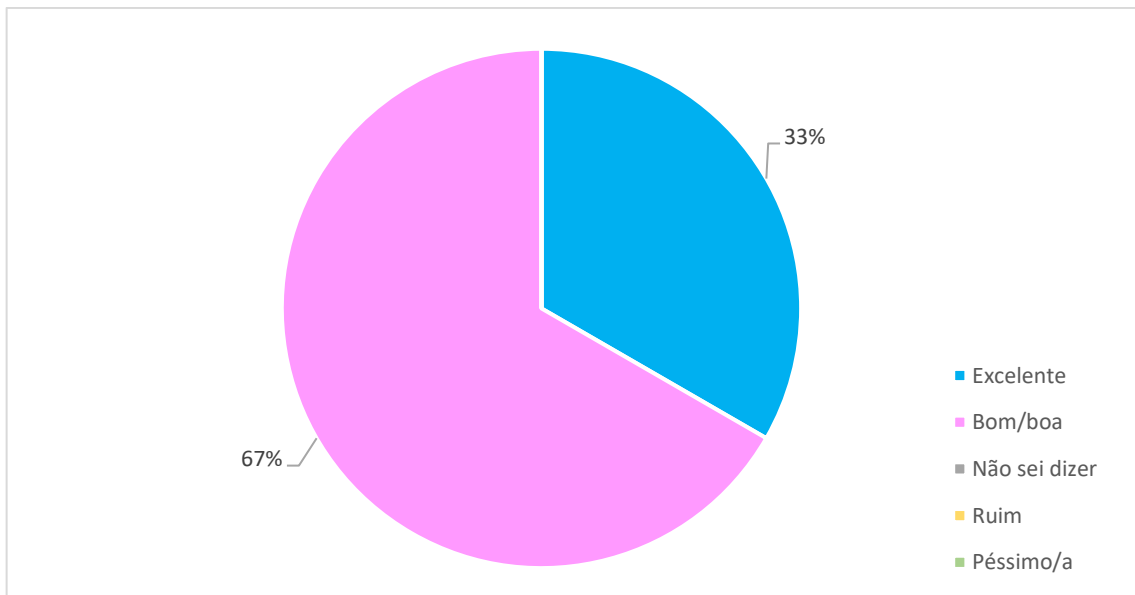
culturais e religiosos. Porém, nesse contexto tão diverso, pessoas ainda ficam à margem, o que justifica amplo esforço de inclusão social, para o qual o Ensino Religioso se faz primordial.¹⁹⁵

Gráfico 13 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 14 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

¹⁹⁵ DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DOMENICONI, Camila; AMARO, Livia; BENITEZ, Priscila; LAURENTI, Aline; DEL PRETTE, Almir. Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. *Revista Psicologia, Teoria e Prática*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2012. p. 168.

Entre os/as pais/mães consultados/as também prevaleceu o prisma positivo da análise, com 67% avaliando como *bom*; ao passo que 33% avaliaram como *excelente* o comportamento dos/as filhos/as em relação ao respeito e a tolerância para com os diferentes. Uma melhor compreensão desta sétima questão pode ser feita tomando-se por base a leitura de alguns comentários complementares, abaixo apresentados:

- Com minha filha não tem esse negócio de diferente ela foi educada, em casa e na escola a entender todos apenas como seres humanos.
- A diferença é própria do mundo, meu filho foi educado em casa para entender isso e, mais recentemente, percebi que a escola também tem batido nessa mesma tecla.
- Meu filho é parte desse grupo que a sociedade chama de diferente e que muitas vezes trata em tom pejorativo. Diante disso o que ele faz é tentar não revidar ele é extremamente Pacífico e bondoso
- Durante um tempo percebemos que nosso filho estava muito influenciado pela mídia e que, vez por outra, reproduzia algum discurso que não soava bem. Passamos a conversar com ele e tentar desconstruir essa visão de mundo. A escola também ajudou muito.
- Nossa família é seguidora de Nosso Senhor Jesus Cristo, o Salvador. Seguindo o exemplo dele, tentamos não diferenciar ninguém. Porque Cristo andava com todos, mesmo os excluídos e os marginalizados.

Entre pais/mães todos souberam o que dizer, sendo unânimes em avaliar os filhos positivamente. A diferença, porém, é que pais/mães reconheceram a escola como instituição que ajuda muito a tornar o respeito à tolerância para com os/as diferentes uma realidade entre os/as alunos/as. E nisso, pais/mães se mostraram estreitamente alinhados com a literatura especializada. Entre as formas de se promover o desenvolvimento de valores morais, como a tolerância às diferenças, por exemplo, encontram-se as atividades educativas. A importância da escola no desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as é apontada por pesquisadores como um dos principais objetivos do Ensino Fundamental brasileiro.¹⁹⁶

A literatura especializada confere especial destaque às intervenções escolares que têm por objetivo as habilidades socioemocionais, as quais geram resultados bem-sucedidos para todos os níveis educacionais, em escolas urbanas e rurais. Rodrigues explica que a *tolerância* diz respeito à conduta de abstenção *de agir contra o que se reprova ou estranha*, de respeitar o que é diferente, de assumir as assimetrias dos prismas étnico-cultural e ou ideológico e, tentar compreender a diferença pela visão do/a outro/a, sem o objetificar.¹⁹⁷ De acordo com pais/mães, é isso que tem sido buscado no CEEFMTI, em Muniz Freire (ES), entre alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

¹⁹⁶ DEL PRETTE; DOMENICONI; AMARO; BENITEZ; LAURENTI; DEL PRETTE, 2012, p. 170.

¹⁹⁷ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 211-229, 2013. p. 213.

No que se refere à oitava questão — representada pelos gráficos de números 15 e 16, apresentados na página seguinte —, a qual pretendeu saber como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação à empatia com os/as colegas. Neste quesito, o prisma positivo viabilizou-se de modo unânime, visto que 100% dos/as professores/as consultados/as avaliaram como sendo *bom*. As respostas complementares certamente auxiliam na maior compreensão desses resultados. Daí porque algumas foram selecionadas para análise:

- Os alunos demonstram muita empatia uns com os outros. Mas isso não é uma exceção. A cidade de Muniz Freire talvez por ser pequena é uma cidade onde a empatia entre toda a população é imensa.
- Nessa escola os alunos são muito empáticos. Vez por outra ouço, em algumas conversas paralelas, nas quais percebo grande empatia para alguns problemas sociais, tais como a miséria, as vítimas da violência, entre outras coisas.
- Uma das minhas preocupações sempre foi tentar ensinar aos alunos a ter empatia para com a dor alheia. Meus alunos parecem estar aprendendo muito bem.
- Atualmente leciono para um grupo de alunos que consideram um dos mais empáticos com qual já tive a felicidade de trabalhar.
- Aos alunos é ensinado a desenvolver o senso de empatia e, infelizmente, os meus alunos demonstram estar aprendendo a colocar em prática esse tipo de sensibilidade.

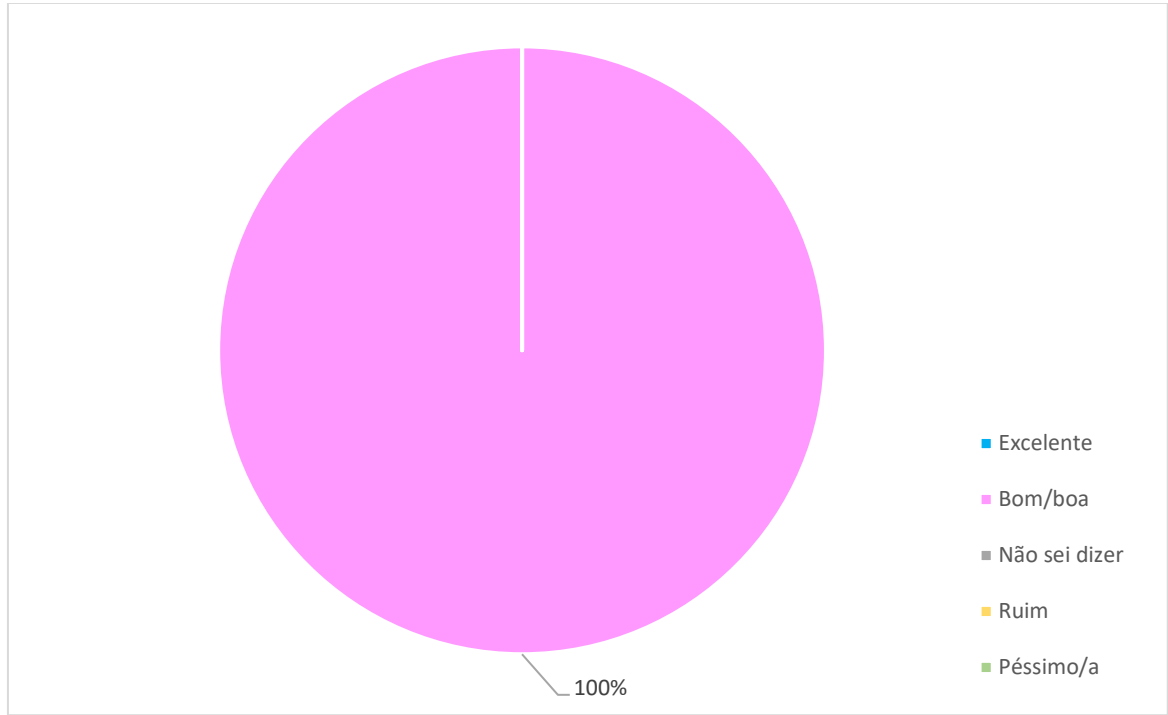
Acima, percebe-se que os comentários complementares confirmam os índices expostos graficamente. No entanto, cabe aqui entender um pouco mais o que seja a empatia, à luz da literatura especializada, para esclarecer qual é, exatamente, o vínculo entre o componente curricular Ensino Religioso e o quesito empatia. De acordo com Oliveira, Bandeira e Pitanga, para uma pessoa não causar prejuízos a si e ao próximo faz-se necessário o uso da empatia em todas as relações que construa. Dessa forma, o termo *empatia* pode ser compreendido como sendo a capacidade emocional de se colocar no lugar das outras pessoas, percebendo o que sentem e, ainda estando atentos às consequências que suas ações poderão ter na vida delas — ainda que tais consequências não sejam imediatas.¹⁹⁸

Presente na BNCC como nona competência geral, refere-se à promoção do respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.¹⁹⁹ Trata-se de habilidade social necessária para a articulação de pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e da demanda da situação e da cultura, gerando relação positiva entre as pessoas. De acordo com os/as professores/as respondentes, a empatia é percebida e colocada em prática, pela totalidade dos/as alunos/as avaliados/as.

¹⁹⁸ OLIVEIRA, Natasha Cristina de; BANDEIRA, Simone; PITANGA, Artur Vandr . *O conceito de empatia sob a perspectiva da Psicologia contemporânea*. Anápolis: UniEvangelista, 2017. p. 4.

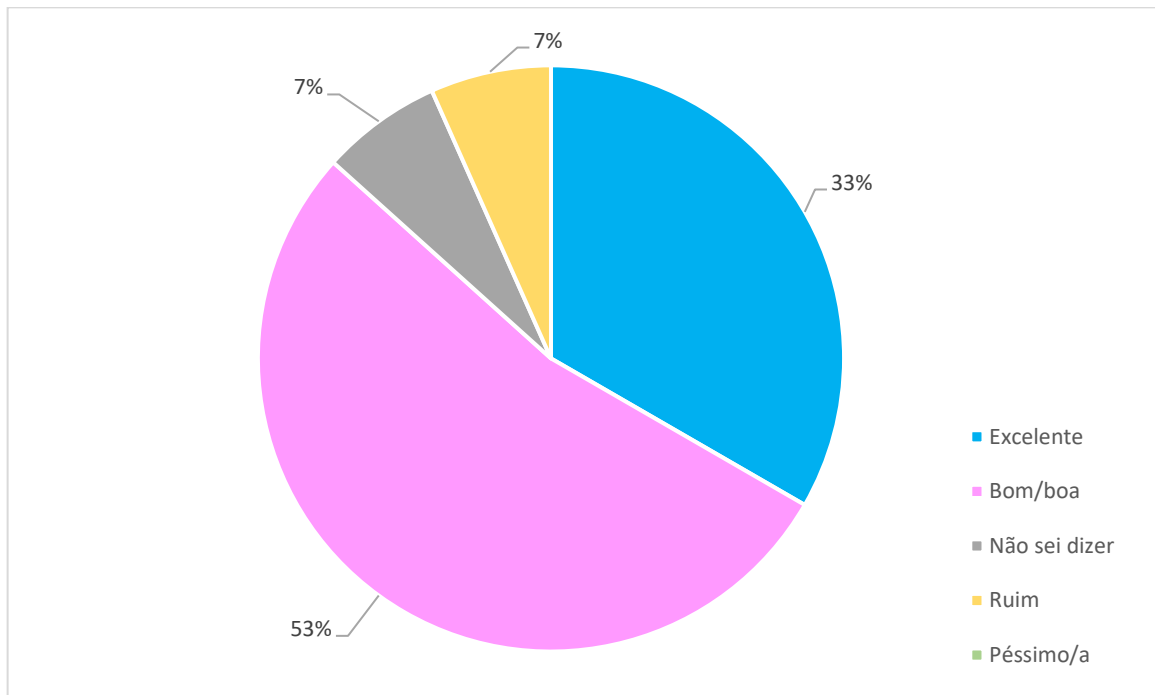
¹⁹⁹ BRASIL, 2019, p. 10.

Gráfico 15 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação à empatia com os/as colegas — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 16 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação à empatia com os/as colegas — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Já entre pais/mães, o cenário positivo foi composto pelos 53% avaliaram como sendo *bom*, somados aos 33% disseram ser *excelente*. Formando a visão negativa, 7% consideraram *ruim* o comportamento dos/as alunos/as em relação à empatia para com os/as colegas. Os demais 7% de pais/mães afirmaram não ter opinião formada sobre a questão corrente. Nessa oitava questão uma maior compreensão dos resultados pode ser alcançada por meio da análise de algumas das respostas complementares, abaixo destacadas:

- Eu acho fantástico. Quando eu era adolescente marca maior de quase todos os jovens era ser meio fechado em superficialidades. Hoje em dia é diferente e isso é muito positivo.
- Minha filha tem muita empatia e eu valorizo isso porque o contrário seria uma tragédia né o ser humano tem que ser solidário tem que sentir um pouco a dor do outro e se preocupar com isso.
- Eu queria que meu filho fosse um pouco mais simpático. Mas, infelizmente, eu noto que ele é um tanto individualista e egocêntrico. Estou tentando conversar com ele para ver se ele consegue mudar um pouco isso.
- Meu filho tem se mostrado com grande empatia. No entanto, isso não me parece que seja algo muito comum entre os jovens hoje. São muito influenciados pelas redes sociais.
- Minha filha foi aprendendo aos poucos a ser mais simpática. Nesse sentido a escola ajudou muito. Por ser filha única, ela foi devagar se acostumando a se preocupar um pouco com as coisas ao redor.

No quesito empatia, a avaliação desenvolvida por pais/mães se difere um pouco da avaliação feita por professores/as. Enquanto esses/as foram unânimes em dizer que a empatia de seus/suas alunos/as era *boa*, o grupo constituído por pais/mães apontou como *ruim* a empatia exercida por uma pequena parcela de seus/suas filhos/as. Embora o índice não seja preocupante, visto ser inferior a 10%, convém destacar comentários tais como: *minha filha foi aprendendo aos poucos a ser mais simpática. Nesse sentido a escola ajudou muito*, confirmando a importância da escola pública no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

A empatia, como resposta afetiva, é apontada como motivadora de comportamentos altruístas, impulsionando o sujeito a agir em benefício do/a outro/a, via engajamento em comportamentos de ajuda. Cavalcanti e Ribeiro afirmam que a empatia se constitui habilidade que suporta o desenvolvimento da moralidade, levando as pessoas de um ponto de interesse próprio à adesão de princípios universais de justiça e cuidado. Com isso, evidencia-se a importância da empatia em situações como controle da agressividade e da violência — na prevenção de condutas antissociais.²⁰⁰ Ressalta-se que pais/mães a empatia é praticada pela maioria dos/as alunos/as pesquisados/as no CEEFMTI, em Muniz Freire (ES).

²⁰⁰ CAVALCANTI, Marta Maria de Souza Guimarães; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Cultura do cuidado integral: autonomia e altruísmo na promoção de saúde e educação. *Revista de Educação do Vale do São Francisco* — REVASF, América do Norte, v. 4, n. 6, p. 112-127, 2015. p. 115. [Online].

Por sua vez, a nona questão — expressa por meio dos gráficos de números 17 e 18 — teve por principal meta identificar como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente. No tangente a esse quesito, o entendimento positivo formou-se somando-se os 56% dos/as professores/as respondentes que avaliaram como sendo *bom*, aos 11% que disseram ser *excelente*. Pelo prisma negativo, 22% avaliaram como sendo *ruim*. Os demais 11% dos/as professores/as reconheceram não ter opinião formada sobre o tema. Cabe então lançar um olhar sobre as respostas complementares:

- Meus alunos são pacíficos. O relacionamento entre eles tem muita harmonia, assim como o relacionamento entre eles e o restante da comunidade escolar.
- Os alunos nem sempre são pacíficos. Estranham-se com certa constância, pois não sabem respeitar as ideias contraditórias.
- Vez por outra presencio uma briga; ou um aluno que é levado à sala da diretoria por conta de desobediência. Porém, nada em nível preocupante.
- Eu gostaria que os alunos fossem mais harmônicos entre si. Suas confusões às vezes atrapalham a aula.
- Em geral, são harmoniosos e pacíficos. Raramente se presencia alguma discussão mais acalorada entre eles ou algum gesto de violência entre meus alunos. Mesmo porque isso é inaceitável na escola.

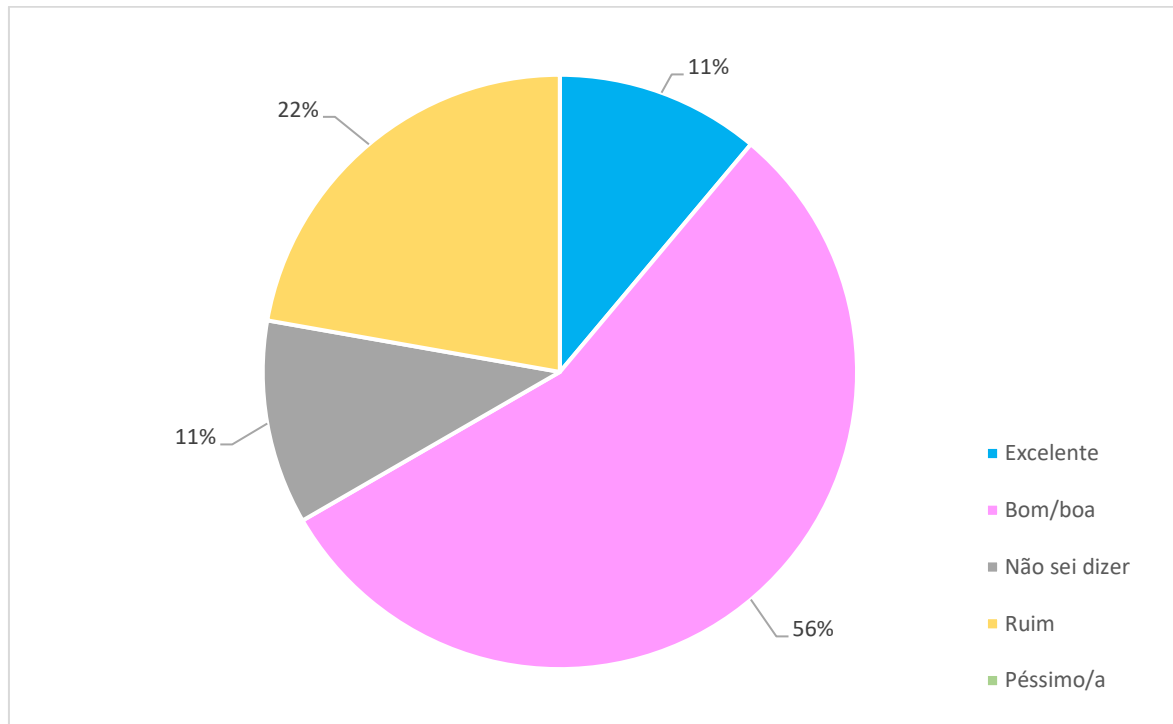
Note-se que os comentários se mostram bem alinhados aos resultados numéricos, confirmando que, na avaliação dos/as professores/as, embora a maioria saiba viver em grupo harmonicamente, há ainda um grupo de alunos/as, em índice superior a vinte pontos percentuais, que não consegue viver em harmonia na escola pesquisada. Porém, considerando-se a faixa etária desses jovens, entre 14 e 15 anos aproximadamente, o que a literatura especializada tem a dizer sobre isso; e, também, de que forma o componente curricular Ensino Religioso pode contribuir para melhorar os níveis de harmonia entre esses/as alunos/as?

De acordo com Kerkhoff, uma das tarefas do ser humano é aprender a vencer conceitos preestabelecidos. Nesse sentido entende-se que a escola pode contribuir com a quebra de paradigmas em relação a nova forma da sociedade e sua convivência. Quanto ao Ensino Religioso, uma de suas funções básicas consiste em estimular os/as alunos/as a serem cidadãos/ãs conscientes com suas atitudes, referente ao próximo.²⁰¹ Na mesma linha de raciocínio encontra-se a opinião de Lobo, para a qual o Ensino Religioso se justifica especialmente em face da formação integral da personalidade.²⁰²

²⁰¹ KERKHOFF, Francinne de Oliveira. *Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional*. Lages: UNIPLAC, 2016. p. 92.

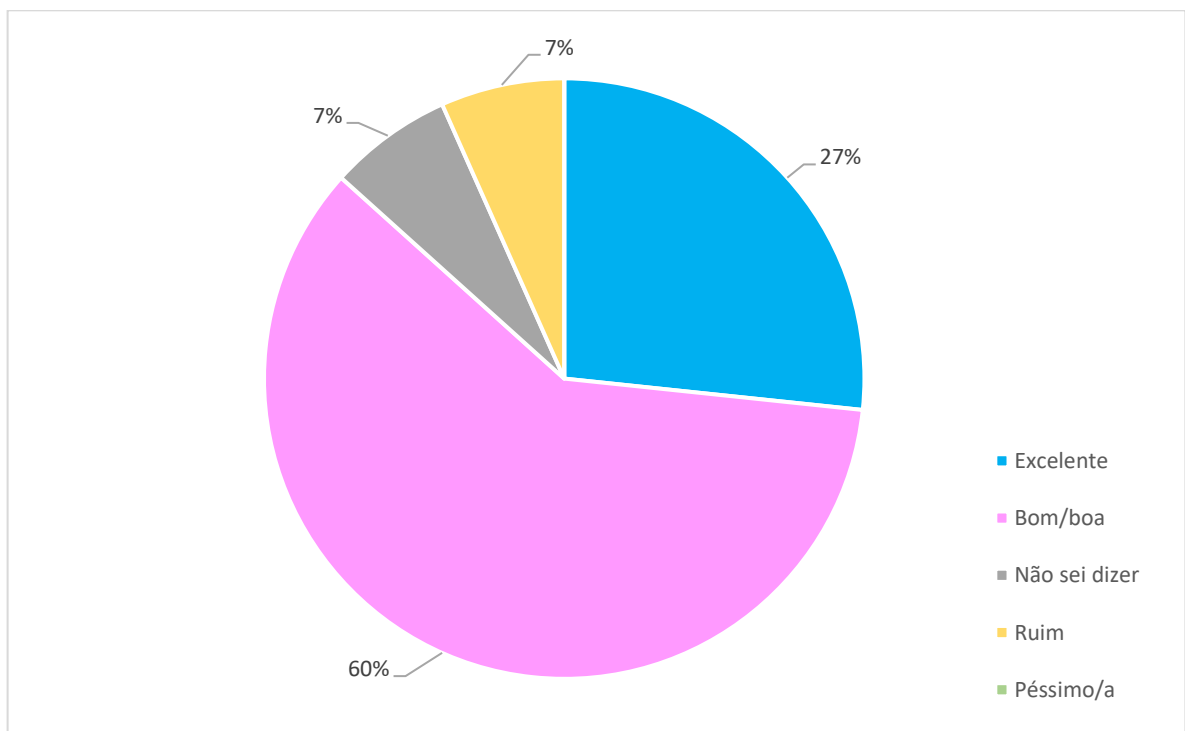
²⁰² LOBO, 2015, p. 285.

Gráfico 17 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 18 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Os números expressos pelo gráfico 17, corroborados pelos comentários dos/as professores/as levam a crer que é preciso fazer com que as aulas do componente curricular Ensino Religioso auxiliem, ainda mais, os/as alunos/as matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental do CEEFMTI, em Muniz Freire (ES), a serem mais harmônicos entre si.

Entre pais/mães, por sua vez, a visão positiva congregou os 60% avaliaram como sendo *bom*, com os 27% que disseram ser *excelente*. Contudo, o cenário negativo é composto pelos 7% avaliaram como sendo *ruim* o comportamento dos/as alunos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente. Por último, destaca-se que houve ainda 7% de pais/mães que afirmaram não ter opinião formada sobre o tema. Uma compreensão mais apurada desta nona questão pode ser desenvolvido tomando-se por fundamento a leitura de alguns comentários complementares, expostos a seguir:

- Às vezes, essa geração é um pouco mal humorada, um pouco emburrada. Mas meu filho tem tentado, nos últimos tempos, ser mais harmônico com as pessoas.
- Eu admiro a capacidade que meu filho tem de se harmonizar com as pessoas com as quais ele convive. Dificilmente ele se desentende com alguém e quando isso acontece e ele consegue contornar a situação com muita rapidez e muita sabedoria.
- Não sei dizer muito sobre isso. Eu acho minha filha um pouco ríspida. Ela usa muito as redes sociais. Aí fica fechada nela mesma ou se relaciona com as pessoas somente através das mídias. Eu tento mudar isso. Mas ainda não consegui.
- Meu filho não consegue se harmonizar muito bem porque ainda é muito tímido. Mas eu acredito que a na medida em que a educação escolar for avançando ele vai se soltando mais e vai aprendendo a se harmonizar com os colegas.
- Eu avalio como muito bom. Às vezes eu tento comparar como meu filho hoje como eu era quando tinha idade dele vejo que ele é bem mais harmonioso do que eu fui.

Em seu conjunto, as avaliações tecidas por pais/mães não se diferem muito da opinião traçada por professores/as, no que tange ao quesito *aprender a viver em grupo harmonicamente*. A diferença básica é que, no caso de pais/mães, a avaliação negativa teve quinze pontos percentuais a menos. Isso é fácil de compreender, considerando-se que, em casa, o volume de pessoas com as quais a criança tem que conviver é bem menor em relação ao leque de possibilidades de convivência em uma sala de aula. No entanto, aqui cabe destacar comentários complementares que ressaltam a importância da escola: *a educação escolar for avançando ele vai se soltando mais e vai aprendendo a se harmonizar com os colegas*.

Sobre a busca da harmonia e sua relação com a educação e, mais especificamente, com o Ensino Religioso, Kerkhoff também afirma que, visando fazer o/a aluno/a conhecer, respeitar e conviver, o Ensino Religioso visa despertar a curiosidade e promover conhecimentos, indo

além do já conhecido, buscando novas possibilidades, bem como promovendo o diálogo nas mais variadas situações — de forma a contribuir na construção de uma sociedade mais justa.²⁰³

No que se refere à décima e última questão — representada pelos gráficos de números 19 e 20 —, cujo objetivo precípuo era aferir o modo como professores/as e pais/mães avaliam o comportamento dos/as alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis. Quanto a isso, entre os/as professores/as, o prisma positivo foi composto pelos 67% dos/as respondentes que avaliaram como sendo *bom*. Por sua vez, no cenário negativo da avaliação estão os/as 33% que disseram ser *ruim*. visando melhor entender dos resultados, aqui também cabe observar as respostas complementares:

- Em se tratando das decisões cabíveis ao mundo infantil, eu diria que meus alunos podem ser avaliados de forma muito positiva, no que diz respeito às tomadas de decisões responsáveis.
- Eu não avaliaria de forma positiva. Contudo, deve-se sempre lembrar que se está falando da infância. Mesmo sendo alunos de Ensino Fundamental 2 ainda estão aprendendo. Tá posso dizer que ainda tomam decisões erradas, mas que se encontram na fase em que isso é perfeitamente aceitável
- Avalio de forma muito positiva. Naquilo que diz respeito ao cotidiano da infância, meus alunos tomam decisões muito responsáveis.
- Meus alunos fazem todas as atividades. Tiram boas notas, pois estudam com muito afinco. Então, posso avaliar de forma muito positiva suas tomadas de decisões responsáveis.
- Eu avalio o comportamento dos meus alunos em relação às tomadas de decisões responsáveis de forma ruim. Em geral, os alunos têm se mostrado um pouco mais intolerantes, um pouco mais agressivos entre si, e também um pouco mais relaxados em relação às obrigações escolares.

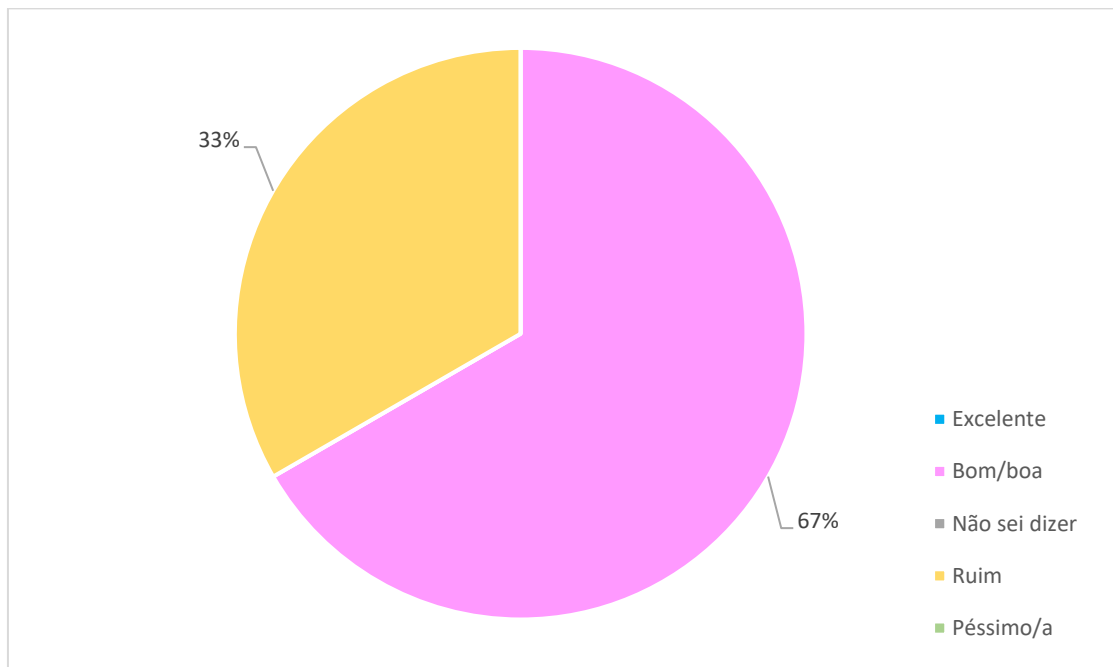
Os comentários acima se mostram harmonizados com o gráfico 19, visto que boa parte dos/as professores/as respondentes reprovam a postura dos/as alunos/as em relação ao quesito tomadas de decisões responsáveis. Embora haja quem faça referência à pouca idade dos/as avaliados/as, não se deve esquecer que tal reprovação alcança casa acima de trinta pontos percentuais — o que faz dessa disfunção uma das mais relevantes apontadas pela pesquisa de campo.

Diretamente vinculada às emoções, a educação socioemocional está associada ao manejo das emoções, da autoconsciência, autogestão e consciência social, como base para as tomadas de decisões responsáveis, sendo necessário seu desenvolvimento dentro e fora da escola, frente a diferentes situações cotidianas. Especificamente no tocante às tomadas de decisões responsáveis, esta competência se relaciona às escolhas pessoais e as interações sociais

²⁰³ KERKHOFF, 2016, p. 98.

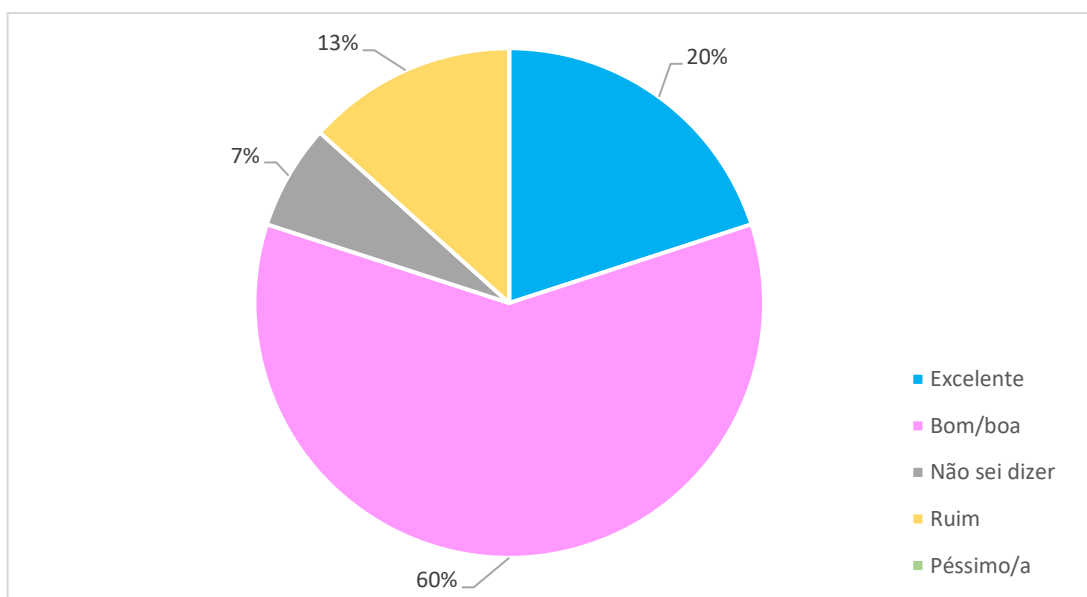
perante normas e padrões éticos e sociais de conduta.²⁰⁴ No entanto, qual seria exatamente a relação entre o Ensino Religioso e as tomadas de decisões responsáveis?

Gráfico 19 — Professores/as — Quanto à avaliação do comportamento dos/as alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

Gráfico 20 — Pais/mães — Quanto à avaliação do comportamento dos/as filhos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis — (em %).



Fonte: a pesquisadora, 2022.

²⁰⁴ CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181.

Sabendo-se que, de acordo com a BNCC, o Ensino Religioso, entende-se também que tal componente curricular deve promover mudança por meio do pensamento e da instrução, pois o ato educativo está vinculado ao ato de fazer refletir. Nesse sentido, parte do trabalho do Ensino Religioso consiste em ajudar os/as alunos/as a construírem saberes e competências, para ajudá-lo/as a encontrar a ciência pelo caminho da consciência. Trata-se de tentar fazer com o/a aluno/a trilhe uma jornada que seja positiva e inesquecível. De igual modo, aprender é compreender, saber interagir e aplicar no cotidiano o que se aprende — tomando por base os princípios éticos — de forma que as tomadas de decisões estejam sempre pautadas na responsabilidade.²⁰⁵

No entendimento de Suárez, o Ensino Religioso é propício ao desenvolvimento de ações com as quais se possa construir o diálogo e o respeito com e pelo/a outro/a. Assim, favorece uma abordagem adequada para envolver os/as alunos/as em ações responsáveis. Com isso, os/as alunos/as tenderão a crescer cientes sobre a importância de saber e fazer algo em função do/a outro/a, visto que aprender a viver juntos, com harmonia e responsabilidade, considerando o/a outro/a, ainda que este/a seja diferente, constitui educação no mais alto sentido.²⁰⁶ Não por acaso que, entre os objetivos do componente curricular Ensino Religioso, a BNCC evidencia: *contribuir para que os/as alunos/as construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.*²⁰⁷

Por fim, em se tratando da opinião de pais/mães, o ponto de vista positivo deriva da soma dos 60% que avaliaram como *bom*, com os 20% que disseram ser *excelente*. Contudo, 13% de pais/mães avaliaram como *ruim* o comportamento dos/as alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis. Os restantes 7% afirmaram não ter opinião formada a respeito da presente questão. As respostas complementares novamente auxiliam na melhor compreensão dos índices apresentados:

- Sim. Minha filha é muito responsável para idade dela e eu fico pasma com as coisas que ela consegue fazer a preocupação dela com temas às vezes muito sérios para idade.
- Acho que meu filho toma decisões muito irresponsáveis. Fico rezando para que a educação escolar e aquilo que a gente consegue passar para ele em casa possa ajudá-lo a ser melhor.
- Nossa família tem uma relação de muita participação na igreja. Isso ajuda em curtir no meu filho um senso maior de responsabilidade. E, com a escola, percebo que esse senso de responsabilidade vem aumentando.
- Aqui em casa a gente estabelece algumas mínimas obrigações algumas mínimas

²⁰⁵ MORETTO, Vasco Pedro. *Reflexões construtivistas* — a produção do conhecimento em aula. Brasília: UnB, 1999. p. 9.

²⁰⁶ SUÁREZ, Adolfo Semo. *Aprendizagem e Ensino Religioso: modelo de um ensino crítico que forme estudantes solidários*. São Paulo: UNASP, 2015. p. 15.

²⁰⁷ BRASIL, 2019, p. 434.

regras que devem ser respeitadas e minha filha compreende isso bem faz a parte dela então eu acho que é muito boa a minha avaliação sobre a responsabilidade dela né as decisões responsáveis que ela toma.

- Vejo que são crianças. Como crianças, não posso cobrar tanto a responsabilidade assim. Claro, no dia a dia, a gente cobra um mínimo de responsabilidade. Quanto a isso, meu filho corresponde bem. Estou satisfeito. Mas eu acho que, na infância, a responsabilidade toda das tomadas de decisões é mesmo dos pais.

Assumindo semelhança em relação à avaliação desenvolvidas pelos/as professores/as, a avaliação tecida pelo conjunto respondente composto por pais/mães também formou maioria que entendeu como positivo o comportamento dos/as alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis. No entanto, nesse segundo grupo também se verificou avaliação negativa, da ordem de treze pontos percentuais — dez pontos menor que o parecer negativo dos/as professores/as.

Nos comentários complementares, cabe ressaltar, pais/mães chamam a atenção para dois fatos importantes: o primeiro, diz respeito ao reconhecimento da escola como elemento crucial no ensino das tomadas de decisões responsáveis; o segundo, concerne ao fato de que a criança tende a ser mais responsável em suas tomadas de decisões quando, no lar, desde cedo, pais/mães estabelecem pequenas obrigações — de forma a educar o/a filho/a, paulatinamente, a ser responsável.

A literatura especializada mostra ser primordial o estreitamento das duas instâncias — escola e família —, com multiplicação de contatos formais e informais e modos de comunicação entre as mesmas. Isso porque a educação se revela bem mais eficaz quando há aumento das interações, levando à redefinição dos papéis ou da divisão do trabalho educativo entre as duas partes, com a escola estendendo sua ação a aspectos corporais, emocionais e morais do desenvolvimento dos/as alunos/as e a família reivindicando seu direito de interferir nas questões pedagógicas e disciplinares da escola, mas também fazendo a parte que lhe cabe no processo educacional dos/as filhos/as.²⁰⁸ Sem essa interação constante, pouco ou nada conseguirão a escola, o Ensino Religioso e as habilidades socioemocionais.

Isso torna evidente a importância de se estabelecer interação mais profunda entre escola e famílias, compreendendo suas realidades e buscando construir, em parceria, novos acordos quanto à divisão de responsabilidades relacionadas à educação das crianças. Isso certamente conduz um caminho mais promissor para a ressignificação da relação com as famílias, bem como com os resultados esperados da educação pública.²⁰⁹

²⁰⁸ RESENDE, Tânia de Freitas; CANAAN, Mariana Gadoni; REIS, Laís da Silva; OLIVEIRA, Roberta Alves de; SOUZA, Tereza Cristina Starling de. Dever de casa de relação com as famílias na escola de tempo integral. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, 2018. p. 449.

²⁰⁹ RESENDE; CANAAN; REIS; OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p. 451.

Frente a todo o exposto até então, conclui-se a parte prática desta dissertação de Mestrado com a apresentação e análise da pesquisa de campo, desenvolvida junto a professores/as e pais/mães de alunos/as matriculados/as no 9º ano, no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTE), em Muniz Freire (ES), tendo por principal objetivo conhecer de que forma o componente curricular Ensino Religioso afeta o desenvolvimento socioemocional de alunos/as adolescentes. Passa-se agora, no próximo item, a discutir os quesitos que foram mal avaliados, visando a correção das disfunções identificadas por meio da pesquisa de campo.

3.3 Debatendo quesitos mal avaliados na pesquisa de campo

Nesse item, por meio do qual serão apresentadas breves sugestões e recomendações para corrigir as disfunções apontadas pela pesquisa de campo, com embasamento na literatura especializada — relativa às habilidades socioemocionais e seu respectivo uso nas aulas do componente curricular Ensino Religioso —, foram separadas quatro questões em face de suas respectivas avaliações terem alcançado níveis de reprovação de apenas um grupo respondente, ou de ambos — em índices iguais ou superiores a 10%.

No CEEFMTE, em Muniz Freire (ES), na pesquisa de campo realizada entre professores/as e pais/mães de entre alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, os quesitos que alcançaram esses patamares de avaliação negativa foram: diversidade religiosa (gráficos 1: professores/as); respeito às etnias (gráfico 11: professores/as); viver em grupo harmonicamente (gráficos 17 e 18: professores/as e pais/mães); e, também, tomadas de decisões responsáveis (gráficos 19 e 20: professores/as e pais/mães). Sobre os quais se passará agora a discutir possíveis ajustes.

3.3.1 Pela maior diversidade religiosa

Conforme explica Milani, a diversidade e a intolerância religiosa se constituem temas de imensa importância no cenário nacional, requerendo reflexões e debates também no contexto escolar, tomando por base partir o panorama histórico. O não tratamento de tais temáticas em sala de aula ou a ausência da escola em relação a tal debate pode resultar em amplo descompasso entre o que é ensinado e a realidade social.²¹⁰ Para tanto, faz-se necessária a adoção de

²¹⁰ MILANI, Noeli Zanatta. *A escola a favor da diversidade religiosa: importância dessa abordagem em sala de aula*. Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 18615.

metodologias mais modernas de ensino, as quais tornem mais atrativas as aulas do componente curricular Ensino Religioso escolar brasileiro.

Diante disso, cabe ressaltar que a diversidade religiosa — também mencionada na BNC²¹¹ — exerce intervenção sobre o comportamento social, com estreita relação com a vida familiar, escolar, social e política. Na pesquisa de campo constante da presente dissertação de Mestrado, o comportamento dos/as alunos/as frente à diversidade religiosa foi avaliado negativamente por 33% dos/as professores/as consultados/as. No entanto, reconhece-se que trabalhar a diversidade religiosa em sala de aula se constitui tarefa difícil para boa parcela dos/as professores/as. Muitos/as deles/as, por não possuírem formação, estrutura e nem conhecimento para explorar o tema com os/as alunos/as, sentem-se inseguros/as e despreparados/as.

Sobre isso, Milani aponta três coisas básicas que um/a professor/a de Ensino Religioso precisa sempre fazer, para promover a diversidade cultural e religiosa entre seus/suas alunos/as: a) apresentar as religiões como fenômeno sempre presente nas múltiplas culturas em todo percurso histórico, pois cada crença conserva características próprias de sua civilização; b) descrever as diversas religiões sempre relacionando em que contexto histórico elas surgiram. Assim, o/a aluno/a terá oportunidade de comparar sua crença religiosa com as demais existentes e não menos importantes; c) motivar o convívio afetivo por meio de inter-religioso, proporcionando aos/as alunos/as momentos de reflexão acerca das diferenças religiosas, possibilitando que a postura ética seja resgatada.²¹²

As habilidades socioemocionais encontram-se estreitamente vinculadas a uma ética da diversidade cultural e religiosa, de uma perspectiva inclusiva no convívio entre as culturas em que o respeito, a solidariedade e a cooperação mútuos resgatam e valorizam o poder criativo da humanidade, expresso pela sua diversidade cultural e religiosa. Conclama a dialética, o diálogo das oposições: a ordem e o caos; o uno e o múltiplo; a razão e a emoção; a ciência, a filosofia e a arte; o homem, a sociedade e a natureza. O reconhecimento da pluralidade recoloca o homem em sua dimensão de humanidade.²¹³

Porém, seguindo as lições de Paulo Freire, não basta apenas *ensinar*, no modelo tradicional de educação, pois a educação de *cima para baixo* não induz à reflexão. Após expor os conteúdos, é preciso trazer os/as alunos/as para o debate, motivando-os/as e provocando-os/as, para que refletiam sobre o que foi ensinado e comparem o conteúdo das aulas ao cotidiano

²¹¹ BRASIL, 2019, p. 435.

²¹² MILANI, 2013, p. 18619.

²¹³ ABED, Anita Lilian Zuppo. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica*. São Paulo: EDUSP, 2014. p. 18.

em que se encontram inseridos/as. Nessa busca, as notícias veiculadas na mídia são sempre boas aliadas do processo de ensino e aprendizagem, visto que facilitam o estabelecimento direto do vínculo entre os conceitos científicos e a realidade presente.

Nesse esforço de promover a diversidade cultural e religiosa, os/as professores/as de Ensino Religioso também podem trazer a comunidade escolar e, na medida do possível, a sociedade para dentro da sala de aula. Isso pode ser feito, por exemplo, convidando líderes religiosos — locais ou não — para conversarem com os/as alunos/as. Claro que tal ação somente pode ser colocada em prática se o/a professor/a tiver a certeza de que haverá máxima representatividade religiosa. Além disso, é preciso fazer com que os/as convidados/as entendam que sua função na escola será a de propagadores da diversidade religiosa e da tolerância, por meio de um discurso ecumênico, fundamentado em comunicação voltada para a paz. Essa representatividade também deve acolher outros fatores. Para tanto, entre os/as convidados/as — sempre que possível — deve haver abrangência de etnias, de gênero, de idade etc.

E assim, tendo sido aqui apresentado, com base na literatura consultada, alguns procedimentos básicos para motivar a aceitação e o respeito à diversidade cultura e religiosa em sala de aula, nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, passa-se agora, no próximo item, a dissertar acerca das medidas cabíveis para a promoção do maior respeito às etnias.

3.3.2 Pelo maior respeito às etnias

Uma das funções primordiais da escola é a formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes, compromissados com a construção de um mundo melhor e mais justo. Tal meta, por certo, não pode ser alcançada em uma sociedade onde haja desrespeito às etnias.²¹⁴ Porém, a pesquisa de campo apresentada no presente estudo mostrou que o comportamento dos/as alunos/as em relação ao respeito às etnias foi avaliado negativamente por 22% dos/as professores/as respondentes.

A origem deste problema é histórica. A sociedade brasileira foi forjada sob a lógica eurocêntrica e dominante de um sistema cujo poder é hegemonicamente branco, masculino, heterossexual e cristão. Debatendo a formação de cidadãos/ãs, Silva observa que esta, ao longo dos séculos, tem se desenvolvido em uma sociedade que se considera essencialmente

²¹⁴ FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. *Revista Ciência & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. p. 403.

descendente de europeus e perifericamente de índios, negros e de outros grupos étnicos. E vê como modelo do humano, o macho adulto, de pele branca, cristão, rico.²¹⁵

Para tentar reverter esse cenário, cabe a escola ensinar valores, visando o desenvolvimento ético dos/as alunos/as, mediante a seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam a aplicação de temas transversais, tais como justiça, solidariedade, ética, solidariedade, cuidado, entre outros. A formação de valores na escola proporciona aos/às alunos/as o respeito às diferenças, à solidariedade e à tolerância para com os/as colegas e demais pessoas da comunidade escolar, levando-os/as a trabalhar em equipe e se socializar, aprendendo a ganhar e a perder. O resultado da educação de valores na escola — que se constitui uma das principais funções do componente curricular Ensino Religioso — possibilita aos/às alunos/as se desenvolverem como cidadãos/ãs, proporcionando o desenvolvimento harmonioso de todas as qualidades do ser humano.²¹⁶

A BNCC ressalta a necessidade de se desenvolverem 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 Carta Magna de 1988.²¹⁷ No contexto inerente ao respeito às etnias, surgem às representações sociais, as quais possuem sentido amplo, relacionado ao conceito psicossocial. Mesmo que inicialmente tenha sido destacada sua dimensão cognitiva, hoje também se acentua sua dimensão afetiva, reforçada pelas referências simbólicas de cada grupo, pois o afeto intenso esteve na origem da primeira representação coletiva, no que tange à religião ou à própria sociedade.²¹⁸ O que se quer dizer é que, em princípio, o desrespeito às etnias surge em face do que se vê — ou do que raramente se vê.

Assim, por exemplo, se a sociedade destaca o médico branco, o engenheiro branco, o padre e o pastor brancos, o juiz de direito branco, há uma tendência que o consciente coletivo aceite como sendo o branco a representação do que há de melhor na sociedade. No lado oposto, a sociedade também destaca o favelado negro (ou pardo), o mendigo negro (ou pardo), o subempregado negro (ou pardo), o traficante negro (ou pardo), o consciente coletivo também associa esse mesmo negro (ou pardo) ao que há de pior na sociedade. E aí não adianta apresentar, depois, estatísticas, cotas e exceções para tentar desconstruir esse entendimento. A

²¹⁵ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 168.

²¹⁶ SCOPEL, Delza Tonole; GÓMEZ, Mercedes Silvério. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. *Revista Educação e Tecnologia*, Aracruz, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2006. p. 11.

²¹⁷ BRASIL, 2019, p. 436.

²¹⁸ SOUZA, Guilherme Muniz de; FICAGNA, Laís Regina Dall’Agnol. Do preconceito à intolerância religiosa. *Revista EDUC*, Duque de Caxias, v. 3, n. 2, p. 54-74, 2016. p. 57-58.

desconstrução somente pode ser feita conferindo destaques iguais ao/à brancos/as e aos/às negros/as (ou pardos/as).

Nessa busca de representação social, o componente curricular Ensino Religioso ocupa lugar central. Afinal, o Ensino Religioso trata — entre outras coisas — da divindade. E, se tal componente curricular descumprir os objetivos propostos pela BNCC,²¹⁹ privilegiando apenas uma corrente ideológico-religiosa, de cunho branco e cristão, ao invés de proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos/as alunos/as, estará contribuindo também para que o consciente coletivo relacione o ideário branco e cristão à divindade e, contrariamente, ao ideário não divino tudo o mais que não for branco e cristão. Daí a importância de também se destacar as religiões de matriz africana, bem como falar acerca da religiosidade indígena — sempre que possível —, pois somente esse tipo de abordagem pode contribuir para a formação de um consciente coletivo capaz de ver, no mesmo plano de divindade e de igualdade de direitos e representações, as diversas culturas e religiões que compõem a sociedade brasileira, contribuindo assim para o maior respeito às diversas etnias e, por conseguinte, para a minimização do preconceito e da intolerância.

Na busca do maior respeito às etnias, deve-se entender que a aprendizagem humana é sempre relacional, pois se viabiliza pelas interações. Portanto, as habilidades socioemocionais também são próprias do processo de ensino-aprendizagem. Para aprender faz-se imperioso estabelecer vínculos positivos entre o/a professor/a, o/a aluno/a e os objetos do conhecimento. É necessário também inserir-se nos grupos sociais, acatar as regras estabelecidas para o convívio em sociedade, respeitar os direitos e deveres dos/as cidadãos/ãs. Saber expressar-se com clareza, preocupando-se com a compreensão do/a outro/a, revela-se primordial. Então, é preciso ainda levar os/as alunos/as a trabalharem em equipe, estabelecer metas comuns, postergar a satisfação das necessidades individuais em prol dos objetivos grupais, além muitas outras habilidades de convivência, tais como a cooperação e a colaboração.²²⁰

Dessa forma, tendo sido aqui discutidas o que se pode fazer, em sala de aula, ao longo das aulas do componente curricular Ensino Religioso, para a promoção do maior respeito às etnias, passa-se agora a debater o que pode ser feito para motivar os/as alunos/as a viverem em grupo harmonicamente.

²¹⁹ BRASIL, p. 436.

²²⁰ ABED, 2014, p. 21-22.

3.3.3 Aprendendo a viver em grupo harmonicamente

Como foi possível observar, a pesquisa de campo constante neste estudo mostrou que o comportamento dos/as alunos/as em relação a viver em grupo harmonicamente foi avaliado negativamente por 22% dos/as professores/as e, também, por 7% dos pais/mães. Diante desses índices, não restam dúvidas de que o componente curricular Ensino Religioso precisa buscar soluções que contribuam para a melhoria desses resultados.

Conforme o entendimento de Ferreira e Brandenburg, a educação abre inúmeras possibilidades de mudança, tornando possível a construção de realidade mais pacífica e reflexiva. Analisando-se os objetivos da BNCC para o componente curricular Ensino Religioso torna-se possível perceber elementos essenciais para a construção de uma cultura de paz. O componente curricular Ensino Religioso também está comprometido com tal desafio, posto que seus objetivos, habilidades e competências, estabelecidos pela BNCC, prezam pela valorização da vida, pelo respeito aos Direitos Humanos, pelo reconhecimento das várias formas de expressão cultural, bem como pela propositura de uma cultura do diálogo e de paz.²²¹

De acordo com Dupret:

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, Direitos Humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos.²²²

Por essa perspectiva, no componente curricular Ensino Religioso, o diálogo assume papel fundamental, ao priorizar o diálogo, que primeiro se constitui atitude e, em um segundo momento, método. O diálogo permite o reconhecimento da alteridade e da reciprocidade de outras formas de se pensar as crenças religiosas — fundamentadas na diversidade. A postura de diálogo parte do pressuposto de que seus agentes estão em nível de igualdade, não havendo privilégios ou concessões. Nesse sentido, o Ensino Religioso necessita que se promova a maior amplitude do diálogo, para que cada vez mais pessoas se empenhem em um compromisso social, resgatando a postura ética como forma de promoção de uma cultura de paz.²²³

No entanto, um componente curricular Ensino Religioso voltado à promoção da paz precisa ser vivencial, ou seja: viabilizado a partir da experiência, da interação dinâmica e

²²¹ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 509.

²²² DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. Revista Psicologia Escolar e Educação, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, 2002. p. 91. [Online].

²²³ SOUZA, 2013, p. 37.

criativa. Isso porque, somente se faz possível educar para a paz quando aqueles/as que educam também já são pacificados interiormente, quando dialogam com sinceridade e quando se aproximam, de modo fraterno e generosidade, rejeitando toda forma de injustiça.²²⁴

Nos casos de conflitos ocorridos no ambiente escolar, diante dos quais o/a professor/as de Ensino Religioso quer mostrar aos/às alunos/as que é possível viver em grupo harmonicamente, o estabelecimento do diálogo, tem que tomar com base a quebra do paradigma próprio do Direito Penal, em que tudo se resume a identificar vítimas e culpados, para, ao final, determinar punições. O novo paradigma, a ser ofertado pelo Ensino Religioso, deve buscar, com fulcro no princípio do perdão, dar nova chance aos/às alunos/as que se desarmonizam com o grupo, motivando-os/as a reconhecer o erro e a assumir o compromisso de tentar ser melhor com pessoa humana.²²⁵

Nesse sentido, entende-se que o Ensino Religioso precisa gerar situações nas quais os/as alunos/as possam se conhecer melhores, percebendo a importância de respeitar os valores éticos, até compreenderem que, apesar de cada indivíduo ser único, torna-se fundamental saber conviver em grupo, respeitando a diversidade cultural e religiosa em todas as suas formas. Somente assim os/as alunos/as estarão aptos a desenvolver maior compreensão acerca dos princípios éticos.²²⁶

Assim, fundado no que estabelecem as habilidades socioemocionais, o/a professor/a de Ensino Religioso deve assumir seu papel de mediador não apenas das relações dos/as alunos/as com os objetos do conhecimento, mas também da sua constituição enquanto ser humano. Em uma sociedade em que as crianças e jovens passam tempo considerável na escola, torna-se imprescindível que as instituições de ensino assumam a responsabilidade pela formação global e integral. Afinal, a escola se constitui local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não somente nos livros, mas nas experiências de cada um/a. Encontro não só de saberes, mas especialmente de seres humanos, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Portanto, é sempre positivo promover e intermediar o contato harmonioso.²²⁷

²²⁴ RIBEIRO, Angélica Ferreira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte; BOSCOLI, Olga Maria de Andrade. O diálogo e a tolerância no como fatores contribuintes para a *cultura da paz*. *Revista ColloquiumHumanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1337-1345, 2015. p. 1342.

²²⁵ AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018. p. 25.

²²⁶ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

²²⁷ ABED, 2014, p. 20.

Assim, tendo sido aqui debatida formas possíveis de se motivar os/as alunos/as a viverem em grupo harmonicamente, por meio das aulas do Ensino Religioso, passa-se agora, no próximo e último tópico, a dissertar como esse mesmo componente curricular pode contribuir para que os/as alunos/as alcancem maior nível de tomadas decisões responsáveis.

3.3.4 Por mais tomadas de decisões responsáveis

Por último, a pesquisa de campo revelou que o comportamento dos/as alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis foi avaliado negativamente por 33% dos/as professores/as e, ainda, por 13% dos pais/mães — tornando-se assim o quesito pesquisado que alcançou o maior índice conjunto de reprovação. Frente a isso, entende-se que o componente curricular Ensino Religioso precisa também apontar soluções que concorram para o aprimoramento dessa questão.

As tomadas de decisões responsáveis se constituem uma competência socioemocional que envolve as escolhas pessoais e as interações sociais. Tais interações, porém, seguem normas e padrões éticos desenvolvidos socialmente — além as medidas de segurança, considerando-se que, no caso específico desta dissertação de Mestrado, o nível de educação analisado envolve crianças. Então, como o componente curricular Ensino Religioso pode contribuir para a elevação da qualidade das tomadas de decisões responsáveis dos/as alunos/as?

Para tanto, entende-se que o/a professor/a de Ensino Religioso deve possibilitar aos/às alunos/as oportunidades de agirem de forma autônoma. Afinal, se vão acertar ou errar, que seja em decorrência de escolhas próprias. Então, ao longo das oportunidades ofertadas — devidamente planejadas, tanto para garantir a segurança das crianças e o bom convívio entre eles/as, quanto que os resultados possam ser aferidos —, o/a professor/a vai orientando os/as alunos/as de modo a melhor conduzi-los/as no caminho do conhecimento.

Ao/à professor/a de Ensino Religioso caberá propiciar aos/às alunos/as a apropriação do conhecimento por meio do domínio do objeto, bem como de sua *corporização* prática em ações ou imagens que resultem em prazer corporal e mental. Isso porque, somente ao se integrar ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado.²²⁸ Nesse sentido, para que o/a aluno/a seja levado a tomar decisões responsáveis, é preciso que ele tenha um mínimo de consciência acerca das consequências e das causas. E isso, por sua vez, requer que não lhe seja negado um mínimo de experiência prática.

²²⁸ ABED, 2014, p. 23.

Veja-se que, nas demais disciplinas isso é comum na prática. A Ciência básica ensina a criança que, escovando os dentes evita-se a cárie. A Matemática elementar também mostra que a consequência de ter cinco brinquedos e, por descuido, perder três, leva a criança a ficar com somente dois brinquedos. O estudo da Língua Portuguesa ensina que, o simples ato inserir — erroneamente — de um acento agudo em uma frase, não raramente, tem por consequência a compreensão distorcida da mensagem (exemplo: *João e Pedro — João é Pedro*).

Portanto, o Ensino Religioso também deve deixar claro, aos/às alunos/as, as consequências pessoais e sociais de tomadas de decisão desprovidas de responsabilidade. O/a aluno/a precisa entender que o ato preconceituoso — por ser uma injustiça — fere a dignidade do/a outro/a, causando nele/a dor e tristeza. E o mesmo raciocínio pode ser aplicado a tudo que contrarie os objetivos da educação para a paz. Afinal, de acordo com a BNCC:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.²²⁹

A formação voltada à cidadania se configura, assim, a melhor conscientização a orientar as tomadas de decisões responsáveis dos/as alunos/as, enquanto seres humanos, participantes da sociedade, detentores/as de direitos, envolvidos/as com o compromisso de construir uma sociedade mais inclusiva, justa, solidária, a qual garanta a liberdade e igualdade e, por conseguinte, reduza a exclusão e desigualdade social. Perseguindo objetivo de tornar os/as alunos/as mais preparados/as para as tomadas de decisões responsáveis, o Ensino Religioso deve despertar esperança e utopia, motivando-os/as a construírem uma sociedade justa, humana e solidária, em contexto de sociedade plural, tendo como base o comprometimento ético, o senso crítico e discernimento, de forma a poderem melhor distinguir entre o certo e o errado com base em valores humanistas.²³⁰

Frente a todo o exposto — e tendo debatido aqui os quesitos que foram mal avaliados, bem como apresentado formas de correção das disfunções identificadas na pesquisa de campo, com fundamento na BNCC e nos postulados teóricos relativos às habilidades socioemocionais aplicadas ao componente curricular Ensino Religioso —, passa-se agora à conclusão geral desta dissertação de Mestrado.

²²⁹ BRASIL, 2019, p. 437.

²³⁰ FERNANDES, 2000, p. 30-31.

CONCLUSÃO

Após muitas décadas de educação proselitista, após a Constituição Federal de 1988 o Ensino Religioso escolar brasileiro começou a se impor, paulatinamente, como campo de conhecimento caracterizado por modelo laico, não confessional, crítico, democrático, humanista e inclusivo de educação pública. Além da citada Carta Magna, outros documentos proporcionam sustentação jurídica a essa visão mais livre de ensinar, tais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC conferiu nova organização ao ensino brasileiro — especialmente o público —, de forma a promover dez competências gerais, as quais concorrem, no contexto pedagógico, para o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as. Tais competências se baseiam nas habilidades socioemocionais, com o objetivo precípua de promover o diálogo ao mesmo tempo em que, ao processo de ensino e aprendizagem, são acrescentados elementos inerentes ao direcionamento para o mundo do trabalho e planejamento de vida.

No caso específico do Ensino Religioso — cujo arcabouço teórico passou a ser os postulados oriundos das Ciências das Religiões —, as competências e habilidades socioemocionais vão ao encontro dos principais objetivos deste componente curricular, visto que concorrem para a integração plena do/a aluno/a. Dessa forma, auxilia também o/a aluno/a a desenvolver maior senso de cidadania, assumindo comportamento e postura que resultam no maior respeito à diversidade cultural e religiosa, bem como, por meio de permanente diálogo fundamentado na comunicação para a paz, na aceitação e defesa das diferenças.

Essa junção entre o componente curricular Ensino Religioso e as competências socioemocionais tem o intuito de promover a melhor adequação de tais perspectivas às realidades do sistema educacionais, de forma superar seus cerceamentos acerca das relações sociais reflexas, fora do ambiente escolar e a promoção dos/as alunos/as como cidadãos/ãs. Assim, o que se pretende é a maior abrangência do processo de ensino e aprendizagem, que não mais se limita aos saberes específicos, mas passa a envolver também a plenitude do cotidiano, com todas as peculiaridades e as emoções que permeia a vida de todos os seres humanos, pois já não basta apenas deter parcela do conhecimento. E, sim, tendo como fundamento os valores éticos, saber o que fazer com tal conhecimento, diante dos problemas do dia a dia.

Visando uma preparação integral, o componente curricular Ensino Religioso, instrumentando-se das habilidades socioemocionais dos/as alunos/as, vai ao encontro das implicações pedagógicas que transformam a escola em ambiente mais propício ao

desenvolvimento da autonomia, pela via do respeito mútuo e da cooperação, com a finalidade de promover a tolerância e o respeito a diversidade cultural e religiosa.

Dessa forma, o/a aluno/a é conduzido pela aventura de conhecer, reconhecer, reelaborar concepções e, por conseguinte, desenvolver estruturas mais complexas de compressão dos fenômenos religiosos, bem como da sociedade na qual se encontra inserido. Com isso, o/a aluno/a torna-se apto a melhor interpretar as mais diversas manifestações culturais, de forma crítica, visto que o processo de construção e de ressignificação do conhecimento requer desvinculação de conhecimentos acabados. Assim, ao se colocar na condição de mediador desse processo, o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso tem acesso ao campo da aprendizagem, estando preparado para ajudar o/a aluno/a a superar da cultura da violência e, por conseguinte, reforçar as bases da construção de uma sociedade estruturada na cultura da paz.

Diante disso cabe agora responder à questão-problema, formulada ainda na parte introdutória da presente dissertação de Mestrado, quando se indagou como o componente curricular Ensino Religioso pode, com fundamento na BNCC, contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos/as do Ensino Fundamental. Em resposta, entende-se que, embora não seja a função precípua desse Componente Curricular, o Ensino Religioso — em face de seu novo viés laico, não confessional, crítico, democrático, humanista e inclusivo — de fato, prepara o/a aluno/a para enfrentar os problemas cotidianos mais urgentes e complexos, pois o prepara para o exercício da cidadania, tornando-o/a cidadão/ã crítico/a e consciente, capaz de assumir comportamento que lhe permite superar disfunções sociais, tais como a intolerância e o preconceito, fazendo com que se transforme em agente capaz de construir uma sociedade mais justa e livre.

No mesmo sentido, a hipótese inicialmente levantada nesse estudo defendeu a premissa de que, em se tratando das competências socioemocionais, um dos principais desafios, enfrentados pelos/as professores/as de Ensino Religioso é fazer desenvolver nos/as alunos/as de forma transversal, a consciência social e as tomadas de decisões responsáveis, pois essas são as duas competências mais estreitamente relacionadas com a construção de uma sociedade democrática e justa, onde haja menor preconceito, bem como maior tolerância e diversidade religiosa.

No entanto, de acordo com os resultados expressos pela pesquisa de campo, esta hipótese somente se confirma em parte. Em se tratando do quesito consciência social, tanto professores/as quanto pais/mães avaliaram de forma positiva o comportamento dos/as alunos/as e filhos/as, indicando que, de certa forma, a consciência social dos/s alunos/as vai se formando

até mesmo de modo independente ao processo de ensino e aprendizagem. Os resultados levam a crer que a consciência social vai se formando, essencialmente, pela força da vivência cotidiana, que, a despeito da pouca idade, induz os/as alunos/as a se preocuparem com determinados temas de cunho social que, — de tão próximos — os/as alcança plenamente, como é o caso, por exemplo, da fome, do desemprego, a violência, entre outros.

Em conclusão, no que diz respeito às tomadas de decisões responsáveis, a pesquisa de campo confirma a hipótese, mostrando que, entre as competências e habilidades socioemocionais, esse quesito é, sim, o mais difícil de ser desenvolvido. Diretamente relacionado à autonomia dos/as alunos/as, os resultados do estudo prático revelaram que parcela significativa de professores/as e de pais/mães avaliou de forma negativa o comportamento dos/as alunos/as e filhos/as em relação a esse quesito. Embora a pouca idade das crianças e jovens se constitua, ainda, explicação razoável para essa questão, entende-se também, com base na literatura especializada, que as tomadas responsáveis de decisão devem ser motivadas desde muito cedo, de forma que o sentido de responsabilidade possa se desenvolver paulatinamente. Na medida do possível, isso deve ser feito em casa e na escola, sempre considerando os limites próprios do público jovem. Contudo, as tomadas de decisões responsáveis são um dos principais pilares de uma sociedade que se pretenda democrática e justa, onde haja menor preconceito, bem como maior tolerância e diversidade cultural e religiosa.

Frente a todo o exposto, dá-se aqui por concluída a presente dissertação de Mestrado. Contudo, cabe esclarecer que o tema permanece em aberto, para que possa ser retomado em outras oportunidades, quando inclusive poderá ser avaliado sob o prisma de novas variáveis, agregando-se à pesquisa um universo ainda maior de contextos e público-alvo, de forma que o único fator inflexível seja apenas a vontade de conhecer e melhorar a educação brasileira e, por conseguinte, a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica*. São Paulo: EDUSP, 2014.
- ALMEIDA, Danielle Mesquiati de Oliveira. Ensino religioso, cidadania e ética: práticas pedagógicas integradoras. *Unitas — Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória. v. 7, n. 1, p. 1-21, 2019.
- AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018.
- AMORIM, Bruna Narloch Nunes de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. A importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como proposta de ensino na educação infantil. *Revista Gepesvida*, São José, v. 6, n. 14, p. 59-75, 2021.
- ANTONELLI-PONTI, Mayra; OLIVEIRA, Adriely Lopes de; OLIVÉRIO-NAEGELI, Roberta. Promover competências socioemocionais em modalidade remota: a travessia do professor. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 519-537, 2021.
- ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores — seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BAPTISTA, Mauro Rocha. O Ensino Religioso em questão. *PARALELLUS — Revista Eletrônica em Ciências da Religião*, UNICAP, Recife, v. 9, n. 21, p. 459-477, 2018.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais — CRMG. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-452, 2021.
- BARRETO, Diego de Magalhães. Desenvolvimento de competências socioemocionais: desafios de uma escola técnica. *Revista ECCOM*, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 263-272, 2021.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; KREUTZ, Lúcio; TAMBARA, Elomar (orgs.). *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Seiva Publicações, 2002.
- BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 21-38, 2020.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

BORIN, Luiz Cláudio. *História do Ensino Religioso no Brasil*. Santa Maria: UAB/NTE/UFMS, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDENBURG, Laude Erandi; CAMPOS, Fernando Batista de; SOUZA, Pablo Rangel Cardoso da Costa. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área de Ensino Religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Tecnológica*, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 158-170, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular — Educação é base*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

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. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

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. Acesso em: 15 ago. 2021.

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

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2021.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programa e formação. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 627-647, 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 63, p. 173-190, 2017.

CAVALCANTI, Marta Maria de Souza Guimarães; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Cultura do cuidado integral: autonomia e altruísmo na promoção de saúde e educação. *Revista de Educação do Vale do São Francisco — REVASF*, América do Norte, v. 4, n. 6, p. 112-127, 2015. p. 115. Disponível em: <http://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/568/269>. Acesso em: 31 mai. 2022.

CHAVES, Caroline Martins; HAIASHIDA, Keila Andrade. Abordagem das competências socioemocionais no ensino remoto. *Revista Ensino em Perspectiva*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

COLAGROSSI, Ana Luíza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a Educação Infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2021.

COSTA, Cristiana Marinho da. Diálogo acerca das competências socioemocionais e suas interfaces com a BNCC e a formação docente. *RIE — Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2020.

COSTA, Maíra Domingos. Fundamentos da cidadania e educação em direitos humanos para alunos do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7, 2013, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: PROEX; UNESP, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

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, 1993.

DECARLI, Cecília; FRAGA, Cristiano da Cruz; BOLL, Cíntia Inês. Disco da afetividade: abordando a inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem sob reflexão discente. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/disco-da-afetividade-abordando-a-inteligencia-emocional-no-processo-de-ensino-aprendizagem-sob-reflexao-discente>. Acesso em: 30 mai. 2022.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DOMENICONI, Camila; AMARO, Livia; BENITEZ, Priscila; LAURENTI, Aline; DEL PRETTE, Almir. Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. *Revista Psicologia, Teoria e Prática*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2012.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, Patrick Marinho. *As competências socioemocionais necessárias aos professores do século XXI*: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento. São Paulo: USP, 2021.

DUELLA, Vanessa Ribeiro; REIS, Deyse Almeida dos. Competências emocionais do Ensino Técnico em momento de pandemia. *Revista MultiAtual*, Formiga, v. 2, n. 1, p. 7-35, 2021.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. *Revista Psicologia Escolar e Educação*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mai. 2022.

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

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019.

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

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. *Revista Ciência & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FRANCO, Bárbara Alves da Rocha; PEREIRA FILHO, Sidnei Antônio. A formação de competências socioemocionais como estratégia para o desenvolvimento da língua estrangeira: um novo olhar acerca das propostas de atividades. *Revista CBTeCLe*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2021.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. *Revista Último Andar*, v. 1, n. 28, p. 43-58, 2016.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Plurais — Virtual*, Anápolis, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2016.

FROHMUT, Bruna Duarte Ferreira; NEMER, Elda Gonçalves; BERGAMO, Renata Oliveira Campos; RAMIREZ, Rodrigo Avella. O desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de língua inglesa do ensino médio e técnico. *Revista CBTeCLe*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020.

GOMES, Edilair Alcântara Barreto. *Educação para diversidade religiosa no contexto da escola pública*. UFSE: Aracaju, 2020.

GOMES, Edilene Batista. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021.

GONÇALVES, Daniel Abreu; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. O Ensino Religioso na rede pública de ensino: (re)abrindo o debate. *Revista Thema*, IFSul — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas, Brasil, v. 15, n. 4, p. 1318-1334, 2018.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen — Revista de Estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2012.

JÖRG, Dierken. Teologia, Ciência da Religião e filosofia da religião. *Revista Veritas*, Porto Alegre, v. 54, n. 1, p. 113-136, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER — Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 23-24, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, Ribeirão Preto, v. 34, n. 1, p. 155-176, 2020.

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

JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 104-113, 2020.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Cultura e diversidade religiosa: diálogo necessário em busca da fraternidade universal. *Revista Interações — Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 123-139, 2010.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Diversidade religiosa na educação. *Revista Interações — Cultura e Comunidade*, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 179-197, 2011.

KERKHOFF, Francinne de Oliveira. *Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional*. Lages: UNIPLAC, 2016.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende Lemos; MACEDO, Elisabeth Fernandes de. A incalibrável competência socioemocional. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, n. 1, p. 57-73, 2019.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do Ensino Religioso no contexto de aplicação da Base Nacional Comum Curricular. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 49, p. 1-21, 2020.

LOURENÇO, Cristina Sílvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o ensino religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, 2017.

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, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 62-84, 2021.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade? *Revista Pensar Acadêmico*, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 211-230, 2020.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021.

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

MARIN, Ângela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Érica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

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.

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.

MENEGUEL, Talita Cristiane; GABRIEL, Fábio Antônio. Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular: dimensão histórica e habilidades socioemocionais. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 308-325, 2022.

MILANI, Noeli Zanatta. *A escola a favor da diversidade religiosa: importância dessa abordagem em sala de aula*. Curitiba: EDUCERE, 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. *Reflexões construtivistas — a produção do conhecimento em aula*. Brasília: UnB, 1999.

MORIN, Edgar: *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020.

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

NAKANO, Tatiana de Cássia; MORAES, Isabella Della Torre de; OLIVEIRA, Allan Waki de. Relação entre inteligência e competências emocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019.

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

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

OLIVEIRA, Natasha Cristina de; BANDEIRA, Simone; PITANGA, Artur Vandrê. *O conceito de empatia sob a perspectiva da Psicologia contemporânea*. Anápolis: UniEvangélica, 2017.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura, 2000.

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*. Recife: UFPE, 2015.

PEREIRA, Wellton Cardoso; NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do. Nível das competências socioemocionais de alunos do Ensino Médio no contexto da pandemia de covid-19. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 6, n. 15, p. 11-19, 2021.

PINHEIRO, Maria. 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.

PINHO, Maria José. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo? *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 43, p. 176-183, 2021.

POLÔNIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de Ensino Superior. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2020.

RESENDE, Tânia de Freitas; CANAAN, Mariana Gadoni; REIS, Laís da Silva; OLIVEIRA, Roberta Alves de; SOUZA, Tereza Cristina Starling de. Dever de casa de relação com as famílias na escola de tempo integral. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, 2018.

RIBEIRO, Angélica Ferreira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte; BOSCOLI, Olga Maria de Andrade. O diálogo e a tolerância no como fatores contribuintes para a *cultura da paz*. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1337-1345, 2015.

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. “Não se justifica moralmente” — uma crítica ao modelo de Ensino Religioso como educação moral. In: SANTOS, Francisco de Assis Souza dos; GONÇALVES, José Mário; RIBEIRO, Osvaldo Luiz (orgs.). *Ciências das Religiões aplicadas: interfaces de uma ciência-profissão*. Vitória: UNIDA, 2014.

ROCHA, Cristino. *Contribuição para a conferência distrital de educação: o estado laico*. Brasília: UnB, 2013.

ROCHA, Luiz Cláudio. *Ensino Religioso: abordagem antropológica e abertura transdisciplinar*. Belo Horizonte: PUC-MG, 2019.

ROCHA, Myrela de Moraes; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira. *A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura*. Maceió: UFAL, 2020.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso — efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista REVER*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 55-66, 2015.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 211-229, 2013.

RODRIGUES, Francisco Alex; CARVALHO, Sayara Sá de; MELO, Adriana Soely André de Souza. Alfabetização das competências socioemocionais na Educação Infantil: habilidades para a vida. *Id on Line — Revista Multidisciplinar de Psicologia*, v. 14, n. 54, p. 150-170, 2020.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, Jardim Guedala, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos; SOUZA, Danielle Capelasso Soares de; VIEIRA, Juliana Piovesan; MOURA, Kethlen Leite de; BOIAGO, Daiane Letícia; PATRÍCIA, Márcia Ângela. Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35663-35678, 2020.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos; VIEIRA, Juliana Piovesan; FUTATA, Marli Delmonico de Araújo. A formação de competências socioemocionais na política nacional de alfabetização: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 37, n. 1, p. 288-306, 2021.

SANTOS, Marinalda. Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 293-305. 2015.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2021.

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

SCHEFFLER, Nataniel; MULLE, Rafael Lima/Dalle; VERSUTI, Fabiana Maris. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica: uma revisão de literatura. *Revista Pesquisas e Práticas Educativas*, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 1-16, 2020.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silvério. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. *Revista Educação e Tecnologia*, Aracruz, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2006.

SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira. *Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico*. Campinas: USF, 2017.

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, José Afonso da. *Comentário contextual à constituição*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

SILVA, José Carlos da. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, 2018.

SILVA, Maria Izabel Costa da; FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Saberes da experiência dos estudantes jovens e adultos: conhecer para valorizar. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vila Velha, v. 1, n. 1, p. 57-65, 2011.

SILVA, Marlise Vinagre. Liberdade, democracia e intolerância religiosa, 2009. In: SANTOS, Ivanir dos; ESTEVES FILHO, Astrogildo (orgs.). *Intolerância religiosa x democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

SOARES, Afonso Maria Ligório. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, Guilherme Muniz de; FICAGNA, Laís Regina Dall’Agnol. Do preconceito à intolerância religiosa. *Revista EDUC*, Duque de Caxias, v. 3, n. 2, p. 54-74, 2016.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, 2013.

SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista ethic@*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 17, n. 1, p. 13–40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2018v17n1p13>. Acesso em: 15 ago. 2021.

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

TEIXEIRA, Antônia Benedita. *Habilidades socioemocionais na educação*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

TESSAROLE, Cristina de Lacerda. Contextos do Ensino Religioso que potencializam o racismo religioso. *Revista Unitas*, Vitória, v. 9, n. 2, p. 25-45, 2021.

ULRICH, Claudete Beise e GONÇALVES, José Mario. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro.Posições*, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018.

VANTROBA, Edevana Leonor. Abordagens das competências socioemocionais sob enfoque legal e aplicação no Ensino Superior. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 89-101, 2020.

VERSUTI, Fabiana Maris; MARTINS, Flávio Pinheiro; MULLE, Rafael Lima Dalle; PERALTA, Deise Aparecida; GUERREIRO, Carlos Antônio Rodrigues. Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais: revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação — RBIE*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 1086-1104. 2020.

VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 8, n. 2, p. 19-34, 2018.

ZORTÉA, Valéria Gon; PERINI, Érica Rezende; BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. O desenvolvimento das competências socioemocionais na elaboração do documento curricular de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 20-36, 2020.



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 JEANE ALVES SOARES, intitulada: *O ENSINO RELIGIOSO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS/AS ADOLESCENTES*. 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 analisar a BNCC e identificar se no componente curricular Ensino Religioso existem aspectos promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos/as do Ensino Fundamental.

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

Porque a pesquisa será realizada junto a professores/as e alunos/as da Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco (CEEFMTI), de Muniz Freire (ES), que ofereçam Ensino Fundamental.

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 respondente 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: JEANE ALVES SOARES.
 Professora de: Licenciatura Plena em Pedagogia.
 E-mail: jeanealvessoares@gmail.com
 Telefone: (28) 99984-5382

Orientador: Professor Dr. Wanderley Pereira.
 E-mail: wanderley@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 JEANE ALVES SOARES 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)

Muniz Freire (ES), ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS.

PREZADOS/AS PROFESSORES/AS:

Agradeço por ter aceitado participar da pesquisa, respondendo o questionário, cujos dados subsidiarão minha dissertação de mestrado, cujo título provisório é: *O ENSINO RELIGIOSO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS/AS ADOLESCENTES*. A primeira parte do questionário, refere-se aos dados pessoais, não sendo necessário se identificar. Na segunda parte, contendo dez perguntas semiestruturadas, marque apenas uma opção em cada pergunta. Existe um campo, ao final de cada questão, para que você emita comentários complementares.

Agradeço sua inestimável colaboração.
JEANE ALVES SOARES.

PERFIL DO RESPONDENTE:

Sexo:

- a) Masculino. b) Feminino.

Idade:

- a) 30 anos ou menos. c) De 41 a 50 anos.
b) De 31 a 40 anos. d) De 51 anos ou mais.

Vínculo com outra rede de ensino além da Secretária Municipal de Educação, Muniz Freire (ES):

- a) Federal. c) Outro município.
b) Estadual. d) Setor privado.

Religião:

- a) Cristianismo católico. d) Religiões de matriz africana.
b) Cristianismo evangélico. e) Outras.
c) Espiritismo kardecista. f) Não tem religião.

Formação acadêmica:

- a) Doutorado. c) Pós-graduação.
b) Mestrado. d) Graduação.

Tempo de docência em Muniz Freire (ES):

- a) 5 anos ou menos. d) De 16 a 20 anos.
b) De 6 a 10 anos. e) De 21 anos ou mais.
c) De 11 a 15 anos.

QUESTIONÁRIO — PROFESSORES/AS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso...

01. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à diversidade religiosa?
- a) Excelente.
 - b) bom/boa.
 - c) Não sei dizer.
 - d) Ruim.
 - e) Péssimo/a.

Explique: _____

02. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à postura humanizadora?
- a) Excelente.
 - b) bom/boa.
 - c) Não sei dizer.
 - d) Ruim.
 - e) Péssimo/a.

Explique: _____

03. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à consciência social?
- a) Excelente.
 - b) bom/boa.
 - c) Não sei dizer.
 - d) Ruim.
 - e) Péssimo/a.

Explique: _____

04. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à afetuosidade?
- a) Excelente.
 - b) bom/boa.
 - c) Não sei dizer.
 - d) Ruim.
 - e) Péssimo/a.

Explique: _____

05. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação ao respeito às demais religiões?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

06. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação ao respeito às demais etnias?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

07. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

08. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à empatia com os/as colegas?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

09. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

10. Como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

QUESTIONÁRIO — PAIS/MÃES.

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso...

01. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à diversidade religiosa?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

02. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à postura humanizadora?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

03. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à consciência social?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

04. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à afetuosidade?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

05. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação ao respeito às demais religiões?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

06. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação ao respeito às demais etnias?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

07. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

08. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à empatia com os/as colegas?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

09. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

10. Como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação às tomadas de decisões responsáveis?

- a) Excelente.
- b) bom/boa.
- c) Não sei dizer.
- d) Ruim.
- e) Péssimo/a.

Explique: _____

ANEXO A — RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS NA CEEFMTI ULISSES ÁLVARES.

QUESTÃO UM

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à diversidade religiosa?

- Meus alunos aceitam muito bem a diversidade religiosa, pois isso lhes é ensinado todos os dias.
- A sociedade brasileira ainda é cheia de vícios e os alunos não são diferentes. Contudo, a diversidade religiosa se aprende paulatinamente. Meus alunos estão aprendendo bem.
- Muniz Freire é um município onde predomina o cristianismo. Então, ainda é comum encontrar pessoas com dificuldade para aceitar a diversidade religiosa.
- Raramente percebo algum problema em relação à diversidade religiosa entre os meus alunos.
- Os alunos da minha escola são muito bem educados e sabem respeitar a diversidade religiosa.
- Às vezes percebo algum pequeno problema em relação à diversidade religiosa. Mas isso é facilmente superado pois os alunos estão abertos aos novos conhecimentos.
- Aqui não é diferente dos outros municípios capixabas. A diversidade religiosa ainda enfrenta problemas, principalmente no que diz respeito às religiões de matriz africana. Porém, em Muniz Freire, essas religiões não são muito populares.
- Não tenho como medir esse tipo de comportamento numa cidade como Muniz Freire, onde o cristianismo amplamente predominante.
- Não sei dizer se os alunos aprendem. Mas a gente ensina.
- Não que diz respeito aos meus alunos, posso garantir que respeitam, sim.
- Já presenciei algumas questões de intolerância entre meus alunos. Contudo, intervir e tentei ensiná-los a se comportarem melhor diante do diferente e da opinião que se distancia daquilo que eles acreditam ser certo.
- Não existe unanimidade. A alunos que respeitam e alunos que não respeitam a diversidade cultural.

QUESTÃO DOIS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à postura humanizadora?

- Os alunos se mostram muito bons, com o comportamento exemplar.
- Tenho assinado valores humanísticos aos meus alunos. Acredito que a maioria deles aprendem. Se colocam em prática, aí só o tempo dirá.
- Meus alunos são gentis, dóceis e, na medida do possível, cuidam uns dos outros. Então, entendo que o comportamento deles tem grandes características humanizadoras.
- Meus alunos são excelentes.
- Essa não é uma questão que eu consigo avaliar no momento.
- Nossa escola é ótima. Nossa equipe de professores e funcionários é excelente. Portanto, nossos alunos refletem a alta qualidade do trabalho aqui ofertado.
- Os alunos estão sempre em fase de aprendizagem. Então, erram e acertam. Mas, no geral, são pessoas excelentes, podendo vir a se rir a exemplo de postura humanizadora.
- Em geral, os alunos, por força da idade, apresentam comportamentos muito questionáveis.

Porém, eu só continuo lecionando porque ainda acredito que posso contribuir para melhorar a postura humanizadora dos jovens.

- Sempre. Meus alunos são maravilhosos.

QUESTÃO TRÊS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à consciência social

- Sim, nessa pesquisa, a expressão consciência social estiver relacionada a preocupação com questões vinculadas a pobreza ou ao desemprego ou a solidariedade com as pessoas menos afortunadas, então posso garantir que meus alunos têm sim consciência social.
- Meus alunos Com certeza possuem consciência social.
- Sim. Embora muitos jovens, já demonstram certa preocupação com as questões sociais.
- Eu penso que a consciência social é despertada com maior intensidade no Ensino Médio. Porém, já no Ensino Fundamental os alunos demonstram alguma mínima consciência social sim.
- Na cidade, em geral, os alunos demonstram alguma preocupação com as questões relacionadas diretamente a pobreza. No mais, ainda é muito incipiente.
- Não. Não observo, no cotidiano escolar, alunos debatendo ou defendendo ideias que possam significar que eles possuam já alguma consciência social de modo significativo.
- Eu diria apenas que a consciência social dos meus alunos está sendo desenvolvida.
- Meus alunos não chegam exatamente a debater questões que possam significar uma consciência social significativa. Porém, a postura deles de honestidade de amizade de sinceridade significa indício de que eles terão uma consciência social concreta.
- Eu observo os alunos quando eles nem percebem. Então, note que são gentis uns com os outros, que não destroem as plantas do colégio, que não picham as paredes, que respeitam os mais velhos. Daí posso dizer que esses alunos já possuem uma consciência social, mas que ainda há muito Campo a ser desenvolvido nesse sentido.
- Com certeza. Meus alunos são ótimos.

QUESTÃO QUATRO

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à afetuosidade?

- Ah afetuosidade dos meus alunos é excelente. São todos muito gentis entre si e com todos os funcionários da escola.
- Muito boa a questão da afetuosidade entre meus
- Não há como dizer que os alunos não sejam afetuosos. O respeito na comunidade escolar é muito grande.
- É muito boa. São alunos gentis e muito educados, que tratam bem a todos aqueles com quem convivem.
- Não somente os meus alunos, mas em geral todos os alunos dessa escola são bons exemplos de pessoas afetuosas. E acredito que isso somente tende a melhorar.
- Sou aluno sempre muito carinhosos gentis afetuoso, com uma educação excelente.
- Afetuosidade e harmonia são, com certeza, expressões que traduzem os meus alunos.
- Os alunos demonstram imensa afetuosidade no cotidiano escolar.

QUESTÃO CINCO

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação ao respeito às demais religiões?

- Apesar de serem bons alunos, muitos deles ainda é preciso aprender bastante sobre a importância da diversidade religiosa.
- Muniz Freire é uma cidade essencialmente cristã, onde prevalecem as igrejas católica evangélica. Assim, não é difícil perceber a dificuldade de alguns alunos em aceitar a diversidade religiosa.
- Os alunos estão ainda aprendendo. Eles trazem alguns costumes enraizados de casa, de seus lares essencialmente cristãos. Então, a escola está fazendo o trabalho de abrir as suas mentes para que compreendam e respeitem a diversidade escolar.
- A verdade é que os alunos têm pouco contato com as outras religiões. Somente na escola que eles começam a perceber que existem religiões no Brasil que não são cristãs e que possuem popularidade significativa.
- Em função do pouco conhecimento e da distância que vivem das demais religiões, os alunos têm muita dificuldade em aceitar as demais religiões.
- Já ouvi, algumas vezes vírgulas brincadeiras e comentários pejorativos em relação às religiões de matriz africana, feitos por alunos.
- Eu diria que, nessa escola, os alunos estão ainda em fase de aprendizagem no que tange ao respeito às demais religiões.
- Meus alunos, especificamente, foram ensinados a respeitar ao máximo as demais religiões.
- Somente agora esses alunos começam a estudar um pouco mais sobre outras religiões. Então, estão em fase de aprendizagem.

QUESTÃO SEIS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação ao respeito às demais etnias?

- As questões de etnia e diversidade religiosa estão vinculadas. Então, entre os alunos que geralmente não aceitam a diversidade religiosa, encontram-se também alunos que demonstram problemas para respeitar as demais etnias.
- De modo geral meus alunos respeitam as outras etnias.
- São bons alunos. Nunca percebi qualquer comportamento que demonstrasse diz respeito por parte deles as demais etnias.
- Os alunos são influenciados pela sociedade. A sociedade brasileira está vivendo um momento de crescente e preconceito. E aí os alunos acabam demonstrando um pouco disso. Contudo, os meus alunos raramente se comportam de forma negativa em relação a esquisito.
- Nunca tive problemas relacionados a preconceito ou discriminação racial entre meus alunos. Assim, posso dizer que o comportamento deles é exemplar.
- Nunca percebi qualquer comportamento ruim em relação ao respeito às outras etnias.
- Meus alunos foram ensinados, e continuam sendo, a respeitar quaisquer etnias.
- Nada tenho a dizer que posso desmerecer o comportamento dos alunos. Contudo, sendo eles ainda muito jovens, certamente que tem muito a aprender.

QUESTÃO SETE

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes?

- Raramente nessa escola se vivencia a algum problema relacionado a ao desrespeito aos diferentes. A BNCC sugere que se ensine a alteridade. Isso tem sido feito nesse colégio e o resultado tem sido muito bom nossos alunos respeitam as diferenças.
- A maioria dos alunos é tolerante. No entanto, um ao outro ainda se mostram intolerantes em relação aos diferentes, especialmente em relação àqueles que seguem religiões não cristãs.
- A tolerância para com os diferentes ainda é um problema na escola. Ainda se pode observar alguns alunos fazendo brincadeiras de mau gosto com aqueles que não se enquadram totalmente nos padrões ditos “normais”.
- Nessa idade em que os alunos ainda estão aprendendo o básico da vida, é muito comum que se mostrem intolerantes diante das Diferenças. No entanto nós, professores, trabalhamos para que esse problema seja minimizado.
- Nesse momento, a intolerância se revela um grave problema na sociedade brasileira. Mesmo em cidades do interior, como é o caso de Muniz Freire já se podem observar alguns casos. Na escola não é diferente.
- Meus alunos, especificamente muito bem resolvidos em relação às diferenças. Entre eles, o respeito tem sido total. Pelo menos naquilo que eu consigo observar.
- Qualquer tipo de intolerância deve ser combatido. As diferenças devem ser aceitas e respeitadas por todos. É isso que eu tenho ensinado aos meus alunos. E, pelo que posso observar, eles aprenderam muito bem.
- Na sala de aula eu não admito qualquer mínimo comportamento que signifique intolerância ou desrespeito aos diferentes. Assim, os alunos têm se comportado de modo ideal.
- Nunca presenciei na escola qualquer postura que traduzisse intolerância entre os meus alunos.
- Existem alunos com algumas particularidades na escola, alunos com necessidades especiais, entre outros. Porém, no que percebo, todos são muito bem quistos e muito respeitados pelos demais alunos.
- No que diz respeito à tolerância, o comportamento dos meus alunos tem sido excelente. Nada há que possa desaboná-los.
- Nessa escola, uma das principais preocupações é ensinar a aceitação das diferenças e o combate ao preconceito. Os alunos têm aprendido muito bem essa lição.
- Meus alunos são ensinados a saber conviver com as diferenças todos se mostram muito tolerantes.

QUESTÃO OITO

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à empatia com os/as colegas?

- Os alunos demonstram muita empatia uns com os outros. Mas isso não é uma exceção. A cidade de Muniz Freire talvez por ser pequena é uma cidade onde a empatia entre toda a população é imensa.
- Eu avalio de forma muito positiva a forma com que os alunos se tratam e a empatia demonstrada entre eles mesmos.

- Nessa escola os alunos são muito empáticos. Vez por outra ouço, em algumas conversas paralelas, nas quais percebo grande empatia para alguns problemas sociais, tais como a miséria, as vítimas da violência, entre outras coisas.
- Apesar de muitos jovens, os alunos demonstram empatia em relação as dores de outras pessoas.
- Uma das minhas preocupações sempre foi tentar ensinar aos alunos a ter empatia para com a dor alheia. Meus alunos parecem estar aprendendo muito bem.
- Atualmente leciono para um grupo de alunos que consideram um dos mais empáticos com qual Já Tive a felicidade de trabalhar.
- De modo surpreendente, a vivência cotidiana me permite dizer que os alunos estão se revelando muito empático.
- Eu avalio a empatia demonstrada pelos meus alunos de forma muito positiva.
- Aos alunos é ensinado a desenvolver o senso de empatia e, infelizmente, os meus alunos demonstram estar aprendendo a colocar em prática esse tipo de sensibilidade.

QUESTÃO NOVE

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente?

- São alunos muito felizes e sabem viver harmonicamente.
- Os alunos demonstram muita sabedoria na convivência entre eles e entre as pessoas que os cercam.
- Eu gostaria que os alunos fossem mais harmônicos entre si. Suas confusões às vezes atrapalham a aula.
- Em geral, são harmoniosos e pacíficos. Raramente se presencia alguma discussão mais acalorada entre eles ou algum gesto de violência entre meus alunos. Mesmo porque isso é inaceitável na escola.
- Os alunos nem sempre são pacíficos. Estranham-se com certa constância, pois não sabem respeitar as ideias contraditórias.
- A harmonia tem sido a tônica dos meus alunos. Mesmo sendo normal que discordem entre si, eles fazem isso de modo a manter a harmonia.
- São alunos muito bem educados na escola e em casa. Entre eles a harmonia tem sido quase total.
- Vez por outra presencio uma briga; ou um aluno que é levado à sala da diretoria por conta de desobediência. Porém, nada em nível preocupante.
- Meus alunos são pacíficos. O relacionamento entre eles tem muita harmonia, assim como o relacionamento entre eles e o restante da comunidade escolar.
- Os alunos demonstram saber viver em harmonia.

QUESTÃO DEZ

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seus/suas alunos/as em relação às tomadas de decisões responsáveis?

- Estamos falando de crianças, ainda no ensino fundamental. Então, nesse caso, as tomadas de decisões responsáveis ainda são algo que estão começando a aprender.

- Esse tratando das decisões cabíveis ao mundo infantil, eu diria que meus alunos podem ser avaliados de forma muito positiva, no que diz respeito às tomadas de decisões responsáveis.
- Eu não avaliaria de forma positiva. Contudo, deve-se sempre lembrar que se está falando da infância. Mesmo sendo alunos de Ensino Fundamental 2 ainda estão aprendendo. Tá posso dizer que ainda tomam decisões erradas, mas que se encontram na fase em que isso é perfeitamente aceitável
- Não gosto da expressão tomadas de decisões responsáveis. Sei que isso é próprio. Dos estudos relacionados à inteligência socio emocional das pessoas. No que diz respeito à alunos do ensino fundamental ainda é difícil avaliar esquisito.
- Considerando que meus alunos são pacíficos, educados, assados e responsáveis. Assim, posso avaliar seu comportamento como sendo muito bom.
- Confesso que não sei dizer o que sejam essas tais tomadas de decisões responsáveis vinculadas à infância.
- Avalio de forma muito positiva. Naquilo que diz respeito ao cotidiano da infância, meus alunos tomam decisões muito responsáveis.
- Meus alunos fazem todas as atividades. Tiram boas notas, pois estudam com muito afinco. Então, posso avaliar de forma muito positiva suas tomadas de decisões responsáveis.
- Apesar da pouca idade meus alunos tomam decisões responsáveis. Isso se reflete em seu excelente desempenho escolar.
- Eu avalio o comportamento dos meus alunos em relação às tomadas de decisões responsáveis de forma ruim. Em geral, os alunos têm se mostrado um pouco mais intolerantes, um pouco mais agressivos entre si, e também um pouco mais relaxados em relação às obrigações escolares.
- Meus alunos são responsáveis e demonstram isso em seu cotidiano escolar tirando boas notas, respeitando os professores, respeitando-se uns aos outros, entre outros comportamentos positivos.
- Infelizmente, não avalio de modo positivo. Penso que, para uma cidade do interior, e para uma escola de qualidade elevada como é essa em que eu trabalho, os alunos ainda se mostram muito relapsos e, também, um tanto agressivos. Portanto, não considero responsáveis as tomadas de decisões desses alunos.
- Aos poucos, os alunos vão aprendendo a ser responsáveis. Isso se reflete em suas tomadas de decisões. Portanto, avalio o comportamento de meus alunos como sendo excelente.

ANEXO B — RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS/ÀS PAIS/MÃES DE ALUNOS/AS MATRICULADOS NA CEEFMTI ULISSES ÁLVARES.

QUESTÃO UM

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à diversidade religiosa?

- Em nossa casa ensinamos nossas crianças a respeitar a diversidade religiosa. Percebo que na escola esse ensinamento se completa. O resultado dessas duas formas de educação é que meus filhos estão abertos a diversidade religiosa.
- Em relação ao respeito à diversidade religiosa, o comportamento do meu filho é excelente.
- Sempre respeitei a diversidade Religiosa e é isso que ensino para minha filha.
- O nosso cotidiano é basicamente o de Uma Família Cristã. Ainda assim, ensino ao meu filho a respeitar as outras religiões e as pessoas que a seguem.
- É preciso respeitar aqueles que pensam diferentes de nós. Ensino isso todos os dias ao meu filho.
- O Brasil é um país com ampla diversidade religiosa. É isso que tento passar para meu filho, fazendo com que ele respeite as demais correntes culturais e religiosos.
- Sempre digo aos meus filhos que cada um tem a religião que deseja ter. Além disso pode se mudar de religião a qualquer momento. A lei nos garante esse direito. Então, é preciso respeitar todas as tendências religiosas.
- Uma vez presenciei meu filho fazendo piada com a religião de outras pessoas. Expliquei a ele que é aquilo não era correto. Ele entendeu e nunca mais agiu essa forma.
- Religião não se discute. Cada pessoa tem o direito de acreditar naquilo que quiser. É o que eu ensino para o meu filho.
- Aqui em casa respeitamos todas as religiões.
- Embora eu acredite que Jesus Cristo seja o único salvador, eu respeito a opinião de quem pensa diferente. Ensinei a meu filho que não se deve tentar mudar a opinião das pessoas, pois isso gera preconceito e violência.
- Nunca foi preciso ensinar a meu filho a importância da diversidade religiosa penso que ele aprendeu na escola a respeitar as demais religiões e seus respectivos seguidores. É um bom garoto e sabe aprender o melhor da vida.
- Ao comportamento do meu filho em relação à diversidade é excelente. Ele aprende isso em casa, aprende também na escola, aprende observando o mundo ao seu redor.
- Sempre digo para minha filha para respeitar todas as religiões.

QUESTÃO DOIS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à postura humanizadora?

- Meus filhos têm uma boa postura humanizadora não só pelo que aprendem no colégio. Mas, também, pelo que aprendem em casa.
- O que ensina para minha filha é a verdadeira postura Cristã. Com isso Tenho a certeza que ela terá sempre os melhores valores humanistas.
- Talvez até pareça clichê: mas eu aprendo muito mais sobre postura humanizadora com meus filhos do que eles comigo.
- Essa geração a meu ver é muito melhor que a geração anterior em relação à postura

humanizadora. Vejo isso pelas atitudes da minha filha.

- Percebo que meus filhos, bem como a geração de agora, buscam muito mais a postura humanizadora do que a minha geração. O atual comportamento dos cristãos no Brasil, mostra o quanto Nossa geração se perdeu.
- Eu percebo que meu filho melhorou muito o comportamento a partir do momento em que passou a ter aulas de ensino religioso.
- A gente passa a vida inteira tentando ensinar aos filhos, mas essa geração parece se resolver bem com isso.
- Não sei dizer vejo minha filha muito tempo presa as ferramentas de mídia e não sei se isso é bom. Ainda não sei dizer se a postura dela ficou mais humana ou não. Talvez não seja cedo.
- Avalio como muito bom o comportamento do meu filho. Mas entendo que ele foi criado de uma forma diferente: ele tem bons exemplos em casa. Nunca precisei me estressar com ele. Então, até compreendo porque ele seja assim.
- Meus filhos tem um bom comportamento e imagino que estejam se encaminhando para ser adultos com excelente postura humanizador.

QUESTÃO TRÊS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à consciência social?

- Acho que meus filhos começaram muito cedo a se preocupar com questões sociais. Eles demonstram ter imensa consciência social. Muito mais até que eu e o pai deles.
- Estou muito feliz com minha criança e cada vez mais seu comportamento sugere que será um grande homem.
- Considerando essa pouca idade que minha filha tem, ela até que se envolve bastante ou mostra muita preocupação com questões sociais. Sim, ela tem muita consciência social.
- Pelo que eu observo, sim, minha filha tem bastante consciência social, ou, pelo menos, está desenvolvendo.
- Infelizmente a sociedade está de um jeito que as crianças são até empurradas para pensar nos problemas sociais e isso desenvolve e uma certa consciência social precoce. Eu gostaria mesmo que minha filha ainda fosse muito mais criança do que ela realmente já é.
- Meu filho tem consciência social até demais, infelizmente. Porque isso acaba provocando uma carga de tristeza que eu não gostaria que meu filho que já vivências se.
- Eu avalio de forma muito boa. E acho até que isso se deve mais à escola, considerando que nós, pai mãe, passamos muito tempo fora de casa.
- As crianças hoje em dia se envolvem muito cedo com assuntos muito sérios. Não sei dizer se isso é bom. Mas, a princípio, é uma certeza de que elas têm mais consciência social do que eu quando tinha a idade dela.
- Não sei se posso dizer que meu filho tem consciência social. Talvez o termo pareça pesado. Mas, considerando a idade dele, posso dizer que ele vive o despertar dessa consciência.
- Minha filha é sensível. Sofre com sofrimento dos outros. A meu ver, isso é um bom indício de que ela tem consciência social ou ao menos, está desenvolvendo uma consciência social.
- Sim eu tenho orgulho do filho que tenho. Ele já demonstra ter consciência social, já se envolve com algumas questões em seu cotidiano e eu acho isso muito positivo.
- Meu filho está no caminho da consciência social. Ele se preocupa com as pessoas, lê bastante, procura se informar e ainda mais importante, ele questiona tudo.
- Não sei dizer se o comportamento do meu filho traduz consciência social. Mas tenho certeza

que ele não é egoísta. Então Imagino que toda a consciência social surge a partir daí.

QUESTÃO QUATRO

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à afetuosidade?

- Meu filho poderia ser um pouco mais afetuoso. Ele ainda é um muito distante.
- Minha avaliação é a melhor possível. minha filha criança mais afetuosa do mundo.
- Infelizmente, meu filho não é afetuoso. Mas continuo fazendo tudo para mudar isso.
- É muito boa. São alunos gentis e muito educado, que tratam bem todos aqueles com quem convivem.
- Depende, em relação ao grupo que ele frequenta, percebo que ele é muito afetuoso. Já em casa, essa afetuosidade é bem menor.
- Minha filha é muito afetuosa. Porém, já foi mais.
- Lá em casa somos todos muito afetuosos. Então, não há como ser diferente com minha filha.
- Afetuosidade é algo que vai se desenvolvendo com o tempo. Minha filha sempre foi bastante. Já meu filho tem melhorado com o tempo.
- Eu sinto meu filho mais afetuoso a cada dia que passa.

QUESTÃO CINCO

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação ao respeito às demais religiões?

- Eu já frequentei diversas essas religiões, nunca tive problema com isso e é exatamente isso que eu ensino meu filho.
- Aqui em casa somos todos cristãos. Mas ensinamos aos nossos filhos a respeitar as demais religiões. Meu filho faz não tem qualquer problema em falar sobre outras religiões.
- O respeito acima de tudo é isso que eu ensino para minha filha.
- Meu filho é muito tranquilo ele respeita as demais religiões e jamais faz qualquer tipo de comentário preconceituoso mesmo sabendo que aqui em casa Todos nós somos Devotos de Cristo.
- O comportamento da minha filha é excelente. Ela é toda envolvida com essa questão da inclusão, da tolerância e da diversidade. Ela defende isso sempre e jamais se mostra preconceituosa.
- Antes, por influência da igreja, aqui em casa éramos todos preconceituosos. Confesso. Mas aí meu filho chegou com essas ideias trazidas do ensino religioso, essa coisa de aceitar a diversidade e acabou que ele nos convenceu nos fez entender que respeitar a opinião do outro e a religião do outro é muito mais saudável socialmente.
- Eu sou de uma geração que praticava muito preconceito, até mesmo sem saber. A gente aprendia a rejeitar qualquer ideia que não fosse vinculada ao cristianismo. Meu filho já não é assim. Ele aprendeu na escola uma nova visão e nós tivemos que aceitar isso. Ele nos fez entender a importância de ter várias correntes ideológicas várias correntes religiosas, várias correntes culturais. O mundo não precisa ser uma mesmice.
- Eu me espantei com minha filha. Criada em igreja evangélica ela já foi mais fechada a diversidade religiosa. Todos nós aqui éramos assim. Aos poucos fomos aprendendo que religião não pode ser imposta aos outros, nem criticada.
- Sempre Ensinei o meu filho que religião uma questão de foro íntimo. Cada um tem a sua.

Mas eu não tinha uma visão mais profunda disso. Na escola eu noto que ele aprendeu a apreciar essa questão de forma mais séria, mais científica digamos assim.

- Eu vejo o comportamento da minha filha e tenho a certeza de que essa geração é muito melhor do que a minha, mais respeitosa, mais inclusive mais aberta a diversidade. E reconheço que é a escola que provoca isso né hoje em dia é ensinada essa abertura para adversidade, é ensinada na escola. No meu tempo não.
- Meu filho não somente aberto a outras religiões, como às vezes frequenta outras religiões. No começo nós estranhamos hoje a gente aceita porque entende que a educação também mudou né antes a escola escondia os preconceitos. Hoje a escola debates preconceitos e tenta combatê-los.
- Eu sempre fui aberta a diversidade religiosa. Mas não precisei ensinar isso para minha filha, porque ela já chegou em casa um dia falando desses assuntos. Havia estudado isso e possuía uma argumentação muito melhor do que a minha.
- Tenho muito orgulho do meu filho. Comportamento dele é exemplar. Jamais se revela minimamente preconceituoso e está sempre aberto a qualquer pensamento diferente, qualquer corrente religiosa.
- Em nossa casa todos aprendemos a respeitar as demais religiões. Meu filho e minha filha não são diferentes.

QUESTÃO SEIS

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação ao respeito às demais etnias?

- Aqui em casa preconceito não tem vez. Nós ensinamos isso ao nosso filho e além disso ele aprende também na escola a não ter preconceito.
- Meu filho foi educado desde cedo a respeitar qualquer etnia.
- Minha filha nunca teve qualquer atitude que demonstrasse desrespeito a outras etnias.
- Preconceito racial é coisa de gente atrasada. Minha filha não se presta a isso.
- Minha filha não tem preconceito se isso me deixa muito feliz.
- Antes a gente justificava o preconceito em face da ignorância. Hoje isso não é possível, porque as razões para se lutar contra o preconceito também são ensinadas na escola.
- Em relação a essa coisa de respeito às etnias diferentes a verdade é que meu filho sabe muito mais do que eu ele traz esse tipo de conhecimento da escola. Ele está muito mais preparado para ser inclusivo e para aceitar a diversidade que eu.
- Bom, nós somos uma família de negros. Portanto, não teria sentido a gente ter preconceito, pois nós somos vítimas do preconceito. A escola ensina meu filho também a enfrentar o preconceito com dignidade e sem revisar possíveis violências.
- Nosso filho é muito preocupado com essa questão de tentar melhorar o mundo. E ele sabe que o respeito às demais etnias é parte essencial dessa luta.
- Uma vez, meu filho ofendeu uma criança negra na escola eu fui chamada até a escola e a professora e a diretora conversaram comigo. Em casa, tive uma conversa muito séria com ele. Expliquei a ele o tanto de problemas que o preconceito gera. E ele parece ter aprendido. Nunca mais recebi nenhuma reclamação dessa natureza.
- Minha filha é exemplar nessa questão de aceitar as demais etnias. Ela é totalmente contra o preconceito.

QUESTÃO SETE

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação ao respeito à tolerância para com os/as diferentes?

- Com minha filha não tem esse negócio de diferente ela foi educada, em casa e na escola a entender todos apenas como seres humanos.
- Todos somos, ao mesmo tempo, iguais e diferentes em quesitos distintos nossos filhos devem ser educados para entender isso o meu aprende isso desde que nasceu.
- Minha filha não separa ninguém a não ser em função das atitudes. E, se as atitudes não forem criminosas, ela foi educada para respeitar todas.
- A diferença é própria do mundo, meu filho foi educado em casa para entender isso e, mais recentemente, percebi que a escola também tem batido nessa mesma tecla.
- Meu filho é parte desse grupo que a sociedade chama de diferente e que muitas vezes trata em tom pejorativo. Diante disso o que ele faz é tentar não revidar ele é extremamente Pacífico e bondoso
- Durante um tempo percebemos que nosso filho estava muito influenciado pela mídia e que, vez por outra, reproduzia algum discurso que não soava bem. Passamos a conversar com ele e tentar desconstruir essa visão de mundo. A escola também ajudou muito.
- Com meu filho não tem essa de diferente. Ele tenta ser amigo do máximo possível de pessoas e tenta conviver bem com todo mundo ao seu redor. Nem sempre consegue, Claro. Mas ele se esforça ao máximo.
- Aqui em casa nunca se deu brecha para que as crianças desenvolvessem qualquer tipo de preconceito ou de atitude excludente.
- Nossa família é seguidora de Nosso Senhor Jesus Cristo, o Salvador. Seguindo o exemplo dele, tentamos não diferenciar ninguém. Porque Cristo andava com todos, mesmo os excluídos e os marginalizados.
- Como qualquer ser humano meu filho erra e acerta; também, como qualquer ser humano tenta aprender. Até esse momento estou satisfeita com a postura humana dele diante das diferenças.
- Somos todos diferentes. Seja nos defeitos, seja nas qualidades. Então, não há motivo para tratar de forma preconceituosa os diferentes.
- Se a pergunta se refere a agir de forma preconceituosa, a resposta é não minha filha é extremamente aberta a tudo e a todos. Foi assim que eu ensinei a viver.
- Não vejo razão para agir diferente diante daquilo que a gente considera diferente. A menos que seja para ajudar, quando necessário. Meu filho entende isso.
- Antes eu não aprovava o fato de a escola ofertarem o ensino religioso. Contudo, depois passei a observar o caderno dos meus do meu filho e os exercícios e os assuntos que eram discutidos. Aí entendi que ele aprendeu muito nessa disciplina sobre se comportar melhor diante das diferenças.

QUESTÃO OITO

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação à empatia com os/as colegas?

- Empatia é, Sem dúvida, uma das grandes qualidades da minha filha.
- Essa juventude de hoje é muito mais simpática do que a juventude da minha época. O meu filho, por exemplo é bastante empático e eu acho isso maravilhoso.

- Minha filha é muito empática. Não tenho do que reclamar.
- Eu acho fantástico. Quando eu era adolescente marca maior de quase todos os jovens era ser meio fechado em superficialidades. Hoje em dia é diferente e isso é muito positivo.
- Minha filha tem muita empatia e eu valorizo isso porque o contrário seria uma tragédia né o ser humano tem que ser solidário tem que sentir um pouco a dor do outro e se preocupar com isso.
- A empatia é uma das principais qualidades dessa Nova Geração.
- Eu queria que meu filho fosse um pouco mais simpático. Mas, infelizmente, eu noto que ele é um tanto individualista e egocêntrico. Estou tentando conversar com ele para ver se ele consegue mudar um pouco isso.
- Meu filho tem se mostrado com grande empatia. No entanto, isso não me parece que seja algo muito comum entre os jovens hoje. São muito influenciados pelas redes sociais.
- Desde cedo ensino meu filho a ter empatia a ter solidariedade e a se preocupar com os outros além dele mesmo.
- Minha filha foi aprendendo aos poucos a ser mais simpática. Nesse sentido a escola ajudou muito. Por ser filha única, ela foi devagar se acostumando a se preocupar um pouco com as coisas ao redor.

QUESTÃO NOVE

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação a aprender a viver em grupo harmonicamente?

- Às vezes, essa geração é um pouco mal humorada, um pouco emburrada. Mas meu filho tem tentado, nos últimos tempos, ser mais harmônico com as pessoas.
- Meu filho é harmonioso. Mas poderia ser ainda mais.
- Eu admiro a capacidade que meu filho tem de se harmonizar com as pessoas com as quais ele convive. Dificilmente ele se desentende com alguém e quando isso acontece e ele consegue contornar a situação com muita rapidez e muita sabedoria.
- Não sei dizer muito sobre isso. Eu acho minha filha um pouco ríspida. Ela usa muito as redes sociais. Aí fica fechada nela mesma ou se relaciona com as pessoas somente através das mídias. Eu tento mudar isso. Mas ainda não consegui.
- Eu avalio como uma característica excelente que minha filha tem.
- Meu filho não consegue se harmonizar muito bem porque ainda é muito tímido. Mas eu acredito que a na medida em que a educação escolar for avançando ele vai se soltando mais e vai aprendendo a se harmonizar com os colegas.
- Eu avalio como muito bom. Às vezes eu tento comparar como meu filho hoje como eu era quando tinha idade dele vejo que ele é bem mais harmonioso do que eu fui.
- Adolescentes estão sempre disputando espaços e, de certa forma, são um tanto agressivos. Meu filho não foge essa regra. Mas, ainda assim, ele consegue ser bastante harmonioso. Ele está evoluindo.



QUESTÃO DEZ

Considerando as habilidades socioemocionais e sua vinculação ao Ensino Religioso... como você avalia o comportamento de seu/sua filho/a em relação às tomadas de decisões responsáveis?

- Acho difícil imaginar que crianças e adolescentes tomam decisões responsáveis. Mas posso crer e é a fase em que eles começam a aprender.
- Sim. Minha filha é muito responsável para idade dela e eu fico pasma com as coisas que ela consegue fazer a preocupação dela com temas às vezes muito sérios para idade.
- Acho que meu filho toma decisões muito irresponsáveis. Fico rezando para que a educação escolar e aquilo que a gente consegue passar para ele em casa possa ajudá-lo a ser melhor.
- Nossa família tem uma relação de muita participação na igreja. Isso ajuda em curtir no meu filho um senso maior de responsabilidade. E, com a escola, percebo que esse senso de responsabilidade vem aumentando.
- Eu nunca tinha pensado nisso. Então, não sei o que dizer aqui.
- Aqui em casa a gente estabelece algumas mínimas obrigações algumas mínimas regras que devem ser respeitadas e minha filha compreende isso bem faz a parte dela então eu acho que é muito boa a minha avaliação sobre a responsabilidade dela né as decisões responsáveis que ela toma.
- Vejo que são crianças. Como crianças, não posso cobrar tanto a responsabilidade assim. Claro, no dia a dia, a gente cobra um mínimo de responsabilidade. Quanto a isso, meu filho corresponde bem. Estou satisfeito. Mas eu acho que, na infância, a responsabilidade toda das tomadas de decisões é mesmo dos Pais.
- Nesse quesito, acho minha filha excelente.
- São muito crianças ainda. Seu aprendizado está em curso. Veja, a gente que é adulto erra constantemente nas nossas tomadas de decisões. Então, porque uma criança teria que acertar? Ainda assim, acho que meu filho é um bom exemplo de tomador de decisões, naquilo que cabe uma criança decidir.
- Desde cedo eu ensino para minha filha que criança tem responsabilidade. Então, nesse sentido É acho corretíssimo que se cobre das Crianças uma maior responsabilidade em suas tomadas de decisões. E o que é uma decisão responsável para uma criança ora, é trata-se daquilo que ela pode interferir no cotidiano do Lar ser mais limpo cuidar um pouco de si mesmo arrumar na medida do possível o próprio quarto respeitar os mais velhos tentar ser harmonioso com as crianças enfim ser positivo em todas as outras questões praticamente que foram feitas aqui nesse questionário e eu cobro disso da minha filha e ela corresponde muito bem.
- Sinceramente, eu diria que meu filho mais erra do que acerta. Por esse aspecto, eu teria que chamá-lo de irresponsável. Mas não posso fazer isso. É uma criança e a responsabilidade por suas tomadas de decisões é de nós, pais. Então, eu não sei o que dizer aqui nessa questão.
- Meu filho toma boas decisões: sempre responsáveis. Basta dizer aqui que eu jamais precisei pedir para o meu filho estudar, jamais precisei dizer a ele que a hora de tomar banho ou escovar os dentes. Acho que a única coisa que tenho que dizer mesmo é a hora de dormir essa criança dorme tarde. Mas, no geral, ele toma algumas decisões responsáveis sem que nós os pais tenhamos que ficar ali 24 horas vigiando e 24 horas enchendo a paciência.
- Olha, filho dá muita canseira. A gente ama muito, mas sabe que tem que ficar cobrando e vigiando quase que em tempo integral pronto nesse sentido eu gostaria que meu filho fosse mais responsável. Mas por outro lado, entendo quem der uma criança e faz parte da vivência infantil errar mais do que os adultos gostariam. Por outro lado, acho que nós, adultos, também erramos do que as crianças gostariam.

ANEXO C — OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 19/07/2022.

Secretaria de Estado da Educação

Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral "Bráulio Franco"

Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral "Bráulio Franco"
 Governo do Estado do Espírito Santo
 Criação: Port. Nº 008-R, de 06/01/2006
 Renovação Credenciamento: Res. CEE nº 5.097, de 03/07/2018
 Ensino Fundamental - Criação: Port. Nº 040-R, de 19/04/2012
 Aprovação: Res. CEE nº 3.248/12, de 03/10/2012
 Ensino Médio - Criação: Port. Nº 089-R, de 05/10/2007
 Aprovação: Res. CEE nº 1.658/05, de 05/05/2008
 Rua Capitão João Alves, 60 - Centro - Muniz Freire/ES
 E-mail: escola@ceeefmti@se.educ.br - Tel.: (28) 3544-1185


Apresentação

Muniz Freire –ES, 04 de Maio de 2022

A diretora do CEEFMTI Bráulio Franco Joelma de Fátima da Silva Guimarães Capacia no uso de suas atribuições, vem por meio desta apresentar a pedagoga **JEANE ALVES SOARES** portadora do CPF 035 879 207 02, número funcional 453800-61, atuando como pedagoga no CEEFMTI Bráulio Franco, localizado na Rua: Capitão João Alves, nº60 bairro centro, Muniz Freire -ES.

A pedagoga é aluna do Curso de Mestrado da Faculdade Unida de Vitória- ES e sua pesquisa tem como tema: **"O ENSINO RELIGIOSO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS ADOLESCENTES"**.





O trabalho se presta a fins acadêmicos.



Joelma de Fátima da Silva Guimarães Capacia
Diretora Escolar

Joelma de Fátima da Silva
Guimarães Capacia
Diretora do CEEFMTI "Bráulio Franco"
Nº Funcional: 2596008
Portaria nº 469-S de 22/04/2022

ANEXO D — OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO — FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA.

	<p>Faculdade Unida de Vitória Mestrado - Renovação de Reconhecimento Portaria nº 543, de 16/06/2020 - DOU de 17/06/2020 Doutorado – Portaria de Reconhecimento Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021</p>	 Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências das Religiões
<p>Vitória/ES, 30 de maio de 2022.</p>		
		
<p>O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) JEANE ALVES SOARES portador(a) do CPF 035.879.207-02, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula 3052281, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.</p>		
<p>O(a) aluno(a) é orientando(a) do Professor(a) Dr(a). Wanderley Pereira da Rosa e sua pesquisa tem como tema: "O Ensino Religioso no desenvolvimento socioemocional de alunos adolescentes". O trabalho se presta a fins acadêmicos.</p>		
		
<p>Oswaldo Luiz Ribeiro Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões</p>		
<p>Rua Engenheiro Fábio Ruschi, 161, Bento Ferreira, Vitória/ES – CEP 29.050-670 (27) 3325-2071 / 0800 770 2071 / www.fuv.edu.br CEE – Centro de Estudos Especializados CNPJ.: 03.962.607/0001-40</p>		