

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JULIANA DELLECRODE CALENZANI

ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UMEFTI JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ –
VILA VELHA (ES)

Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 24/06/2022.

Vitória-ES

2022

JULIANA DELLECRODE CALENZANI

ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UMEFTI JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ –
VILA VELHA (ES)



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: Kenner Roger Cazotto Terra.

Vitória-ES

2022

Calenzani, Juliana Dellecrode

Ensino religioso escolar na perspectiva das séries iniciais do Ensino Fundamental na UMEFTI José Elias de Queiroz – Vila Velha (ES) / Juliana Dellecrode Calenzani. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022. xi, 100 f. ; 31 cm.

Orientador: Kenner Roger Cazotto Terra

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

Referências bibliográficas: f. 94-100

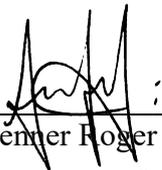
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Imaginário religioso. 5. Signos e símbolos. - Tese. I. Juliana Dellecrode Calenzani. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

JULIANA DELLECRODE CALENZANI

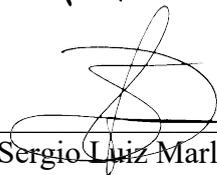
ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UMEFTI JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ –
VILA VELHA (ES)

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: 24 jun. 2022.



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



Sergio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA.



Leandro do Carmo Quintão, Doutor em História, IFES.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, gostaria de agradecer essa conquista à LUANA CORDEIRO, secretária da UNIDA, que, mesmo tendo feito o curso com a metodologia não presencial, fica a minha admiração e respeito a essa profissional, que sempre, esteve atenta a nos escutar e solucionar todas as nossas dificuldades, de forma afetuosa e ética. Agradeço também ao Orientador, Professor Doutor Kenner Terra, que me aceitou no meio do curso como sua orientanda, sempre muito atento e eficaz, transmitindo muita segurança e, às vezes, gerando mais dúvidas do que respostas, enriquecendo meu trabalho de forma esplendorosa.



DEDICATÓRIA

Os desafios da vida nunca são vencidos sozinhos. Por isso, gostaria de dedicar este trabalho ao meu esposo, por ter me encorajado a iniciar e terminar esse desafio, dando-me todo o suporte possível, mostrando-me que era possível e que eu era capaz. Pela compreensão, dedico também às minhas filhas, as quais, durante estes dois anos, foram privadas de momentos em família, mas nunca se queixaram dessas privações. Dedico aos meus pais, que são o meu espelho, refletindo toda a força que preciso para continuar e seguir em frente. À toda equipe da UMEF José Elias de Queiroz, que acolheu a pesquisa como parte de seu projeto, permitindo-me adentrar em seu cotidiano e mostrar à academia como ela é gigante — pedagógica e humanamente. À Secretária Municipal de Educação de Vila Velha (ES), que oportunizou esses momentos de pesquisa no interior da escola.





“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”

(BAKHTIN, Mikhail)

RESUMO

Este estudo tem por principal objetivo analisar as narrativas dos/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental I, acerca da experiência que vivenciam com o Ensino Religioso e como ela modifica o seu modo de ser e estar no mundo que pode ser contrário à sua realidade religiosa, promovendo ruptura com sua Educação Primária e sua religiosidade, a partir do momento que percebe que os signos a sua volta podem ter outro significado. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se analisar como os/as alunos/as se comportam diante de novas significações; além de descrever narrativas dos estudantes sobre sua experiência com o Ensino Religioso. A questão-problema busca saber: quais as percepções que o Ensino Religioso provoca nos/as aluno/as quando começam a ter contato com esse componente curricular? Por sua vez, a hipótese defende que o ser humano vivencia a socialização primária, que é aquela vinda de casa e, depois, com a socialização secundária, decorrente da escola, dos ciclos de amigos etc. Então, quando a criança entende que os signos que ela conhecia pode ter outros tipos de significados passa a ter nova percepção acerca da simbologia religiosa. Por ser a porta dessa desconstrução de sentido, a criança recebe estas significações de forma neutra, questionando outras formas de ser e estar no mundo. Entre as técnicas de pesquisa, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou desenvolver os dois capítulos teóricos, permitindo relacionar os principais conceitos inerentes ao ensino interdisciplinar, bem como ao emprego dos recursos lúdicos. Também foi utilizada pesquisa documental, composta por documentos e legislações, propiciando maior entendimento acerca do desenvolvimento recente da Educação pátria, quando, a partir da Constituição de 1988, intensificaram-se esforços para promover educação mais democrática. A pesquisa prática foi desenvolvida junto a alunos/as do 2º do Ensino Fundamental, matriculados na UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES).

Palavras-chave: Ensino Religioso. Imaginário. Signos. Símbolos.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the narratives of the students of the 1st year of Elementary School I, about the experience they have with Religious Education and how it changes their way of being and being in the world that can be contrary. to his religious reality, promoting a rupture with his Primary Education and his religiosity, from the moment he realizes that the signs around him can have another meaning. As for the specific objectives, we sought to analyze how students behave in the face of new meanings; in addition to describing students' narratives about their experience with Religious Education. The problem question seeks to know: what perceptions does Religious Education provoke in students when they start to have contact with this curricular component? In turn, the hypothesis defends that the human being experiences primary socialization, which is that coming from home and, later, with secondary socialization, resulting from school, cycles of friends, etc. So, when the child understands that the signs he knew can have other types of meanings, he starts to have a new perception about religious symbology. As the door to this deconstruction of meaning, the child receives these meanings in a neutral way, questioning other ways of being and being in the world. Among the research techniques, bibliographic research was used, which made it possible to develop the two theoretical chapters, allowing to relate the main concepts inherent to interdisciplinary teaching, as well as the use of recreational resources. Documentary research was also used, consisting of documents and legislation, providing greater understanding of the recent development of Homeland Education, when, from the 1988 Constitution onwards, efforts were intensified to promote more democratic education. The practical research was developed with students from the 2nd of Elementary School, enrolled at UMEFTI José Elias de Queiroz, in Vila Velha (ES).

Keywords: Religious Education. Imaginary. Signs. Symbols.

SUMÁRIO

LISTA FIGURAS E GRÁFICOS	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 CONCEPÇÃO MODERNA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	17
1.1 As Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso	17
1.2 A concepção curricular do Ensino Religioso segundo a BNCC	24
1.3 A criação do currículo no município de Vila Velha (ES).....	32
2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA.....	37
2.1 Preparação e formação de professores/as na rede Municipal de Vila Velha (ES)	37
2.2 Metodologias e práticas usadas para alunos/as do Ensino Fundamental.....	41
2.3 Os diferentes signos no cotidiano escolar.....	49
3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	55
3.1 Definindo a metodologia aplicada à pesquisa de campo.....	56
3.2 Exercícios propostos.....	58
3.2.1 Exercício um — educação de valores — <i>honestidade</i>	58
3.2.2 Exercício dois — educação de valores — <i>gentileza</i>	66
3.2.3 Exercício três — educação de valores — <i>signos e símbolos no ambiente escolar</i>	73
3.3 Sugestões e recomendações.....	81
3.3.1 Primeira sugestão — <i>honestidade a todo custo</i>	81
3.3.2 Segunda sugestão — <i>pacto de gentileza</i>	84
3.3.3 Terceira sugestão — <i>o que é, o que é?</i>	87
CONCLUSÃO.....	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE	101
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL.	103
ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA (FUV).	104

LISTA FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1 — Quatro pilares dos Temas Contemporâneos Transversais.	44
Figura 2 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Prova.	74
Figura 3 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Contraprova.	76
Figura 4 — Primeira sugestão — <i>honestidade a todo custo</i>	82
Figura 5 — Segunda sugestão — <i>pacto de gentileza</i>	85
Figura 6 — Terceira sugestão — <i>o que é, o que é?</i>	88

GRÁFICOS

Gráfico 1 — Primeiro Exercício — Honestidade — Prova (em %).	61
Gráfico 2 — Primeiro Exercício — Honestidade — Contraprova (em %).	62
Gráfico 3 — Primeiro Exercício — Honestidade — Prova e contraprova (média %).	63
Gráfico 4 — Segundo Exercício — Gentileza — Prova (em %).	67
Gráfico 5 — Segundo Exercício — Gentileza — Contraprova (em %).	69
Gráfico 6 — Segundo Exercício — Gentileza — Prova e contraprova (média %).	70
Gráfico 7 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Prova (em %).	75
Gráfico 8 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Contraprova (em %).	77
Gráfico 9 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Prova e contraprova (média %).	79

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CME	Conselho Municipal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.
FUV	Faculdade Unida de Vitória.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PRB	Partido Republicano Brasileiro.
RCN	Referencial Curricular Nacional.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
TCT	Temas Contemporâneos Transversais.
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo.
UMEF	Unidade Municipal de Ensino Fundamental.
UMEFTI	Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

O rompimento da Educação Infantil para O Ensino Fundamental I se constitui momento de muitas mudanças em um pequeno espaço de tempo, onde as brincadeiras dão lugar as atividades e o modo de se portar em sala se modifica e se inicia um novo modo de discipliná-los, em filas com atividades que agora são tiradas do quadro. Nesse momento, também, iniciam-se as aulas de Ensino Religioso, componente curricular que pode representar para os/as alunos/as uma ampliação de mundos. A criança até então só tinha conhecimento de sua religião, e esse despertar para outros modos de ver e viver o mundo em conflito com a sua educação exige uma escuta ativa, as diferentes interpretações que os/as alunos/as irão dar ao Ensino Religioso. Como o atual trabalho dessa pesquisadora é de gestora escolar, e por acreditar que a mediação de conflitos por forma dialógica é mais eficiente, pretende-se ouvir um pouco daquilo que os/as estudantes tenham a dizer sobre o componente curricular Ensino Religioso e suas descobertas.

Diante disso, a presente dissertação de Mestrado, cujo tema é *a recepção do currículo do Ensino Religioso na Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral (UMEFTI) José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES)*, tem por objetivo geral analisar as narrativas dos/as alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental I, acerca da experiência que estão tendo com o *novo* Ensino Religioso e como ela modifica o seu modo de ser e estar no mundo que pode ser contrário à sua realidade religiosa, promovendo assim uma ruptura com a sua Educação Primária e sua religiosidade, a partir do momento que percebe que os signos a sua volta podem ter outro significado.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se analisar como os/as alunos/as se comportam diante de novas significações; além de descrever narrativas dos/as estudantes acerca de sua experiência com o componente curricular Ensino Religioso. No que tange à questão-problema, a ser respondida ao longo desta dissertação de Mestrado, a indagação é: quais as percepções que o Ensino Religioso provoca nos/as aluno/as quando começam a ter contato com esse componente curricular?

Em relação à hipótese, defende-se que o ser humano vivencia a socialização primária, que é aquela vinda de casa e, depois, com a socialização secundária, decorrente da escola, dos ciclos de amigos etc. No momento em que a criança entende que os signos que ela conhecia podem ter outros tipos de significados — que o amigo de outra denominação religiosa o interpreta de outra maneira ou, até mesmo, que a escola utiliza de ritos que até então não eram conhecidos pelo sujeito — ela passa a ter nova percepção acerca da simbologia religiosa. Por

ser a porta dessa desconstrução de sentido, a criança recebe estas significações de forma neutra ou questiona as outras formas de ser e estar no mundo.

Assim sendo, a parte prática dessa pesquisa será embasada pela fenomenologia, que irá pautar a pesquisa em uma abordagem epistemológica e uma ontologia fundamentada na própria vivência de consciência pré-reflexiva do sujeito cognoscente como critério de produção de conhecimento. Dessa forma, acredita-se ser possível estabelecer parâmetros para explicar um pouco do que é profano e do que é sagrado nas diferentes visões descritas por meio das narrativas dos/as alunos/as. Como parte da pesquisa ocorre por meio das narrativas, serão utilizados pressupostos teóricos com a finalidade de propor abordagem linguístico-discursiva, em que o dialogismo não é somente um referencial teórico e sim o processo de pesquisa.

No que diz respeito à justificativa, pelo prisma pessoal este estudo ganha maior importância, considerando que a pesquisadora acumula mais de 20 (vinte) anos dedicados à educação no Estado do Espírito Santo, mais especificamente na cidade de Vila Velha (ES), onde atua como diretora desde 2014. Este trabalho também se justifica pela oportunidade de se aferir, em contexto prático, por meio da pesquisa de campo, os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado Profissional, em caráter teórico. Contudo, em sentido mais amplo, de caráter social, este trabalho se justifica pela necessidade de se conhecer melhor como os/as alunos/as se comportam diante da descoberta de novas significações para os símbolos que, paulatinamente, vão entendendo como sagrados ou profanos. Por último, no que concerne especificamente ao Ensino Religioso, este estudo pode auxiliar na maior adequação do mencionado componente curricular às necessidades de aprendizado das crianças, tornando a matéria mais útil e, por conseguinte, mais atrativa para os/as estudantes.

No que concerne ao marco teórico, os primeiros autores a receberem destaque como norteadores do presente estudo são Renan Ferreira e Laude Brandenburg, os quais entendem que o Ensino Religioso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa a se constituir como área do conhecimento.¹ Assim como as outras áreas do conhecimento, esse componente curricular possui objetivos, habilidades e competências que precisam ser consolidadas ao longo de todo o processo formativo dos/as alunos/as. Ainda segundo Ferreira e Brandenburg, os objetivos propostos pela BNCC convergem para uma educação que prioriza a paz, visto que se baseia na valorização dos Direitos Humanos, no diálogo, na alteridade e no reconhecimento das diferentes identidades. No entanto, para se educar para paz faz-se necessário bem mais do que objetivos, habilidades e competências. Antes de tudo, de acordo

¹ 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. 508-509.

com Ferreira e Brandenburg, torna-se imprescindível que o Estado ofereça meios para que tudo possa acontecer, em primazia, a formação docente para atuar no componente curricular Ensino Religioso. Além disso, são necessárias também proposições pedagógicas para implementação dos pressupostos de uma cultura da paz e para a paz. Nesse sentido, Ferreira e Brandenburg analisam se e como, enquanto área do conhecimento, o componente curricular Ensino Religioso pode contribuir para uma educação que perpetue a cultura da paz. De acordo com esses/as autores/as, é fundamental destacar que o Brasil se constitui um dos países onde mais se registram múltiplas formas de violência. Não é surpresa que os meios de comunicação a todo momento repercutem informações deste teor. É contraditório que um país reconhecido por sua diversidade sofra, muitas vezes, pela falta de compreensão e respeito.

Por sua vez, o segundo grupo de autores/as que compõem esse marco teórico é formado por Gilson Ferreira, Hélder Jesus e Roseliene Vionet, os quais analisam a legislação e o currículo escolar de Ensino Religioso de Vila Velha (ES).² Em seus estudos tais autores/as têm por principal objetivo propor que o Ensino Religioso possa vir a ser um dos elementos principais na estruturação de uma educação voltada aos valores e aos princípios éticos. De acordo com Ferreira, Jesus e Vionet, torna-se importante demonstrar que o componente curricular Ensino Religioso pode ser usado como possibilidade de redução da violência no ambiente escolar, por meio do diálogo inter-religioso e do acatamento da diversidade sendo utilizados com em aulas com alunos a partir de seis anos de idade. Para esses/as autores, em Vila Velha (ES), a proposta curricular para o Ensino Religioso se baseia em princípios como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os nossos alunos em seu contexto social, proporcionando uma participação efetiva por meio de temas transversais que abordem assuntos concernentes ao cotidiano dos/as estudantes, levando-os a questionar, discutir e opinar sobre temas atuais na sociedade aos/às alunos/as desenvolverem pensamento crítico. Com isso, Ferreira, Jesus e Vionet demonstram que, no que diz respeito à proposta pedagógica vigente desde 2008, o currículo escolar do Ensino Religioso, em Vila Velha (ES), confere destaque ao respeito pela diversidade religiosa, cultural e social, visto que se concebe os/as alunos/as como seres singulares que se constitui de suas experiências e saberes acumulados a partir dos seus ambientes de convivência.

Encerrando o rol de autores/as que se destacam na composição do marco teórico da presente Dissertação de Mestrado encontram-se Amauri Ferreira e Vânia Noronha, cujo estudo discute as contribuições da teoria do imaginário na constituição do sujeito individual e coletivo,

² FERREIRA, Gilson Miranda; JESUS, Hélder Vieira de; VIONET, Roseliene Mary Zippinotte. Legislação do Ensino Religioso na escola: currículo em Vila Velha. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, 336-354, 2017. p. 336.

tendo como diálogo os aspectos que se referem à educação e religião.³ Para tanto, Ferreira e Noronha entendem que tais áreas são primordiais na construção do simbolismo humano — expresso por meio da linguagem, bem como por sua maneira de estar no mundo. Esses/as pesquisadores/as discutem ainda a crise do paradigma clássico apresentando a complexidade do emergente com base nas categorias analíticas presentes nesse aporte teórico, quais sejam: representação, mito, imagens entre outras. Na visão de Ferreira e Noronha, fundamentado em tais categorias estabelece-se um diálogo transdisciplinar entre os saberes que tem como ponto crucial o campo diverso do simbólico. É o simbólico que permite ao ser humano compreender as fronteiras entre as dimensões religiosas e as práticas sociais compreendidas como educativas, materializadas na cultura de diversas maneiras. Em seu estudo, Ferreira e Noronha concluem que a *epistheme* (conhecimento verdadeiro, de natureza científica, em oposição à opinião infundada) proporcionada pela teoria do imaginário é fundamental para que se possa pensar o diálogo intercultural e a superação do paradigma disciplinar presente em algumas práticas culturais — especialmente as educacionais e religiosas.

Entre as técnicas de pesquisa, primeiro fez-se uso de pesquisa bibliográfica, por meio da qual tornou-se possível desenvolver os dois capítulos de caráter estritamente teórico, permitindo relacionar alguns dos principais conceitos concernentes às técnicas de ensino interdisciplinar, bem como ao emprego dos recursos lúdicos. Contudo, também foi utilizada a pesquisa de cunho documental, composta por documentos e legislações consultadas, o que propiciou maior conhecimento a respeito do desenvolvimento da Educação brasileira nas últimas décadas, quando, a partir da Constituição Federal de 1988, intensificaram-se os esforços para promover educação mais democrática. Da mesma forma, utilizou-se a pesquisa de campo, de cunho prático, por meio de estudos de caso, com a qual se buscou conhecer a realidade de uma escola pública municipal, mais especificamente a UMEFTI José Elias de Queiroz, regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha (ES). Na referida UMEFTI, ao longo do último ano letivo, essa pesquisadora aplicou 03 (três) exercícios em sala de aula, buscando reunir informações qualitativas e quantitativas que permitissem maior compreensão acerca da recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as da UMEFTI José Elias de Queiroz.

Sobre a estruturação do presente estudo, após esta introdução, por meio da qual são expostas as diretrizes gerais da dissertação, tem-se o primeiro capítulo, composto com base em pesquisa de cunho bibliográfico, o qual tem como principal objetivo debater os moldes inerentes

³ FERREIRA, Amauri Carlos; NORONHA, Vânia. O imaginário entre fronteiras da educação e da religião. Revista *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 68-91, 2017. p. 68.

ao componente curricular Ensino Religioso no Brasil, considerando-se o período pós promulgação da Carta Magna de 1988, quando a educação brasileira adotou viés humanista. Para tanto, primeiro, descrevem-se as Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso brasileiro. Depois, discute-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção curricular para o Ensino Religioso. Por último, aborda-se brevemente a criação do currículo do Ensino Religioso para o município de Vila Velha (ES).

Por sua vez, o segundo capítulo, também elaborado com fulcro em estudo bibliográfico e documental, tem por objetivo dissertar sobre as diferentes concepções de Ensino Religioso na escola. Para tanto, primeiro discute-se a preparação e formação de professores/as na rede Municipal de Vila Velha (ES). Depois, abordam-se as metodologias e práticas usadas nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, voltadas aos/às alunos/as do Ensino Fundamental I. Por último, discorre-se acerca do trabalho dos diferentes signos no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo, de cunho prático, descreve a pesquisa de campo, realizada em escola pública municipal de Vila Velha (ES), possibilitando que se entenda melhor como se dá a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

1 CONCEPÇÃO MODERNA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, baseado em pesquisa de caráter estritamente bibliográfico, tem-se por principal objetivo debater os moldes mais modernos inerentes ao Ensino Religioso no Brasil, considerando-se tão-somente o período pós promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a educação brasileira adotou, de modo mais significativo, um viés humanista. Assim sendo, primeiro, descrevem-se as Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso brasileiro. Em seguida, discute-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção curricular para o Ensino Religioso. Por último, aborda-se brevemente a criação do currículo do Ensino Religioso para o município de Vila Velha (ES).

1.1 As Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso

O Ensino Religioso, estabelecido a partir da migração da religião para a escola como estratégia que visava garantir a manutenção de cristandade, foi paulatinamente alterado em função das mudanças de cenário da escola pública, do aprimoramento do projeto pedagógico, passando a ser exigida a escolarização de tal componente curricular. No Brasil, buscando superar a transposição didática, para facilitar o ensino dos conteúdos, fez-se necessário organizar um Ensino Religioso que tivesse uma ciência de referência, a qual, a partir dos pressupostos de ensino-aprendizagem, pudesse contribuir para a leitura do elemento religioso na formação social-cultural da sociedade brasileira. No entanto, para uma escola pluralista, onde coexistam a escola pública e a privada, é preciso reconhecer o Ensino Religioso, tendo por referência as Ciências das Religiões, voltadas à diversidade e ao Ensino Religioso.⁴

No Brasil, existem documentos e legislações que oferecem diretrizes para o exercício docente, centrando-se nas concepções e propostas de eixos a serem trabalhados no componente curricular do Ensino Religioso. Porém, conforme explica Geraldo Rosa, muito embora o Ensino Religioso tenha longa trajetória no arcabouço de outros modelos, atualmente tal componente curricular, como modelo baseado nos pressupostos teóricos das Ciências das Religiões, caminha também na busca de consolidação de um ensino que considera, entre outras coisas, a diversidade cultural e religiosa.⁵

⁴ 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.

⁵ ROSA, Geraldo Antônio da. *Fundamentos das Ciências da Religião*. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018. p. 76.

Contudo, a relação entre as Ciências das Religiões e o componente curricular do Ensino Religioso nem sempre parece evidente, embora o objeto de ambos seja o fenômeno religioso. No entanto, uma importante característica que os aproxima diz respeito ao fato de que, na academia brasileira, as Ciências das Religiões tiveram início com estudos que priorizaram o saber empírico como o Ensino Religioso, o qual, antes de possuir embasamento teórico e compreensivo sobre religião, vivenciou longo período de cunho confessional.⁶

Sobre a importância das Ciências das Religiões como teoria capaz de justificar a presença do Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas brasileiras, para evitar que as disputas comumente travadas entre as diversas doutrinas religiosas acabem por tornar esse componente curricular em mero campo propício à doutrinação confessional, Brasileiro explica que o Ensino Religioso possui caráter democrático, posto que há, atualmente, a necessidade de se ministrar tal componente curricular, respeitando as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), considerando-se a democracia, a laicidade e a diversidade dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Ensino Religioso.⁷

Como se pode perceber, o Ensino Religioso deve ser laico, respeitando o direito que todo aluno/a tem de praticar sua religiosidade. Tal componente curricular deve primar pelo não privilégio de representar uma religião, em detrimento de outras. Sua meta é o despertar de consciências, reflexões e reconstruções que se mostram urgentes na atualidade.⁸ Apresentando argumentação metodológica fundamentada em procedimentos diversificados, visando a aplicação de valores religiosos, Emerson Silveira afirma que não há uma metodologia única para o ensino das Ciências das Religiões. Assim, o conceito de metodologia das Ciências das Religiões concentra-se em três tendências básicas — todas em permanente diálogo com a fenomenologia e as teorias alternativas.⁹

No Brasil, as Ciências das Religiões se inserem do campo das humanidades, visando a compreensão do fenômeno religioso não exclusivamente pelos métodos de tônica quantitativa, descritiva e ou classificatória. Trata-se, portanto, de intuição que se alinha com o que propôs

⁶ 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.

⁷ BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. As ciências das religiões: uma alternativa para o ensino religioso. Goiânia: PUC-GO, 2010. p. 119.

⁸ BARBOSA, Flávio Henrique Barbosa; PORCÍNIO, Renilda Aparecida Lemes; PARREIRA, Tatiana Maria Vital. A ética e o Ensino Religioso — reflexões sobre o trabalho do professor. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. p. 10.

⁹ SILVEIRA, Emerson José Sena da. Uma metodologia para as Ciências da Religião? Impasses metodológicos e novas possibilidades hermenêuticas. *Paralellus — Revista Eletrônica em Ciências da Religião*, Recife, v. 7, n. 14, p. 73-98, 2016. p. 75. [Online].

Gross ao afirmar que as Ciências das Religiões se constituem área de estudos de cunho humanista e de natureza compreensiva. Por humanista, entende-se o conjunto de conhecimentos diretamente vinculados ao espírito humano — o qual transcende sua dimensão quantitativa e explicativa.¹⁰

Entendendo que, atualmente, o Ensino Religioso se desenvolve à luz das Ciências das Religiões, para Dierken Jörg, torna-se imperioso esclarecer que faz parte das determinações fundamentais das Ciências das religiões não ser teologia. Na ótica das Ciências das religiões, não há convicções de verdade; suas ferramentas de estudo fazem uso de métodos empírico-fenomênicos; mantém distância segura de instituições religiosas; desenvolve análises comparativas de diferentes culturas religiosas com a abstenção de juízos de valor. Dessa forma, as Ciências das Religiões primam pela descrição neutra quanto à validade em perspectiva externa.¹¹

De acordo com Huff Júnior e Rodrigo Portella, as Ciências das Religiões não constituem uma Teologia. Não pretendem partir de um pressuposto qualquer de fé, tampouco se configura doutrina religiosa para estudar o fenômeno religioso. Em seu ideal, as Ciências das Religiões buscam ser uma ciência, alinhando-se à concepção ideal moderna de ciência: neutra e sem axiomas de valor; que 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 são uma ciência que surge no bojo da modernidade positivista, evolucionista e não religiosa.¹²

Sobre isso, Elisa Rodrigues entende ser urgente e necessário organizar componente curricular que contemple uma ciência de referência, o qual, com fulcro nos pressupostos de ensino-aprendizagem, contribua, de modo significativo, para a apresentação do saber religioso inserido na formação sociocultural brasileira. Isso porque, para a estruturação de uma escola pluralista, em que coexistam os interesses — tanto do setor público de ensino, quanto do setor privado —, faz-se necessário promover um Ensino Religioso que tome por principais referências os postulados das Ciências das Religiões, voltando-se à diversidade cultural e religiosa, aliada aos interesses de uma sociedade que se pretende laica.¹³

¹⁰ GROSS, Eduardo. Conhecimento sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso. *Numen — Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-138, 2014, p. 120.

¹¹ JÖRG, Dierken. Teologia, Ciência da Religião e filosofia da religião. *Revista Veritas*, Porto Alegre, v. 54, n. 1, p. 113-136, 2009. p. 115.

¹² 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.

¹³ RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. *Revista Interações — Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013. p. 238.

Em apreciação histórica recente, João Passos apresentou três modelos por meio dos quais mostra como tem sido trabalhado o Ensino Religioso: o catequético, o teológico e o das Ciências das Religiões. O principal objetivo de tais modelos é captar as práticas construídas ao longo da história e, de modo simultâneo, desfazer os ciclos de retorno do vínculo do Ensino Religioso com o ensino proselitista.¹⁴ Em termos gerais, o modelo catequético corresponde ao modelo de ensino religioso antigo, ligado a determinada religião; o teológico é um modelo construído no diálogo com a sociedade plural e secularizada, fundado em bases antropológicas; por sua vez, o modelo das Ciências das Religiões encontra-se ainda em construção, sendo o mais propício a embasar a prática do Ensino Religioso, por oferecer enfoque multifacetado, baseado na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião, contemplando o olhar da Educação.¹⁵

Para Brasileiro, a melhor aplicação do Ensino Religioso requer que tal componente curricular seja tratado com cientificidade, abordando implicações sociais, políticas e comportamentais concernentes às religiões, por meio de abordagem que respeite, também, a refutabilidade e a flexibilidade do saber. Tais características das Ciências das Religiões, quando combinadas entre si, possibilitam que o/a professor/a pratique os princípios básicos de um Ensino Religioso democrático.¹⁶ Conforme Elizabete Ferreira, as novas concepções de educação propõem métodos de ensino que possibilitem os/as alunos/as construírem seu conhecimento, rompendo com o ensino tradicional onde o/a professor/a é o/a único/a detentor/a do conhecimento/verdade, enquanto o/a aluno/a deveria apenas receber, assimilar e reproduzir tal conhecimento.¹⁷ Essa linha de pensamento, da qual o Ensino Religioso não pode se manter alheio, ressalta o papel do meio cultural como definidor das possibilidades de aprendizagem.

Em geral, as Ciências das Religiões são compreendidas como projeto de uma ciência que unifique e sistematize diversas disciplinas para uma abordagem científica da religião. Assim, as Ciências das Religiões criam, a partir de várias disciplinas, um método específico ou, também, propõem uma perspectiva polimetódica com foco na religião. Ainda em se tratando do conceito de Ciências das Religiões, a ideia de religião revela que pode ser entendida de forma substancial, e não apenas como expressões humanas meramente funcionais.¹⁸ Até porque, de acordo com a visão de Luiz Cunha:

¹⁴ PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 50.

¹⁵ PASSOS, 2007, p. 56-59.

¹⁶ BRASILEIRO, 2010, p. 120.

¹⁷ FERREIRA, Elizete Brandão. *Arte: interdisciplinaridade para o desenvolvimento da consciência crítica*. Brasília: UnB, 2013. p. 13.

¹⁸ HUFF JÚNIOR; PORTELLA, 2012, p. 443.

O Ensino Religioso encontra-se localizado junto à área de Ciências Humanas, também dito como integrado a ela. A integração resultaria das conexões existentes com as especificidades da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, de modo a estabelecer e a ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendem as fronteiras disciplinares.¹⁹

Estabelecendo vínculo com a religiosidade, mesmo que pensada como algo inerente ao ser humano, o modelo das Ciências das Religiões não concebe a religiosidade como uma dimensão a ser aprimorada pelo componente curricular do Ensino Religioso. Também não postula a dimensão religiosa como fundamento último dos valores aos quais se direcionam a Educação. Assim, além de conferir caráter universal ao Ensino Religioso, o modelo das Ciências das Religiões se adequa melhor às necessidades dos/as alunos/as, especialmente porque parte considerável da matriz curricular estabelece relação direta com problemas cotidianos mais urgentes, o que faz com que se eleve o interesse dos/as alunos/as pelo que é abordado em sala de aula.²⁰

A discussão sobre as Ciências das Religiões, bem como de sua compreensão e impacto no Ensino Religioso, tem chamado a atenção nas últimas décadas, especialmente a partir da alteração do art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Federal n. 9.394/1996, pela Lei Federal n. 9.475/1997. Cabe aqui ressaltar que essa alteração possibilitou o estudo das religiões na escola, sem os pressupostos da fé, antes sustentados no ensino confessional. Com isso, priorizou-se abordagem científica, como as demais áreas do saber escolar, estando agora sob a responsabilidade do Estado.²¹ Por tal mudança, o Ensino Religioso passou a ter perspectiva moral e ética, ampliando sua abrangência curricular e aproximando-se do enfoque filosófico, em que o objetivo é ajudar os/as alunos/as a se tornarem pessoas melhores — para si mesmos/as e para a sociedade.

Nesse sentido, abordar o fato religioso pelo prisma fenomenológico requer conhecê-lo naquilo que o constitui — externa e internamente, na aparência imediata e no sentido que porta. Com isso tem-se o que Rodrigues chama de Ensino Religioso reflexivo, o qual corresponde a um modo de ensino acerca de religião que discorre sobre a mesma, porém, sob os moldes das Ciências das Religiões — descritiva e analiticamente.²² Então, como fazer para que o componente curricular do Ensino Religioso se desenvolva, mantendo-se alheio às disputas de

¹⁹ CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na base nacional curricular comum. *Revista Educação Social*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. p. 267.

²⁰ PASSOS, 2007, p. 59.

²¹ SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Ciência da religião e transposição didática: compreensão e impacto no Ensino Religioso. *PLURA, Revista de Estudos de Religião*, Campo Grande, v. 9, n. 1, p. 30-55, 2018. p. 31.

²² RODRIGUES, 2015, p. 61.

poder que ocorrem na escola e entre as diversas tendências religiosas, bem como respeitando o pluralismo e a diversidade cultural? Na visão de Passos isso é possível:

Para que se permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade, faz-se necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do/a educando/a; assim como subsidiar o/a educando/a 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.²³

Dessa forma, Passos afirma que, sem negar que religiosidade e a religião sejam dados antropológicos e socioculturais, passíveis de serem ensinados, o modelo proposto pelas Ciências das Religiões parte do princípio de que o conhecimento da religião contribui com a formação integral do cidadão, ao mesmo tempo que faz parte da educação geral. Porém, isso requer que esteja sob a tutela dos sistemas de ensino e submetendo-se às exigências das demais áreas de conhecimento constantes nos currículos escolares.²⁴ Frente a isso, Brasileiro entende que só as Ciências das Religiões podem contribuir para que o Ensino Religioso respeite, na íntegra, a diversidade cultural e religiosa brasileira, evitando que a escola se converta em terreno de disputas doutrinárias.²⁵

Aqui cabe ressaltar que, quando menciona o pleno desenvolvimento dos/as alunos/as, a legislação educacional brasileira se refere ao compromisso do Estado em ofertar uma educação que promova o desenvolvimento total dos/as estudantes, a qual deve contemplar todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.²⁶ No entanto, Rosa afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) são um documento estruturado para dar sustentação ao Art. 33 da LDBEN, que trata a respeito do componente curricular do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, considerando um ponto de vista que evita proselitismo.²⁷ Reforçando essa premissa, Costa esclarece que:

O Ensino Religioso deve ser disciplina escolar fundamentada no estudo científico do fato religioso humano realizado pela Ciência das Religiões, devendo contemplar a

²³ PASSOS, 2007, p. 64.

²⁴ PASSOS, 2007, p. 65.

²⁵ BRASILEIRO, 2010, p. 121.

²⁶ SILVA, Geraldo. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que é e qual a sua importância*. Educa Mais Brasil, 2019. p. 5. [Online].

²⁷ ROSA, 2018, p. 76.

diversidade cultural-religiosa brasileira sem qualquer proselitismo, em defesa do respeito e tolerância religiosa.²⁸

Para Jacirema Santos, o componente curricular do Ensino Religioso tem por responsabilidade trabalhar a educação para a justiça, a fraternidade, a solidariedade e a caridade no exercício de sua prática pedagógica.²⁹ No entanto, para que seja garantida a necessária autonomia epistemológica e pedagógica — visando romper com os modelos mais antigos — o modelo das Ciências das Religiões deriva das perspectivas científicas, dos sistemas de ensino e da própria escola. Por tal modelo, o Ensino Religioso não mais é visto como atividade cientificamente neutra, devendo ser entendido como área de conhecimento, caracterizada pela intencionalidade educativa.³⁰ O Ensino Religioso como área de conhecimento — abordando temas inerentes ao transcendente e à sistematização do fenômeno religioso —, deve partir das raízes de todas as tradições religiosas. Para tanto, o profissional dessa área deve mostrar-se sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa.³¹

O Ensino Religioso gasta tempo considerável para se justificar, fundamentando o significado de religioso. É aí que entram os interesses, teologias e ideologias. Nesse sentido, as Ciências das Religiões se revelam o melhor modelo para o Ensino Religioso. Por sua natureza metodológica, ainda construção, as Ciências das Religiões enfrentam o desafio de pensar seu objeto diante da concepção de ciência, revelando concepção aberta e dialógica em relação à diversidade cultural e religiosa e ao problema da intolerância, da exclusão e do preconceito.³²

Não obstante, em relação à proposta para o componente curricular do Ensino Religioso, um fator que deve sempre estar claro diz respeito ao seu caráter científico, fundamento nas Ciências das Religiões, desprovido de qualquer proselitismo, visto que a escola — especialmente a pública — não se constitui espaço de doutrina ou de disputas entre diferentes concepções religiosas. Afinal, as Ciências das Religiões fornecem o referencial teórico — a base de fundamentação —, para que o componente curricular do Ensino Religioso, aplicado na Educação básica, possa contribuir para o exercício da cidadania e para formação de uma sociedade plural.³³ Por isso mesmo, cabe aqui ressaltar que:

²⁸ COSTA, Mara Rosane Oneide. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso: uma proposta baseada em Ciências da Religião. *Revista Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, v. 17, n. 23, p. 51-59, 2015, p. 2.

²⁹ SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. *O Ensino Religioso numa perspectiva solidária*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2015, p. 6.

³⁰ PASSOS, 2007, p. 65.

³¹ VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo*. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 26.

³² BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *Revista REVER*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 107-125, 2015. p. 118.

³³ ROSA, 2018, p. 79.

O Ensino Religioso nas escolas públicas, deve respeitar profundamente a fé dos alunos, seja ela qual for — desde a pertença religiosa até mesmo alguma forma de ateísmo. As aulas devem ajudar os alunos a amadurecerem, sem contar necessariamente, com a fé como ponto de partida. É necessário que o Ensino Religioso como disciplina, proporcione aos alunos experiências, informações e reflexões que os ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência, de sua vida em comunidade e de seu projeto de vida.³⁴

Assim agindo, as Ciências das Religiões rejeitam as atitudes que recusam o diálogo e a discussão — sejam de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. Com isso, o saber compartilhado conduz à compreensão baseada no respeito das diferenças. Entende-se que o Ensino Religioso se constitui espaço importante na escola e na formação dos/as alunos/as. O desafio maior é preparar adequadamente os/as professores/as para que ofereçam ensino de qualidade, o qual garanta respeito à diversidade e à pluralidade, sendo ainda inclusivo, de modo a permitir que os/as educandos/as construam um projeto de vida digna, para todos/as.³⁵

Dessa forma, tendo sido aqui descritas as Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso brasileiro, o qual prioriza um ensino que respeita a diversidade e a formação integral dos/as alunos/as, passa-se agora, no próximo tópico, a discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção curricular para o Ensino Religioso escolar brasileiro.

1.2 A concepção curricular do Ensino Religioso segundo a BNCC

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui documento que regulamenta quais as aprendizagens essenciais devem ser trabalhadas nas escolas públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos/as. Documento de fundamental importância, promove a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral dos/as alunos/as e, também, contribuindo com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.³⁶

Aqui cabe destacar que a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017. Por sua vez, a BNCC do Ensino Médio foi interrompida em razão da Medida Provisória n. 746 — que propôs o novo Ensino Médio —, aprovada em

³⁴ OLIVEIRA, Lilian Blank de. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33.

³⁵ BAPTISTA, 2015, p. 121.

³⁶ SILVA, 2019, p. 5.

novembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação.³⁷ Conforme o entendimento de Luiz Franco e Danusa Munford, a BNCC se constitui documento de cunho normativo, visando definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, a BNCC oferece orientações sobre o que seria indispensável na educação de cada criança e cada adolescente do país, constituindo-se assim uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.³⁸

Contudo, conforme analisa Ivan Siqueira, o Ensino Religioso constitui tópico que gerou polêmicas em todas as audiências da BNCC. Sendo o único componente a também figurar na Constituição Federal de 1988 (art. 210, § 1º) e, ainda, estando na LDBEN (art. 33), nunca fora normatizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), porque se imaginava difícil assegurar a pluralidade religiosa na escola pública brasileira. Além disso, muitos conselheiros afirmavam que não caberia Ensino Religioso em um Estado laico. De qualquer forma, parecia que finalmente prevaleceria o disposto na Constituição e na LDBEN. Foi o que aconteceu: o Ensino Religioso foi normatizado pelo CNE na BNCC do Ensino Fundamental.³⁹

No Brasil, embora o texto constitucional e a LDBEN sejam claros no que concerne ao funcionamento do Ensino Religioso, ainda existe muitas interpretações equivocadas acerca do que caracteriza tal componente curricular nas redes públicas de ensino. Não é difícil, por exemplo, encontrar o Ensino Religioso transfigurado em disciplina estranha à sua determinação original, seja como formação humana, cidadania ou como Ensino Religioso confessional, de orientação catequética ou doutrinária. Assim, coube à BNCC orientar a elaboração dos currículos e, por conseguinte, dar ao Ensino Religioso configuração oficial como componente curricular, eliminando as múltiplas leituras que ainda possam distorcer esta importante disciplina escolar.⁴⁰

No entanto, a despeito das inúmeras polêmicas e controvérsias presentes durante sua elaboração, o fato é que, levando em consideração as atuais demandas no âmbito histórico e cultural, a BNCC aponta para um modelo de formação que ultrapassa o acúmulo de

³⁷ COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida de. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio, sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *RBE — Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-23, 2019. p. 3.

³⁸ FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Revista Horizontes*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018. p. 159.

³⁹ SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (Org.). *BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 62.

⁴⁰ 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. 2-3.

informações, buscando um perfil para o sujeito em formação, o qual deva ser: criativo, comunicativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável.⁴¹

Tais características estariam articuladas com um modelo educacional diferenciado, contemplando a formação integral dos/as alunos/as. Na BNCC, a competência é entendida como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir tais competências, a BNCC buscou fazer acreditar que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana. Então, pode-se afirmar que o componente curricular do Ensino Religioso deve, também, estimular essas mesmas metas entre os/as alunos/as.⁴²

Por força da legislação, as escolas brasileiros devem se guiar pela BNCC, a qual defende propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no propósito de promoção dos direitos humanos e desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias.⁴³ No Brasil, a BNCC despontou com proposta de alinhamento para a educação pública brasileira, fazendo ampliar-se o processo de padronização dos currículos da Educação Básica. Tal padronização tem caráter federativo, abrangendo as instituições de ensino — públicas e privadas —, no que diz respeito às diferentes aprendizagens a serem consolidadas ao longo dos diferentes níveis da Educação Básica.⁴⁴

O Ensino Religioso constitui um dos componentes curriculares da Educação Básica que integram a BNCC,⁴⁵ compreendido como área de conhecimento. Isso ficou estabelecido por meio do artigo 210, §1º, da Constituição Federal de 1988⁴⁶ e pelo artigo 33 da Lei Federal n. 9.394/1996⁴⁷ — a qual estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificado

⁴¹ SILVA, Rafael Bianchi; SILVA, Guilherme Elias da. Fundamentos formativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise a partir de Zugmunt Bauman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. p. 13.

⁴² OLIVEIRA, Jakson José Gomes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 156-169, 2019. p. 161.

⁴³ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular* — Educação é base. 2019. p. 436. [Online].

⁴⁴ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 509.

⁴⁵ BRASIL, 2019.

⁴⁶ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. p. 168.

⁴⁷ BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/1996 — Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. p. 11-12.

pela Lei Federal n. 9.475/1977.⁴⁸ De acordo com o entendimento de Cury, a laicidade⁴⁹ é clara, o respeito aos cultos é insofismável e quando a lei assim o determinar pode haver campos de mútua cooperação em função do interesse público, como é, por exemplo, o caso de serviços filantrópicos.⁵⁰

Em sentido diretamente contrário ao ensino confessional, a BNCC se constitui movimento nacional que busca garantir os objetivos de aprendizagem que compreendem o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que devem ser assegurados a todos/as os/as alunos/as matriculados/as na Educação Básica — que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, tem-se que sua elaboração se justifica como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), visando aperfeiçoar a Educação Básica.⁵¹

Em relação ao Ensino Fundamental, o plano trata da necessidade de pactuação entre os três níveis do Estado, mas no que diz respeito ao Ensino Médio, estabelece prazo de dois anos para o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da definição dos direitos e objetivos de aprendizagem. Sobre isso, o grupo de defensores mais contumazes da entrada em vigor da BNCC foi formado por entusiastas da avaliação, a quem o currículo carece de objetivos específicos. Com eles, os mecanismos de medida quantitativa poderiam funcionar melhor e seriam corrigidos os problemas encontrados.⁵²

De acordo com a BNCC o saber religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades.⁵³ Então, ainda de acordo com a BNCC, a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o eu e o outro, nós e eles, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Na BNCC, o Ensino Religioso deixa de ser apenas componente curricular, passando a também ser visto como área do conhecimento, como ocorre com as demais áreas já consagradas no sistema educacional de todo o país. Com isso, o componente curricular Ensino Religioso

⁴⁸ SANTOS, Rodrigo Oliveira dos e SEIBT, Cezar Luís. Ciências da religião e o Ensino Religioso na Amazônia. *Revista Pistis Prax., Teol., Pastor.*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 370-381, 2014. p. 376.

⁴⁹ MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Revista Gaudium Sciendi*, Lisboa, v. 1, n. 4, p. 38-45, 2013. p. 42.

⁵⁰ 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, UFMG, v.1, n. 17, p. 20-37, 1993. p. 21.

⁵¹ FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Plurais — Virtual*, Anápolis, GO, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2016. p. 301.

⁵² CUNHA, 2016, p. 271.

⁵³ BRASIL, 2019, p. 437.

escolar tem seu espaço reconhecido na versão homologada desse importante documento. Mesmo estando há muitos anos no currículo brasileiro no Ensino Fundamental, foi somente nas últimas décadas que conquistou aspectos parecidos com os dos demais componentes curriculares.⁵⁴

Analisando-se a BNCC, percebe-se que o termo *diversidade* aparece poucas vezes. No entanto, há o uso frequente de palavras ou expressões que, nesse caso específico, podem ser entendidas como sinônimas dessa expressão, como é o caso dos termos *respeito às diferenças* e *alteridade*. A BNCC, como alguns dos principais objetivos do Ensino Religioso, propicia conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; e, também, desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.⁵⁵

A herança histórica do Brasil e sua conjuntura atual demandam que a educação seja fundamentada no respeito à diversidade. Dessa forma, entende-se que, no que tange ao componente curricular do Ensino Religioso há a possibilidade de educar para a alteridade, em proposta de educação que não veja o diferente como inimigo, mas apenas como diferente. Por isso, o enfoque proposto pela BNCC para o componente curricular do Ensino Religioso aponta para a busca pelo diálogo e pelo respeito por tudo que foi apresentado como diferente. Isso porque, de fato, hegemonias e estereótipos religiosos não compactuam com o que se busca na proposta apresentada pela BNCC.⁵⁶

O mesmo pode ser entendido quando se lê que o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades.⁵⁷ De igual modo, a BNCC estabelece as competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, ao afirmar que tal componente curricular deve levar o/a aluno/a a compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.⁵⁸

Como se pode constatar, a BNCC apresenta os fundamentos necessários para que se possa ajudar o/a estudante a reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada

⁵⁴ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 510.

⁵⁵ BRASIL, 2019, p. 436.

⁵⁶ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

⁵⁷ BRASIL, 2019, p. 437.

⁵⁸ BRASIL, 2019, p. 437.

um; bem como a valorizar a diversidade de formas de vida.⁵⁹ Trata-se de documento importante, visto que sua orientação se dá no sentido de contribuir para a minimização ou, até mesmo, a eliminação de quaisquer formas de preconceito ou de resistência à diversidade e à inclusão. Nesse sentido, a BNCC oferece importante arcabouço educacional, cujas finalidades vão ao encontro das mais urgentes necessidades sociais e educativas do país, nesse conturbado momento político.⁶⁰

Aqui torna-se também fundamental destacar uma proposta diferenciada para o componente curricular do Ensino Religioso. No entanto, em seu texto introdutório para o Ensino Médio, a BNCC apresenta os pressupostos para a paz, como tarefa da escola: promover o diálogo, o entendimento e a busca de soluções não violentas para os conflitos, permitindo o aprendizado e, por conseguinte, a manifestação de opiniões e os entendimentos distintos, divergentes ou mesmo opostos.⁶¹

Por esse novo ponto de vista que a BNCC apresenta para o Ensino Religioso, o diálogo assume papel fundamental. Conforme o entendimento de Souza, o diálogo primeiro se constitui atitude e, posteriormente, um método. Então, o diálogo possibilita 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 plano de igualdade, no qual não há privilégios e nem concessões. Portanto, o pluralismo religioso pede que se vá além do diálogo, para que cada vez mais pessoas se empenhem em um compromisso social, resgatando a força ética das religiões para a promoção de uma cultura da paz.⁶²

Como se vê, a BNCC também reconhece que há desigualdade de tratamento entre as crianças. Ao reconhecer tais desigualdades e diferenças, a BNCC procura assentá-las de maneira a apaziguar as diferenças para que não façam diferenças e não afetem negativamente o tecido social e educacional.⁶³ Assim, a proposta de convergência, regida por uma normatização curricular, busca afastar os conflitos e, com isso, fazer com que as diferenças sejam aceitas pacificamente, como consequência do convívio e do entendimento da normalidade da diversidade cultural e religiosa — o que somente pode ter êxito se ensinado

⁵⁹ BRASIL, 2019, p. 436.

⁶⁰ BRASIL, 2019, p. 438.

⁶¹ BRASIL, 2019, p. 438.

⁶² 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. 37.

⁶³ ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Revista Pro.posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 182-203, 2017. p. 186.

desde cedo, ainda ao longo da Educação Infantil.⁶⁴ Frente a isso, não restam dúvidas de que a BNCC estabelece o Ensino Religioso como componente curricular de oferta obrigatória e matrícula facultativa, fundamentada na interculturalidade e na ética da alteridade, buscando, com isso, a compreensão das inúmeras crenças, bem como o respeito a todas elas.⁶⁵

A literatura consultada leva à constatação de que, com a inserção do Ensino Religioso na BNCC renovou-se tal componente curricular. O debate se estabeleceu a partir de viés não confessional, com as discussões abarcando o saber religioso a partir das articulações com os prismas que a embasam, tais como: o conhecimento científico, a ética, a estética, a filosofia, a sociologia, entre outras. Esse mesmo texto estabelece ainda que o objeto do Ensino Religioso se configura no estudo do conhecimento religioso no âmbito das culturas e tradições, bem como o conhecimento não religioso, atitudes de reconhecimento e respeito, enquanto instiga, simultaneamente, a problematização das relações entre saberes e poderes de cunho religioso, presentes no contexto social e escolar.⁶⁶ Nesse sentido, cabe também destacar que:

A principal dimensão a ser trabalhada pelo componente curricular do Ensino Religioso é a religiosidade, mas essa religiosidade não se submete a uma explicação uniforme, exigindo a aceitação do diverso. Religiosidade: é a dimensão mais profunda da totalidade humana. É a busca da abertura ao transcendente, àquilo ou àquele que ultrapassa a superfície da vida, o sentido da existência. Pensada como a busca por sentido radical da existência, a religiosidade se aproxima da busca filosófica pelo sentido das coisas, por isso mesmo a BNCC trata tanto das compreensões religiosas como das não religiosas. São tentativas de se compreender a realidade em que se está inserido. Uma tentativa que a BNCC reconhece como sendo objeto do Ensino Religioso mesmo quando se trata de uma abordagem não religiosa. No fundo 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 e não devem ser ensinadas apenas como plurais e ecumênicas, mas transreligiosas, perpassadas pelo sentido da busca pelo transcendente.⁶⁷

A BNCC elencou o Ensino Religioso de forma construtiva no concernente a perceber o conhecimento religioso, vislumbrando caminho de ensino que propicie a reflexão e a compreensão da diversidade religiosa, em conjunto com os demais fenômenos que compõem a vida humana. Quanto a isso, torna-se evidente que o desafio maior de educar para a paz e para a cidadania está na dimensão prática do Ensino Religioso no espaço escolar. Isso porque, acredita-se que o componente curricular do Ensino Religioso pode ser contextualizado, estabelecendo diretrizes que contribuam para uma educação humanizada, plural e pacifista,

⁶⁴ ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 194.

⁶⁵ VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Revista Pro.posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018. p. 109.

⁶⁶ FREITAS, 2016, p. 53.

⁶⁷ 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.

capaz de formar um cidadão livre de preconceitos e aberto aos ideais de inclusão e, também à diversidade cultural e religiosa.⁶⁸

Existe grande consenso de aceitação da BNCC, na qual se verifica perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, visto que a forma na qual se assenta a BNCC, que é o comum e o universal, impõem conteúdo homogêneo, único, comum e universal, no qual diferença não se torna elemento conflitante. A BNCC se constitui tentativa de unificar as diferenças por meio da cultura, por se acreditar que é possível realizar justiça cultural, em substituição à justiça social.⁶⁹ O fato é que, em decorrência da BNCC, o Ensino Religioso tornou-se reflexo da nova ordem constitucional, que prevê a educação como forma de pleno desenvolvimento da pessoa humana, visando o exercício da cidadania, bem como demarcando o caráter laico do Estado.⁷⁰

Apesar das polêmicas envolvidas, o fato é que a BNCC afasta do Ensino Religioso a abordagem confessional, dando prioridade a um entendimento de tal componente curricular por um ponto de vista estritamente científico que, nos moldes das Ciências das Religiões, baseia-se tão-somente na História, na Sociologia e na Filosofia. A partir de então, não mais cabe, portanto, aos/às professores/as de Ensino Religioso difundir ensinamentos de credo específico. De acordo com a BNCC, o que cabe aos/às professores/as de Ensino Religioso é mediar estudo do fenômeno religioso, com o intuito maior de fomentar o diálogo, a tolerância e os direitos humanos. Percebe-se assim, por conseguinte, devido a sua abordagem não confessional, enorme potencial nesse componente curricular para o desenvolvimento da consciência crítica e no enfrentamento da intolerância religiosa.⁷¹

A inclusão do Ensino Religioso na formação de crianças e adolescentes, nos termos apresentados pela BNCC, teve por meta suscitar habilidades de autoconhecimento e de alteridade, não somente no que tange aos fenômenos religiosos, mas, também, no tocante às filosofias seculares de vida, proporcionando, dessa forma, ampla formação dos/as alunos/as. Ao se depararem com outras formas de percepção do transcendente, os/as estudantes podem ver a si mesmos e aos/às demais, reconhecendo aquilo que faz sentido para sua formação e o que faz sentido na formação dos/as outros/as. Nesse sentido, o Ensino Religioso se apresenta não apenas como instrumento que amplia o conhecimento cultural dos/as alunos/as — posto

⁶⁸ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 516-517.

⁶⁹ ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 195.

⁷⁰ SOUZA, Marselha Evangelista de; OLIVEIRA, Geovane Lopes de. A mediação escolar como instrumento auxiliar de construção da tolerância/respeito à diversidade religiosa. *Revista Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 1509-1594, 2018. p. 1510.

⁷¹ LIMA; FREITAS, 2020, p. 10.

que a religião caminha junto com a formação sócio/cultural —, mas também se revela hábil no desenvolvimento da aceitação do/a outro/a, com suas crenças e vivências, contribuindo, por conseguinte, para a construção de uma sociedade que aprenda a respeitar e a conviver com as diferenças.⁷²

Como se vê, a literatura consultada leva a crer que, no que tange ao Ensino Religioso, os idealizadores da BNCC entenderam que tal componente curricular pode oferecer contribuição significativa ao processo de desenvolvimento integral dos/as alunos/as, visto que proporciona situações e experiências que possibilitam que os/as estudantes percebam o mundo de maneiras distintas, despertando os/as mesmos/as, simultaneamente para a convivência com as diferenças — respeitando-as e as valorizando. Como resultado, isso facilita a compreensão dos relacionamentos interpessoais, por meio da dimensão religiosa de um e de outro, visando, com isso, a minimização dos conflitos ou, em outros termos, a educação para a paz.⁷³

Diante do exposto, tendo sido aqui discutida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção curricular para o Ensino Religioso, passa-se agora, no próximo tópico, a abordar, de forma sucinta, a criação do currículo do Ensino Religioso para o município de Vila Velha (ES).

1.3 A criação do currículo no município de Vila Velha (ES)

Segundo afirma Werkson Azeredo, a metodologia do Ensino Religioso busca o que os/as alunos/as saibam reconhecer e perceber, em meio a toda a diversidade que o cerca, conduzindo-os/as ao diálogo religioso, mostrando novas formas de pensar e de viver na pluralidade cultural e religiosa existente nas escolas, nas ruas, nas famílias e na sociedade como um todo.⁷⁴ Por sua vez, Sandra Garutti e Rita Oliveira entendem que o Ensino Religioso renasce das lutas eclesiais, sob a forma de mundo sociocultural, criado e executado pelos/as professores/as, simbolizando a integração, um vir a ser histórico e harmônico, considerando as diferenças por meio da diversidade.⁷⁵

Em seus objetivos gerais, o componente curricular do Ensino Religioso atualmente ministrado no município de Vila Velha (ES) busca: a) julgar problemas vivenciais, de modo

⁷² SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 1513-1514.

⁷³ TENFEN, Danielli Nicolodelli. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 1-2, 2016. p. 1. [Online].

⁷⁴ AZEREDO, Werkson da Silva. *Didática e metodologia do Ensino Religioso*. Nanuque: FANAN, 2015. p. 10.

⁷⁵ GARUTTI, Sandra; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Didática para o Ensino Religioso: do imaginário ao pedagógico. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 105-123, 2013. p. 120.

alcançar conclusões próprias; b) entender sobre drogas, sexo e família, estabelecendo metas para o melhor desempenho social; c) desenvolver valores éticos, sociais e políticos que levem o aluno à plena consciência.⁷⁶ No entanto, considerando que, na BNCC, a discussão da religiosidade aparece apenas no Ensino Religioso, na Educação Física e na História, coube ao município de Vila Velha (ES) ampliar a temática, tendo em vista o papel fundamental exercido pelos temas integradores.⁷⁷

Com base na legislação vigente, entende-se que as adequações e atualizações devem ser feitas à luz de documentos oficiais, nos três níveis da administração pública — federal, estadual e municipal, cabendo, portanto, a cada município a promoção das alterações de caráter local. No caso específico do município de Vila Velha (ES), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) apresenta em sua Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha,⁷⁸ bem como nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano,⁷⁹ orientações sobre a inclusão do componente curricular do Ensino Religioso nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEF). Apesar do município não possuir um documento orientador sobre o PPP, destaca-se a necessidade do referido documento ser atualizado, por força da necessidade da administração da autonomia financeira, conforme artigo 28 da Lei Municipal n. 5.938 de 2017.⁸⁰

No que tange especificamente ao currículo escolar e seus aspectos legais, a Resolução n. 18/07, dispõe sobre o componente curricular do Ensino Religioso no sistema Municipal de Ensino de Vila Velha (ES). O Conselho Municipal de Educação de Vila Velha (ES), tendo em vista o que dispõem da LDBEN n. 9.394/96, art. 33, com redação dada pela Lei n. 9.475/97 e, também, no art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo, aprovou proposta curricular para o Ensino Religioso, baseando-se em princípios tais como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os/as alunos/as ao contexto social, proporcionando a participação efetiva, por meio de temas transversais que abranjam temas vividos por eles/elas dando-lhes a

⁷⁶ SILVA, Elielson das Neves da. *O Ensino Religioso e a formação de professores de Vila Velha*. Vitória: FUV, 2015. p. 35.

⁷⁷ ANDRADE, Ivani Coelho; MONTEIRO, Alessandra de Aguiar; PONTIN, Alexsandro Monteiro; PINTO, Eliane da Silva; BARROS, Zulmira Luíza Menezes de. Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha — ES. *Revista Último Andar*, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 44-60, 2020. p. 55.

⁷⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Proposta curricular do ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha*. Vila Velha: SEMED, 2008.

⁷⁹ PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha — 1º ao 9º ano*. Vila Velha: SEMED, 2012.

⁸⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Lei n. 5.938 de 29 de novembro de 2017, disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências*. [Online].

oportunidade a questionar, discutir e opinar sobre determinadas pautas, proporcionando-lhes crescimento pessoal.⁸¹

Dessa forma, no que tange ao componente curricular do Ensino Religioso tem-se que, pela Proposta Curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vila Velha (ES), o Ensino Religioso também é reconhecido como área do conhecimento, sendo que a maioria dos/as professores/as é efetiva. No Ensino Religioso, o currículo contempla nova perspectiva, na tentativa de superar o proselitismo no espaço escolar. Para tanto, tem como concepção a diversidade nas diferentes expressões religiosas em uma expectativa de conhecimento religioso, contribuindo com o respeito à multiplicidade de religiões, a partir do acesso às mais variadas fontes da cultura de formação integral. Dessa forma, o município reconhece o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, colocando a mediação e o diálogo como estratégias de ensino. Além disso, fazendo uso de metodologia fundamentada no entendimento da complexidade social, as unidades temáticas dizem respeito à vida, ao sagrado, às diversidades religiosas, valores, virtudes, alteridade, espiritualidades, dentre outros.⁸²

Cabe aqui também destacar que — ao menos em tese — a rede municipal de ensino de Vila Velha (ES) desenvolveu a transição do componente curricular do Ensino Religioso, com fulcro nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma proposta curricular que busca compreender a sistematização do fenômeno religioso, a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas, focando o processo de ensino e aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista.⁸³

Dessa forma, buscando garantir o devido cumprimento da legislação, as unidades temáticas do Ensino Religioso investigam a manifestação dos fenômenos religiosos nas mais diferentes culturas e sociedades, visando responder aos enigmas da existência humana. Para tanto, aborda as mais diversas culturas e tradições religiosas.⁸⁴ Por sua vez, na Base Municipal Comum Curricular de Vila Velha (ES), o componente curricular do Ensino Religioso se encontra como área do conhecimento, fazendo a mesma correspondência das áreas da BNCC. Assim, entende-se que poderia ter sido ampliado, diante da história do município e da

⁸¹ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 349-350.

⁸² PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES), 2008, p. 16.

⁸³ SILVA, 2015, p. 43.

⁸⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Base Municipal Curricular de Vila Velha: 1ª versão*. Vila Velha: SEMED, 2018.

diversidade religiosa e de templos existentes nas cinco regiões administrativas da mencionada cidade capixaba.⁸⁵

Na prática, no entanto, essa postura de evitar maior abrangência para o currículo de Ensino Religioso em Vila Velha (ES), mantendo-o o mais próximo possível do que já consta na BNCC, leva a crer que os poderes Executivo e Legislativo locais preferiram evitar maiores polêmicas — lembrando que o documento municipal foi elaborado no biênio 2017-2018, anos marcados por campanha eleitoral. O resultante de tal postura é que a prefeitura de Vila Velha (ES) pouco fez que acrescesse os esforços de combater o proselitismo nas escolas municipais, valendo lembrar que, nesta cidade, há grande predomínio da fé cristã — de ordem católica e evangélica —, o que pode significar grande pressão sobre as escolas públicas, no sentido de não permitir que o componente curricular do Ensino Religioso possa, de fato, ser ministrado sem proselitismo.

Dessa forma, em Vila Velha (ES), o currículo escolar voltado ao componente curricular do Ensino Religioso, no que diz respeito à proposta pedagógica, desde 2008 preconiza o respeito à diversidade religiosa, cultural e social, visto que concebe os/as alunos/as como seres singulares que se constituem de experiências próprias e saberes acumulados, a partir dos seus ambientes de convivência.⁸⁶

Contudo, é preciso destacar que, mais recentemente, a Câmara Municipal de Vila Velha (ES), aprovou projeto que poderá significar retrocesso, interferindo diretamente na atual metodologia do Ensino Religioso no mencionado município. A criação do serviço de *Capelania Escolar* para as unidades da Rede Municipal de Educação foi aprovada, em primeira discussão, na Câmara de Vereadores de Vila Velha (ES), em 10 de julho de 2019. O Projeto de Lei n. 1974/2019 dispõe sobre a prestação de assistência religiosa aos/às alunos/as de escolas públicas, de autoria do vereador Osvaldo Maturano, do então Partido Republicano Brasileiro-PRB (hoje REPUBLICANOS), baseou-se no art. 5º, *caput* e inciso VII, da Carta Magna de 1988.⁸⁷ Conforme afirma Maturano:

A capelania escolar se constitui importante serviço de apoio espiritual, comprometido com a compreensão do ser humano em sua integralidade, incluindo a conjunção de seus aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e religiosos, objetivando a promoção e a preservação da vida por meio de aconselhamentos e visitas pessoais (nas escolas e residências dos alunos), em momentos de crise, tais como enfermidades, abusos, violência, abandono, luto e outras situações.⁸⁸

⁸⁵ ANDRADE; MONTEIRO; PONTIN; PINTO; BARROS, 2020. p. 57.

⁸⁶ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 354.

⁸⁷ VILA VELHA. Maturano quer criar serviço de assistência religiosa a alunos da rede municipal. 2019. [Online].

⁸⁸ VILA VELHA, 2019.

Ainda de acordo com o vereador Osvaldo Maturano (PRB), as ações coletivas e comunitárias envolvidas neste serviço de assistência religiosa, englobam a realização de palestras e debates inerentes à educação e aos valores humanos; audiências públicas acerca da elaboração de projetos didáticos e pedagógicos sobre o tema; bem como atendimentos às necessidades espirituais dos membros das escolas locais, desenvolvidos a partir das solicitações individuais ou coletivas, respeitando as orientações, práticas e manifestações religiosas de cada pessoa. Tal serviço de capelania escolar, em sua organização e em suas ações, não poderá ser vinculado a nenhuma denominação religiosa específica, devendo orientar-se pelo respeito à diversidade cultural religiosa da sociedade e, dessa forma, compreender a atuação de representantes dos diferentes credos existentes, vedadas quaisquer formas de proselitismo.⁸⁹

Entretanto, será preciso vivenciar tal prática, ao longo dos próximos anos, para saber se realmente a capelania escolar não será, tão somente, mais uma forma das igrejas interferirem no cotidiano escolar. Afinal, muitos aspectos importantes ainda precisam ser esclarecidos. Não se sabe, por exemplo, quais os critérios, nem qual a formação mínima necessária, para o exercício da função. Também ainda não se sabe como serão escolhidos os capelães, nem se, em tal processo de escolha (ou seleção), haverá espaço para representantes de todas as denominações religiosas presentes na sociedade de Vila Velha (ES). Por fim, é preciso definir, em lei, os limites da atuação da capelania, para que tal serviço não avance sobre o processo pedagógico, prejudicando sensivelmente o processo de ensino e aprendizagem, caso venha a limitar a atuação dos/as professores/as do componente curricular do Ensino Religioso.

Frente a todo o exposto neste primeiro capítulo, após terem sido descritas as Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso brasileiro e, também, discutido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção curricular para o Ensino Religioso, bem como abordada a criação do currículo do Ensino Religioso para o município de Vila Velha (ES), passa-se agora, no segundo capítulo, a tratar a questão das diferentes concepções de Ensino Religioso na escola.

⁸⁹ VILA VELHA, 2019.

2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA

Neste segundo capítulo, também desenvolvido a partir de estudo bibliográfico e documental, tem por objetivo dissertar acerca das diferentes concepções de Ensino Religioso na escola. Para tanto, primeiro discute-se a preparação e formação de professores/as na rede Municipal de Vila Velha (ES). Em seguida, são abordadas as metodologias e práticas usadas nas aulas de Ensino Religioso, voltadas aos/às alunos/as do Ensino Fundamental. Por último, descreve-se acerca do trabalho dos diferentes signos no cotidiano escolar.

2.1 Preparação e formação de professores/as na rede Municipal de Vila Velha (ES)

De acordo com a Resolução CFE n. 08/1971, do Conselho Federal de Educação, os conteúdos específicos do componente curricular Ensino Religioso devem levar em consideração as exigências de um projeto pedagógico global. Nesse sentido, todos os conteúdos são propícios ao Ensino Religioso, desde que respondam aos questionamentos existenciais dos/as alunos/as, conforme as suas necessidades e os seus interesses, orientados por um quadro referencial de valores fundamentais — éticos, morais e religiosos.⁹⁰

No município de Vila Velha (ES), o Conselho Municipal de Educação foi instituído por meio da Lei Municipal n. 2.611/1990. Seu primeiro colegiado tomou posse em junho de 1993. Por sua vez, o segundo colegiado assumiu no ano de 1996. Por meio da Resolução n. 178/1996, o Conselho Estadual atribuiu as funções que, até então, eram exercidas por ele ao Conselho Municipal de Educação (CME).⁹¹ À época, o colegiado era composto por representantes dos/as professores/as municipais, do pessoal do administrativo escolar, do sindicato dos/as professores/as, do sindicato dos/as auxiliares administrativos/as, de pais/mães e/ou responsáveis dos/as alunos/as das escolas municipais, com idade acima de 16 anos, bem como dos membros indicados pelo executivo municipal, dentre os/as representantes do magistério e da comunidade científica. Durante algum tempo esse Conselho ficou adormecido por falta de quórum e, por conseguinte, devido à inexistência de condições de funcionamento, o que resultou no encerramento de suas atividades no ano de 1998.⁹²

⁹⁰ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 342.

⁹¹ OLIVEIRA, Denise Maria. Educação, linguagem e cultura. *Omnis Humanitate: Revista Científica da Escola Superior Aberta do Brasil*, Vila Velha, v. 4, n. 12, p. 11-13, 2014. p. 11.

⁹² BARCELLOS, C. J. A educação no município de Vila Velha. *Revista Cidade Viva — Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES)*, Vila Velha, v. 2, n. 4, p. 5-9, 2012. p. 5.

O Ensino Religioso é considerado área de conhecimento, sendo integrante dos currículos oficiais da escola pública. Ademais, destaca-se que o componente curricular Ensino Religioso é facultativo, sendo a sua abordagem regulamentada pelo Parecer n. 05/97 do CNE, na perspectiva de uma *história da religião, antropologia cultural e ética religiosa*, buscando manter o caráter científico, o princípio da laicidade e a neutralidade dos/as docentes em relação às religiões existentes.⁹³

Diante de seu termo, o currículo específico do Ensino Religioso denota alguns significados que buscam atender aos principais segmentos da filosofia e da história das religiões. De início, pode-se constatar a definição da palavra currículo, que vem do latim — *curriculum*: percurso, carreira, curso, ato de correr. O termo currículo, em sua variação e dinâmica, constitui-se ainda como *curriculum vitae*. Nele, as pessoas mencionam todos os seus dados pessoais e cursos realizados ao longo de sua vida, com um respaldo de continuidade, sequência e objetivos ainda a alcançar.⁹⁴

Dessa forma, a escola — especialmente a escola pública — deve acreditar na possibilidade de o/a aluno/a vir a saber o que influencia seu comportamento, bem como tal aluno/a compreende ou interpreta as tendências políticas e econômicas, os relacionamentos afetivos e conflitivos familiares. Deve ainda estar atento aos aspectos cognitivos e interativos, relacionados ao tempo de aprendizagem e à percepção de vida e, também, ao relacionamento social de cada aluno/a.⁹⁵

No que diz respeito, especificamente, ao currículo escolar e seus aspectos legais, a Resolução n. 18/1997 dispõe acerca do Ensino Religioso no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha (ES). A presidência do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais e, também, levando em consideração o disposto na LDBEN n. 9.394/1996, art. 33, com redação dada pela Lei n. 9.475/1997 e no art. 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo, adota o Ensino Religioso não confessional.⁹⁶

Assim, por meio da Lei Municipal n. 3.821/2001, foram redefinidas a estrutura do Conselho Municipal de Educação, sendo elas: representação dos/as professores/as em docência de rede pública municipal; apresentação do Conselho Nacional de Ensino Religioso; representantes das instituições privadas da Educação Infantil; representante dos/as pais/mães de alunos/as, indicado/a pelos conselhos escolares; representante dos/as alunos/as da rede

⁹³ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 345.

⁹⁴ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 345.

⁹⁵ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 345.

⁹⁶ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 345.

municipal; representante da comunidade, indicado/a pelo Conselho Comunitário; representante da comunidade científica, indicado/a pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, ainda, representante da própria secretaria.⁹⁷

Em Vila Velha (ES), a proposta curricular para o componente curricular Ensino Religioso foi aprovada em Sessão Plenária em março de 2007, por Anna Bernardes da Silveira Rocha (Presidente do CME), tendo sido homologada por Roberto Beling Neto (Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes).⁹⁸ Tal proposta curricular para o Ensino Religioso fundamenta-se em princípios como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os/as alunos/as ao seu contexto social, propiciando efetiva participação, por meio de temas transversais que abordam assuntos vividos pelos/as estudantes, de forma a dar-lhes a oportunidade de questionar, discutir e opinar a respeito de determinados temas, o que, por sua vez, proporciona crescimento pessoal.⁹⁹

Vila Velha (ES), a primeira proposta curricular do Ensino Religioso surgiu em 1997, tendo especial significado no processo educacional do país. A LDBEN, promulgada em dezembro de 1996, fez exigências novas e buscou estabelecer arcabouço menos fragilizado das relações que tentam aprimorar os resultados educacionais. Assim, tal dispositivo legal representou o marco de transição. Contudo, somente um ano não foi suficiente para intermediar a passagem para uma estrutura definitiva, posto que a organização de um modelo novo, realmente eficiente, requer mudanças radicais — inclusive de comportamento, por parte dos órgãos públicos, bem como dos sujeitos que os representam.¹⁰⁰

Cabe aqui também mencionar que o esforço de construção da proposta pedagógica se estruturou com base nos encontros de trabalho nas reuniões e nos debates durou dois anos, tendo sempre como referencial básicos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais serviram como documento de apreciação e de orientação para a formulação da proposta em outras experiências, como é o caso dos programas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).¹⁰¹ Na direção e no encaminhamento dessa estruturação foram consideradas, com atenção especial às atribuições, posturas e desempenho dos/as profissionais que orientam a ação pedagógica. No caso da SEMED, os/as supervisores/as escolares, a equipe técnica central, na sua tarefa específica de unificação dos currículos e programas. Também o/a diretor/a escolar, como elo de responsabilidade sobre o sucesso do plano esquematizado e, claro, o/a professor/a,

⁹⁷ BARCELLOS, 2012, p. 6.

⁹⁸ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 349.

⁹⁹ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 350.

¹⁰⁰ SILVA, 2015, p. 35.

¹⁰¹ SILVA, 2015, p. 36.

como elemento encarregado de desenvolver a mais importante ação nesse sentido qual seja, a aprendizagem.¹⁰²

No município de Vila Velha (ES), o currículo escolar voltado para Ensino Religioso, em sua proposta pedagógica preconiza desde 2008, o respeito pela diversidade religiosa, cultural e social uma vez que se concebe o educando como um ser singular que se constitui de suas experiências e saberes acumulados a partir dos seus ambientes de convivência.¹⁰³ Dessa forma, baseado nos PCNs do Ensino Religioso, bem como na legislação educacional em vigor, não é motivo para a não opção pela frequência, pois não se trata mais do ensino confessional de uma religião específica.

Após o ano de 2016, o município de Vila Velha (ES) promoveu algumas mudanças no currículo do Ensino Religioso, do 6º ao 9º ano, em decorrência da orientação do professor doutor Carlos Eduardo Ferraço, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e mais cinquenta professores/as de Ensino Religioso. Assim, o Ensino Religioso passou a ser fundamentado na proposição dos temas geradores, a partir da contextualização, tendo por referência a proposição atual, da realidade dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Dessa forma, buscou-se a interpretação mais minuciosa da questão, por entender que o senso comum não instrumentaliza a plena compreensão do tema em pauta. Com isso, estrutura-se o momento ideal para provocar, nos/as alunos/as, a aprendizagem de modo significativo, levando-se em consideração as necessidades de situações do seu cotidiano.

De acordo com o entendimento de Werkeson Azeredo, a metodologia do componente curricular Ensino Religioso pretende fazer com que os/as alunos/as possam reconhecer e perceber toda a diversidade que os/as rodeia, conduzindo ao diálogo religioso, bem como mostrando aos/as alunos/as uma nova forma de pensar e viver dentro da pluralidade religiosa existente nas escolas, nas ruas e também nas próprias famílias.¹⁰⁴ Nesse sentido, compreende-se que o componente curricular Ensino Religioso renasce dos ranços eclesiásticos sob a forma de mundo sociocultural, criada e executada pelos/as professores/as como totalidade, simbolizando a integração, um vir a ser histórico e harmônico no contexto das diferenças, por meio da diversidade.¹⁰⁵

¹⁰² SILVA, 2015, p. 36.

¹⁰³ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 352.

¹⁰⁴ AZEREDO, Werkeson da Silva. *Didática e metodologia do Ensino Religioso*. Nanuque: FANAN, 2015. p. 10.

¹⁰⁵ GARUTTI; OLIVEIRA, 2013, p. 120.

Diante de todo o exposto até então, após ter sido aqui debatida a preparação e formação de professores/as na rede Municipal de Vila Velha (ES), passa-se agora, no próximo tópico, a abordar as metodologias e as práticas usadas nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, voltadas aos/às alunos/as do Ensino Fundamental.

2.2 Metodologias e práticas usadas para alunos/as do Ensino Fundamental

Conforme o entendimento de Douglas Dantas, os modelos de Ensino Religioso diferem entre si, de modo especial, em face de seus pressupostos teóricos — de ordem filosófica, antropológica e teológica, sobretudo — defendidos por professores/as, especialistas da área, autoridades religiosas e até legisladores, acirrando a discussão a respeito do papel da educação hoje, da contribuição específica do componente curricular Ensino Religioso e do perfil de seus/as professores/as.¹⁰⁶

O primeiro modelo é o confessional, que é mais comum em escolas confessionais cristãs. Tal modelo caracteriza-se pelo ensino de conteúdos doutrinários aos/às alunos/as, com a alegação de que, uma vez matriculados/as, estão sujeitos à confessionalidade da instituição. Em tese, o Ensino Religioso ministrado de modo confessional não está mais formalmente presente na legislação da escola pública brasileira. Contudo, o discurso e a prática de muitos/as professores/as levam a crer que esse modelo ainda resiste.¹⁰⁷

Tem-se também o chamado modelo ecumênico, por meio do qual o Ensino Religioso se viabiliza em uma condição tal que atende as confissões cristãs, especialmente aquelas que estão engajadas no Movimento Ecumênico, o qual busca reconstruir a unidade entre os cristãos a partir do diálogo e do engajamento comuns, destacando mais as semelhanças que as suas diferenças. A maior limitação desse modelo é a sua ênfase especificamente cristã, que privilegia essa matriz religiosa, pois se fundamenta em uma teologia que a considera caminho de relação da pessoa com o transcendente, e modelo para os demais credos.¹⁰⁸

Ainda segundo as explicações oferecidas por Dantas, há também o modelo interconfessional, por meio do qual o Ensino Religioso é ministrado de tal modo que se torna compatível com todas as confissões religiosas, sem levar a doutrinações nem exclusividades. Não se limitando às religiões de cunho cristão, tal modelo se mostra capaz de atender a todos

¹⁰⁶ DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004. p. 113-114.

¹⁰⁷ DANTAS, 2004, p. 114.

¹⁰⁸ DANTAS, 2004, p. 114.

os grupos religiosos. Seu limite é pressupor a opção prévia dos/as alunos/as por uma religião ou comunidade religiosa, o que nem sempre acontece, diante das tendências do pluralismo religioso atual. Em geral, o modelo interconfessional se identifica com a proposta do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), responsável pelos Parâmetros Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), o qual entende que o transcendente se constitui um dado inequívoco e os/as alunos/as têm o direito de ser educados/as para encontrá-lo.¹⁰⁹

Por último, tem-se ainda o modelo inter-religioso — ou pluralista —, por meio do qual o Ensino Religioso é concebido de forma a abranger as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida, e até mesmo o agnosticismo e, até mesmo, o ateísmo. Ao não pressupor que o/a aluno/a se identifique com algum credo ou religião em específico, baseia-se nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Assim sendo, tal abordagem dialoga diretamente com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, campos do conhecimento para os quais tanto o sentimento religioso, quanto a sua institucionalização, são expressões e sistematizações das necessidades de seres humanos, concepções de sagrado e percepção de mundo, em determinadas épocas e contextos históricos.¹¹⁰

Como se pode entender, o modelo inter-religioso assemelha-se ao que Passos conceitua como sendo o modelo baseado nas Ciências das Religiões, cabendo aqui destacar que a BNCC também se guia por essas duas abordagens. Além disso, o estudo filosófico da religião possui muitos outros métodos, tais como: método histórico-crítico comparativo, que compara traços comuns e diferenças específicas; método filológico, que debate o que pensavam e acreditavam os povos antes de se dividirem em línguas distintas; método antropológico, que considera a etnologia, estudando os povos primitivos. Tais métodos orientam a área de epistemologia do Ensino Religioso escolar, rompendo com todo o exclusivismo — círculo restrito de adeptos como uma das alternativas à situação de pluralismo — e o inclusivismo em face do pluralismo religioso, que leva em consideração os valores das mais diferentes tradições.¹¹¹

Isso pode se configurar obstáculo à construção epistemológica e metodológica do Ensino Religioso como componente curricular e sua efetivação na prática da sala de aula. Contudo, torna-se problema no desenvolvimento profissional dos/as professores/as, especialmente para aqueles/as que não possuem formação específica em Ciências das Religiões,

¹⁰⁹ DANTAS, 2004, p. 115-116.

¹¹⁰ DANTAS, 2004, p. 117.

¹¹¹ FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para a educação de qualidade. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021. p. 483.

os/as quais necessitam ressignificar sua profissionalidade em torno de uma nova identidade: a de *ser professor/a de Ensino Religioso*.¹¹² Conforme a visão expressa por Aragão e Souza, em se tratando do componente curricular Ensino Religioso:

A transdisciplinaridade pode ser concebida como uma modelização de sistemas complexos de conhecimento, apoiada em uma metodologia que comporta a compreensão de níveis de realidade e percepção e os integra pela lógica do Terceiro Incluído. Enquanto modalidade para organizar o campo dos estudos de religião, ela se desdobra em uma atitude transcultural e uma mística transreligiosa. Em um mesmo nível de realidade, religiões diferentes seriam possivelmente antagônicas e excludentes, mas se considerarmos outro nível ao menos, surge um *Terceiro*, que, incluído, as pode reconciliar. Trata-se da base antropológica que constitui a todos e exige uma hospitalidade e comunhão ética, ou da altitude mística para cujo silêncio e sonho comum colaboram os sons diferentes de todas as tradições espirituais.¹¹³

Nesse sentido, o Ensino Religioso, de acordo com o que é proposto pela BNCC, traduz pedagogicamente, em processos de aprendizagem, os conhecimentos transversais das Ciências das Religiões, articulados em unidades temáticas que abordam as identidades e as alteridades, do ser humano e sua transcendência; bem como as manifestações religiosas, conhecimentos simbólicos e espirituais; e das crenças religiosas e filosofias de vida, práticas éticas religiosas e não religiosas.¹¹⁴

As Ciências das Religiões tratam o objeto de estudo como sendo coisa humana. Esse senso crítico suplanta o proselitismo e — quando repassado aos/às alunos/as — concorre para o desenvolvimento de sua consciência crítica, evitando que os discursos políticos e os dominadores das religiões os/as tornem reféns do preconceito e da intolerância religiosa.¹¹⁵ A influência de várias ciências define as Ciências das Religiões como sendo *inter* e *multidisciplinar*, o que as torna mais atrativas, em um mundo cada vez repleto pelo trânsito de informações. As trocas culturais favorecidas pelos meios de comunicação acirram processos de pensamento e, por conseguinte, o surgimento de novas crenças. Interligado, mas fragmentado, principalmente no que se tange às identidades, o mundo atual requer abordagens com maior amplitude e que valorizem a cultura. Dessa forma, as Ciências das Religiões apresentam-se como pertinentes e necessárias, visto que proporcionam visões amplas e científicas do fenômeno religioso, sem perder de vista o necessário distanciamento dos dogmas e

¹¹² SARAIVA, Alexsandro Macêdo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores de Ensino Religioso: estudo exploratório sobre sua atuação profissional. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 1-24, 2021. p. 7.

¹¹³ ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Regista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018. p. 43.

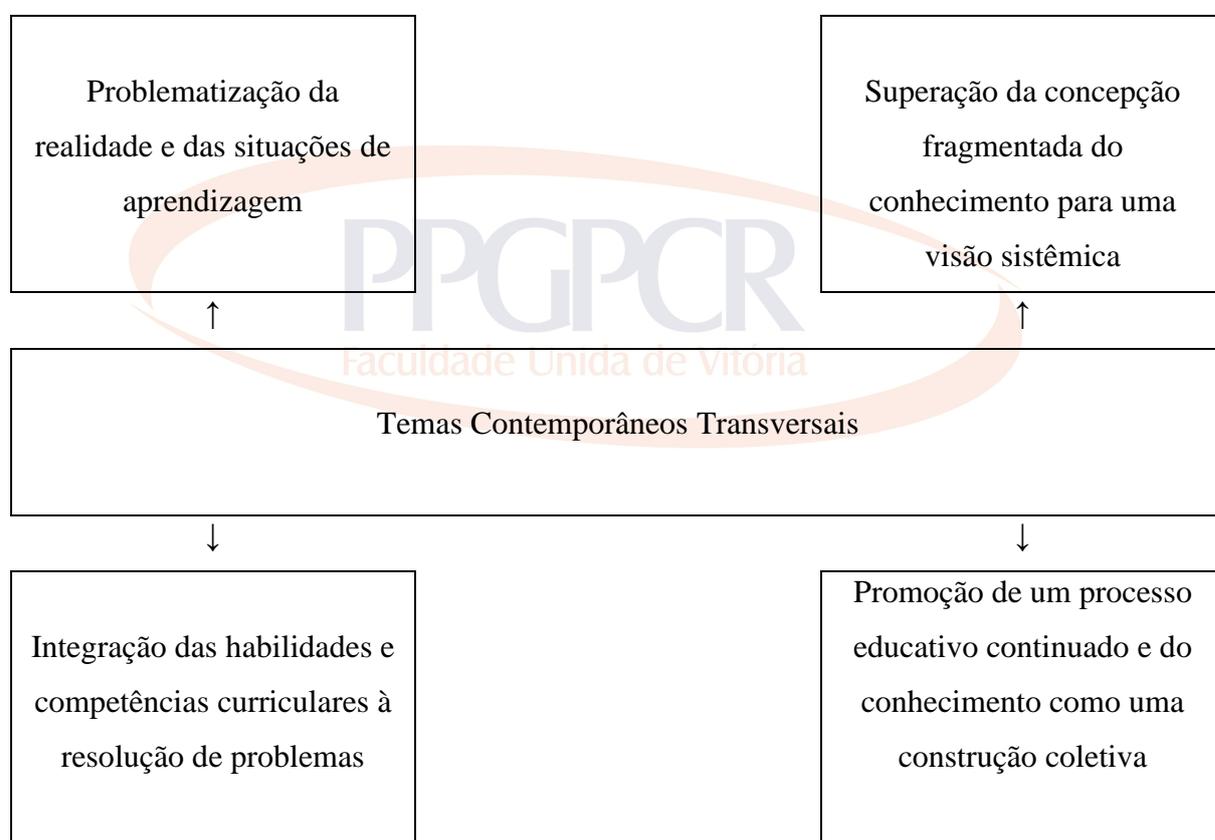
¹¹⁴ ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 52.

¹¹⁵ BORGES, Ângela Cristina; ROCHA, Letícia Aparecida. *Introdução às ciências da religião*. Montes Claros: UNIMONTES, 2014. p. 13.

preconceitos. Para tanto, a multidisciplinaridade avaliza a cientificidade, fazendo com que o risco da parcialidade diminua.¹¹⁶

Quanto a isso, cabe esclarecer que a BNCC incorpora os chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCT), visando subsidiar o trabalho de professores/as e de gestores/as, especialmente os que se envolvem na reelaboração curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta sugestões metodológicas com o objetivo de guiar a sua abordagem nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas. Essa metodologia de trabalho se baseia em quatro pilares:

Figura 1 — Quatro pilares dos Temas Contemporâneos Transversais.¹¹⁷



No âmbito escolar brasileiro, em que diversas escolas ainda convivem com o paradigma do Ensino Religioso fundamentado no modelo confessional, muitos/as professores/as ministram esse componente curricular apenas para complementar carga horária, sem terem a devida formação na área. Romper com esse modelo no sistema escolar constitui grande desafio

¹¹⁶ BORGES; ROCHA, 2014, p. 21.

¹¹⁷ BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: propostas de prática de implantação*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. p. 8.

para aqueles/as que concebem uma educação emancipadora e autônoma frente ao aparelho ideológico do Estado. Com a BNCC, porém, acredita-se que um novo paradigma possa emergir na perspectiva de um modelo curricular que respeite a diversidade religiosa no sistema escolar brasileiro.¹¹⁸

Uma das principais estratégias pedagógicas utilizadas no Ensino Religioso escolar é o emprego da interdisciplinaridade, que se constitui uma forma de pensar. Por sua vez, a interdisciplinaridade seria a forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.¹¹⁹

Cabe destacar que o objetivo dessa proposta de sugestões metodológicas consiste em favorecer e estimular a criação de estratégias que relacionem os diferentes componentes curriculares e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), de modo que os/as alunos/as ressignifiquem a informação procedente desses diferentes saberes disciplinares e transversais, integrando-os a um contexto social mais amplo, identificando-os como conhecimentos próprios. Para que isso ocorra, a BNCC sugere formas de organização dos componentes curriculares que, respeitando a competência pedagógica das equipes escolares, promovam estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão de suas práticas pedagógicas.¹²⁰

Para tanto, no caso específico do componente curricular Ensino Religioso escolar, faz-se necessário enfrentar o desafio de traçar caminhos para se trabalhar com equidade — busca da igualdade sem eliminar as diferenças —, ética, solidariedade e respeito ao ser humano, ao pluralismo de ideias e de culturas. Essa transformação se mostra possível por meio de abordagens pedagógicas que confirmam maior valor à construção de conhecimentos de forma integrada e contextualizada.¹²¹

A luta por certo modelo de Ensino Religioso decorre mais de circunstâncias concretas — especialmente as provisões de leis federais — do que propriamente de convicções pessoais. Quanto a isso, tem-se que as questões que deveriam constar de um currículo de Ensino Religioso poderiam ser tratadas como temas transversais.¹²² De igual modo, no currículo de

¹¹⁸ SERRA, Deuzimar Costa; ARAÚJO, Francisco Romário Cunha de. *Ensino Religioso na BNCC e no DCTM: contradições e desafios*. UFMA: CONEDU, 2019. p. 4.

¹¹⁹ PIAGET, Jean. *A formação social do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 39.

¹²⁰ BRASIL, 2019, p. 12.

¹²¹ BRASIL, 2019, p. 24.

¹²² DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 237-252, 2007. p. 238.

Filosofia se poderia encaixar o que é o melhor e positivo do Ensino Religioso fenomenológico: princípios, valores, a história do pensamento humano no formato de uma linguagem secular, a visão antropológica ou histórica.¹²³ Daí pode-se afirmar que o Ensino Religioso há que falar em humanismo.

Assim, cabe aqui destacar que, na versão final da BNCC, o Ensino Religioso deixou de fazer parte da área de Ciências Humanas. Adaptado em uma área análoga, tornou-se responsável pelo debate de todas as questões relacionadas ao fenômeno religioso, como elemento constitutivo das narrativas de sentido individuais e coletivas, bem como da dinâmica das sociedades. No entanto, considerando-se a crise epistemológica enfrentada pelo componente curricular Ensino Religioso, estabelecer-lhe uma área específica ajuda no processo de consolidação dos pressupostos de seu modelo laico no Brasil. A visibilidade atribuída ao conteúdo, associada à unificação curricular, pode produzir efeitos benéficos à sua construção teórica e metodológica, onde os modelos *intradisciplinar*,¹²⁴ *interdisciplinar*¹²⁵ e *transdisciplinar*¹²⁶ facilitam o diálogo com os demais campos do conhecimento — além de tornar seu ensino mais atrativo.¹²⁷

No entanto, não basta encontrar qualquer mínimo conteúdo que represente interseção entre duas ou mais disciplinas. A interdisciplinaridade tem como pressuposto o conhecimento disciplinar sólido, sem o qual não há como desenvolver projetos de caráter interdisciplinares de

¹²³ DICKIE; LUI, 2007, p. 243.

¹²⁴ O modelo intradisciplinar possibilita que as propostas pedagógicas relacionadas possam abordar um ou mais componentes de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, desde que sempre transversalmente às áreas de conhecimento. A intradisciplinaridade pode ser entendida como a relação interna que se identifica entre a disciplina *mãe* e a disciplina *aplicada*. O termo já não oferece problema, visto que, ao tratar do mesmo objeto de ciência, uma ciência da educação complementa outra. Trata-se da natureza do próprio ato educativo: é a sua complexidade, que exige explicação e compreensão pluridisciplinar. NICOLESCU, Bassarad. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2009. p. 23.

¹²⁵ O modelo interdisciplinar se constitui ferramenta metodológica importante para a educação. Tem por objetivo desenvolver novo conceito de conhecimento, no qual uma disciplina pode ser entendida como ciência, no sentido de atividade de investigação, como um dos ramos do conhecimento. Como ciência, tal perspectiva deixa de ser vista como saber especializado, ordenado e sistematizado, passando a ser considerada como conhecimento profundo. Nesse sentido, disciplina e ciência se correspondem e têm como elemento básico a referência e o estudo de uma mesma natureza. A interdisciplinaridade facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação. SOARES, Jeferson Rosa; ROBAINA, José Vicente Lima; GALLON, Mônica da Silva; MEZALIRA, Sandra Mara. *Debates em educação em ciências: desafios e possibilidades*. Curitiba: Bagai, 2020. p. 51.

¹²⁶ O modelo transdisciplinar se constitui o máximo de integração entre as disciplinas. Ou seja, a união de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum a formulação de visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. A transdisciplinaridade é considerada o nível de maior integração entre as disciplinas. Dessa forma, possui nível superior de interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as inúmeras disciplinas, constituindo-se sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. SOARES; ROBAINA; GALLON; MEZALIRA, 2020, p. 59.

¹²⁷ SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. p. 9.

qualidade.¹²⁸ Diante disso, a interdisciplinaridade pode também ser entendida como um conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral. Quanto a isso, tem-se que a interdisciplinaridade se serve mais do construtivismo do que serve a ele. O construtivismo se constitui uma teoria da aprendizagem que entende o conhecimento como fruto da interação entre o sujeito e o meio.¹²⁹ Nessa teoria o papel do sujeito é primordial na construção do conhecimento. Assim, a relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade se dá de modo imediato.¹³⁰

Aqui também se faz necessário destacar que, o princípio do pluralismo de concepções pedagógicas está compreendido no princípio da liberdade de ensinar e divulgar o pensamento, pois a ideia de liberdade implica o respeito à diversidade de pensamento.¹³¹ O componente curricular Ensino Religioso busca dar respostas a essas e outras questões geradas pela diversidade. Suas respostas se dividem em três grupos: exclusivismo,¹³² inclusivismo¹³³ e pluralismo.¹³⁴ O exclusivismo é a teoria que defende que um determinado sistema de crenças possui a verdade e é o sistema de crenças correto, enquanto todos os outros estão errados. Neste

¹²⁸ POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020. p. 1256.

¹²⁹ NICOLESCU, 2009, p. 23.

¹³⁰ NICOLESCU, 2009, p. 23.

¹³¹ 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.

¹³² O exclusivismo realça a confissão da própria fé ou a afirmação da posição religiosa pessoal, exclui a possibilidade de qualquer outra religião que compartilhe a verdade e o acesso à transcendência de forma de igual ou comparável valor. As outras tradições são vistas como diversos graus de erro e de confusão. Tal exclusivismo pode ser absoluto quando as outras tradições são vistas como sob o poder do mal, ou desesperadamente vinculadas ao erro; ou pode ser menos categórico, reconhecendo elementos de verdade e valor fora da própria religião, mas mantendo a afirmação de que só a última possui a verdade integral. PAINE, Scott Randall. Exclusivismo, inclusivismo e pluralismo religioso. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 100-110, 2008. p. 100.

¹³³ O inclusivismo entende uma tradição religiosa como já contendo, implícita, se não explicitamente, o essencial das verdades e dos valores positivos de outras tradições. Dessa forma, uma atitude positiva pode ser adotada para com elas. Nesse caso seriam possíveis também pelo menos duas formas. O inclusivismo pode afirmar, por um lado, que todas as religiões principais dizem, afinal de contas, a mesma coisa e que, assim, cada uma possui em si o cerne da doutrina, moral e culto verdadeiros, apenas mudando de estilo, de linguagem, de coloração cultural — seria um caso de *tema e variações*. Ou, por outro lado, o inclusivismo pode ser mais criterioso, ou seja, admitindo alto grau de elementos comuns incluídos em todas as religiões, mas insistindo em diferenças irreduzíveis e incomensuráveis, sem insistir em hierarquizar as religiões em termos de superioridade. PAINE, 2008, p. 100.

¹³⁴ O pluralismo concebe as religiões com atitude mais objetiva, talvez até secular e não-crente, procurando — em termos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, fenomenológicos ou históricos — descrever e entender o sentido e a origem da pluralidade das formas religiosas. Há abordagens pluralistas redutivistas, que tentam explicar a pluralidade por meio só de fatores culturais e não vê a necessidade de aceitar um conteúdo transcendente que, como tema, seria a última causa das variações diferentes. A variedade seria, ela mesma, uma mera coordenada do inevitável arco-íris das manifestações condicionadas da cultura humana, produzidas por outras forças (fatores sociais, econômicos, emocionais etc.). O pluralismo, porém, pode ser também formulado de maneira não redutivista nem relativista, mas nem por isso menos diferenciada. Ele pode, filosoficamente, deixar intacto o mistério das religiões e procurar apenas entender, com mais profundidade e mais amplitude, o caráter próprio de cada uma. PAINE, 2008, p. 101.

sentido, 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.¹³⁵

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.¹³⁶

Nesse sentido, entende-se que o componente curricular Ensino Religioso deve servir à formação de contexto educacional que busque 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.¹³⁷ Como bem explica Rosa:

Um aspecto que o acadêmico deve ter bem claro em termos de proposta para o Ensino Religioso é o seu caráter científico, fundamento nas Ciências das Religiões, sem qualquer proselitismo, uma vez que a escola não é espaço de doutrina ou de disputa de espaço religioso entre diferentes concepções religiosas. Questões doutrinárias encontram-se ligadas aos pressupostos teológicos e devem ser abordadas com o maior respeito dentro das diferentes confissões religiosas. Outro aspecto é a defesa da tolerância religiosa: ninguém, nem qualquer aula de ensino religioso pode priorizar determinada religião em detrimento de outras. Acreditar nas doutrinas e nos fundamentos de uma religião é um ato de fé e faz parte do conhecimento teológico. Portanto, a opção religiosa é uma questão de foro pessoal e deve ser respeitada.¹³⁸

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

¹³⁵ 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.

¹³⁶ KADLUBITSKI, Lúcia; 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.

¹³⁷ 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. p. 1319.

¹³⁸ ROSA, 2018, p. 76.

acompanhar, como, o/a professor/a o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos/as alunos/as.¹³⁹

Frente ao exposto até então, e tendo sido aqui abordadas as metodologias e as práticas usadas nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, voltadas aos/às alunos/as do Ensino Fundamental, passa-se agora, no próximo tópico, a discorrer a respeito do trabalho dos diferentes signos no cotidiano escolar.

2.3 Os diferentes signos no cotidiano escolar

No tocante à questão dos signos e do imaginário, conforme o entendimento expresso por Alberto Araújo e Rogério Almeida, existe continuidade entre as antigas mitologias e as modernas narrativas, tais como literatura, cinema, filosofia, política, história etc. Isso ocorre mesmo que o mito não seja nomeado, ou ainda apareça diretamente nessas narrativas, pois, em nível simbólico, o mito está presente, sustentando o sentido de todos esses textos, discursos e imagens.¹⁴⁰

Para Araújo e Almeida, não raramente o imaginário se apresenta com uma conotação negativa, sendo associado a dimensões fantasistas, lúdicas e poéticas, ao passo que as noções de símbolo ou de utopia são normalmente entendidas de forma mais positiva na ordem da construção social. Contudo, constata-se o ressurgimento da noção de imaginário, por exemplo, por meio da valorização dos contos e das pequenas narrativas na vida social e política contemporânea, assim como o imaginário não deixa de estar presente no desenvolvimento de tecnologias de comunicação, ou das biotecnologias que parecem reativar os mitos como da *juventude eterna*.¹⁴¹

Porém, o imaginário é dinâmico, pois o símbolo não se encontra para além do imaginário, como se fosse construído ao acaso. Então, há casos em que o signo se vê obrigado a perder seu arbitrário teórico, quando remete para as abstrações, especialmente para qualidades espirituais.¹⁴² Para Gilbert Durand, o qual o símbolo faz surgir sentido secreto, sem eliminá-lo enquanto mistério, diferentemente de uma fenomenologia que faz ver. Entende-se, assim, que o imaginário é diferente da imagem visual. Pode-se fazer referência ao imaginário da imagem

¹³⁹ MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, Mary e SILVA JR., Celestino Alves. *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 30.

¹⁴⁰ ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. *Revista Têssera*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 18-42, 2018. p. 19.

¹⁴¹ ARAÚJO; ALMEIDA, 2018, p. 19.

¹⁴² DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 2000. p. 9.

visual que parece ser a espinha dorsal dos tempos atuais. No entanto, não se pode confundir a imaginação simbólica com o imaginário cotidiano. Do mesmo modo, faz-se fundamental destacar que existe, no imaginário cotidiano, uma carga originária da imaginação simbólica.¹⁴³

Então, pode-se dizer que:

O imaginário, pois, é um processo complexo, fruto da imaginação que está repleta de imagens e significados e que constitui os arquétipos e o inconsciente coletivo. Uma imagem pode representar um objeto ou uma sensação, sim, mas o imaginário, por meio da imaginação, processa infinitas imagens, imagens essas que se traduzem em significados que essas mesmas imagens simbolizam.¹⁴⁴

Assim, o imaginário se constitui um conjunto de imagens, das relações entre elas; e não das relações entre os homens no seu meio social. Em outros termos, o imaginário promove o pensamento, por meio da experiência sensível — e não o inverso. Não é pensando que se alcança o imaginário. Por essa via, a literatura pode funcionar como um trajeto, mediando as sensações e as percepções por meio de imagens simbólicas. O imaginário é tudo que afeta o ser humano — tanto no seu caráter afetivo quanto naquilo que o afeta na carne.¹⁴⁵ No entanto, como se dá o imaginário educacional? Será que segue essa mesma trilha?

No entanto, Bastide se constitui um dos pensadores cujas teorias acerca do imaginário melhor definem o que venha a ser o imaginário religioso. Em sua opinião, o imaginário — embora sempre se faça sentir, seja como elemento oculto, subjacente, seja como o motivo principal — está localizado no ponto de encontro entre o consciente e o inconsciente, como sendo o resultado de tudo o que o social imprimiu no íntimo dos criadores. Por esse entendimento, o real e o irreal coexistem e se associam, interpenetram-se de forma profunda, ao ponto mesmo de não poderem ser separados. Daí Bastide reivindicar a necessidade de se conhecer a realidade para se conhecer o imaginário de um indivíduo; bem como conhecer a obra do indivíduo para se conhecer a sociedade.¹⁴⁶

Bastide testa tal perspectiva ao observar a vida mística dos/as negros/as, percebendo que a prática religiosa da população negra foi muito influenciada pela coletividade, embora essa circunstância não impediu os indivíduos subalternos de serem criadores de valores inéditos. Isso ocorreu porque a sociedade lhes impunha certos temas, embora a maneira de combiná-los fosse livre. Isso levou Bastide a crer que os determinantes coletivos e os pessoais se

¹⁴³ BARROS, Eduardo Portanova; BERGHAUSER, Francieli Costa. O círculo antropológico e a sociologia do imaginário: aproximações entre Durand e Mafessoli. *Revista Educere et Educere*, Cascavael, v. 13, n. 28, p. 1-18, 2018. p. 5.

¹⁴⁴ BARROS; BERGHAUSER, 2018, p. 6.

¹⁴⁵ BARROS; BERGHAUSER, 2018, p. 6.

¹⁴⁶ VASCONCELLOS, Dora Vianna. O imaginário como algo inimaginável: a sociologia ‘rez de chaussée’ de Roger Bastide. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 426-455, 2018. p. 432.

interpenetram. Os valores euro-ibéricos da camada senhorial se faziam presentes, embora houvesse lembranças africanas na subjetividade do ser subalterno. O mesmo ocorre com a poesia, na qual o eu lírico mais profundo dos poetas negros seria influenciado pela ortodoxia. Dessa forma, Bastide conclui que a realidade — ainda que com todas as hierarquias sociais — e o imaginário dos poetas negros não deu origem a valores antitéticos no Brasil. Afinal, a África não possuía representação figurativa na poesia. Isso porque a camada subordinada não tinha representação própria que fosse totalmente independente da camada senhorial. Não por outra razão, a sociedade brasileira seria marcada por dinâmica social em que as camadas sociais se relacionam segundo um ideal aliancista.¹⁴⁷

Em seu conjunto, considerando-se as observações de Durand e de Bastide tem-se a base para entender o imaginário sob as óticas simbólicas e religiosas. Daí que, para Amauri Ferreira e Vânia Noronha, ao se identificar a educação e a religião — portadoras de um sistema forte de utilização de imagens como símbolo e como práticas simbólicas e sociais —, entender-se que o imaginário é potente referencial teórico para se compreenda suas fronteiras na formação do sujeito individual e do sujeito coletivo. Afinal, todas as práticas sociais são sempre simbólicas, posto que são manifestações de um universo imaginário, por intermédio do sistema sociocultural e de suas instituições.¹⁴⁸

Deve-se considerar que o imaginário não se constitui mera criação individual, tampouco é simples produção social. O imaginário articula o polo biopsíquico do sujeito com o sociocultural, expressando tanto as invariâncias do arquétipo, quanto as variações das configurações socioculturais. Diante disso, o imaginário se manifesta nos dois polos; porém é produzido no circuito entre eles: na confluência do subjetivo e do objetivo, do pessoal e do meio sociocultural.¹⁴⁹

Simplificando, Ferreira e Noronha afirmam que, a construção do imaginário se faz da seguinte forma: o sujeito confere sentido ao mundo pela mediação do simbólico, que transita do consciente ao inconsciente, do objetivo ao subjetivo, da razão à imaginação. Tal simbolismo é parte do processo de individuação, pela equilíbrio do sentido e da forma. Cabe aqui esclarecer que a consciência coletiva é formada por conduta, métodos, línguas inseridas na psique, pela educação e pelo inconsciente coletivo.¹⁵⁰

¹⁴⁷ VASCONCELLOS, 2018, p. 432-433.

¹⁴⁸ FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 70.

¹⁴⁹ TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. *Revista Olhar do Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006. p. 215.

¹⁵⁰ FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 73.

Então, para Ferreira e Noronha, tem-se que o imaginário é o dinamismo equilibrador, que se apresenta como sendo a tensão entre as duas forças de coesão, cada uma relacionando as imagens em dois universos antagonistas — o heroico e o místico — que se acomodam, na atividade psíquica, em outro universo: o dramático. Na sequência dos esquemas, arquétipos e símbolos encontra-se o mito, que é o grande articulador entre esquemas, arquétipos e símbolos uma vez que se constitui sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que tende a compor-se em narrativa. O mito é um esboço de racionalização, posto que faz uso do discurso no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas.¹⁵¹

Por sua vez, o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico, a narrativa histórica e sua organização se constitui, ainda, em uma constelação de imagens. As imagens dos arquétipos, que se encontram na base das teorias científicas, são as mesmas que inspiram contos e lendas.¹⁵² No entanto, conforme o entendimento de Teixeira e Araújo, para que a construção do imaginário possa se efetivar e se colocar entre as fronteiras, a religião e a educação se constituem formas de pensar que se complementam e se ordenam na cultura, afetando diretamente o modo dos sujeitos de serem e de estarem no mundo.¹⁵³

Quanto aos estudos acerca do imaginário, Ferreira afirma que, em âmbito religioso, o apelo para o sentido aponta para a imagem/representação que se constitui no contexto específico de cada religião. Daí que a formação de imagens que se sedimentam no universo simbólico do ser humano depende de materialidades que vão modulando maneiras individuais e coletivas.¹⁵⁴ Nesse sentido, cabe aqui destacar as palavras de Ferreira e Noronha, os quais lembram que:

Como a educação e a religião estão interligadas na teoria e no método em perspectivas *inter, multi, pluri*, transdisciplinares, na complexidade, no campo do imaginário, elas possuem elementos comuns que se interpenetram em uma formação do indivíduo que repetem seus princípios. Com este não lugar no campo disciplinar, marcado por outras abordagens e aberto a novas perspectivas, o imaginário exige aprofundamentos e investigações dialógicas. Talvez seja esse o maior ganho com a crise de modelos na tradição contemporânea, tendo em vista que o imaginário não configura uma disciplina e o seu lugar está hospedado no *entre saberes*. Tal abordagem explica a complexidade do próprio termo imaginário, pois ele não se encontra em modelos predeterminados, como são as áreas do saber lógico e racional.¹⁵⁵

¹⁵¹ FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 76.

¹⁵² DURAND, 2000, p. 17.

¹⁵³ TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; ARAÚJO, Alberto Filipe. Gilbert Durand: *imaginário e educação*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2013. p. 77.

¹⁵⁴ FERREIRA, Amauri Carlos. O imaginário religioso e modos de vida urbana: *experiência da juventude católica em Belo Horizonte-Minas Gerais, anos 80*. São Paulo: UMESP, 2002, p. 83.

¹⁵⁵ FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 83.

Em complemento, Mircea Eliade afirma que o mito designa uma história verdadeira e preciosa, porque sagrada, exemplar e significativa. Ao oferecer modelos para o comportamento humano, o mito confere significado e valor à existência humana. Então, conhecendo o mito conhece-se a origem das coisas. Para o campo do imaginário religioso, o caráter de representação ganha força, visto que os elementos que o constituem são formados a partir das práticas educativas, as quais a complementam mediante esse pensar por imagens.¹⁵⁶ Daí que, conforme o entendimento de Ferreira:

A representação do real é compreendida através de imagens que foram constituídas mediante o sentido conferido às coisas. O imaginário permite entender representações coletivas que a sociedade produz, uma vez que os significados atribuídos ao real se entrelaçam com as estruturas simbólicas.¹⁵⁷

Como se pode ver, para melhor compreender a questão do imaginário religioso e sua expressão, faz-se necessário entender primeiro a sua sustentação ideológica, a qual se constitui com base no mito e em seus sistemas religiosos. Para tanto, a compreensão do imaginário religioso exige que se estabeleçam categorias analíticas que expressem a origem e a extensão dos fenômenos religiosos.¹⁵⁸ Dessa forma, Ferreira afirma que, para a construção do imaginário religioso, deve-se entender como os projetos religiosos de instituições, de modo imperativo, acionam o vetor de imagens-representações na mente dos seres humanos, que as internalizam.¹⁵⁹ Diante disso, Ferreira e Noronha também entendem que:

Na direção de uma educação da alma caberia à escola construir o conhecimento com base nas suas dimensões *inter*, *pluri*, *multi* e *transdisciplinar*. Nesse sentido, os conhecimentos advindos de todas as manifestações das artes, do lazer, das culturas, equivocadamente rotuladas como marginais, dos diferentes gêneros e etnias, que têm no corpo sua expressão, precisam ser consideradas e adentrar os muros e portões de nossas escolas, construindo outra pedagogia: a do imaginário.¹⁶⁰

Tendo aqui sido explicados alguns dos principais conceitos acerca do imaginário, bem como sua íntima relação com o sagrado e, também, com a educação, surge uma indagação: o que há, então, na compreensão do imaginário, que pode ser relacionado ao Ensino Religioso? Gomes e Torquato veem o Ensino Religioso como instrumento ideal para valorizar a diversidade cultural-religiosa em sala de aula e, na função social da educação, no atual contexto

¹⁵⁶ ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 41.

¹⁵⁷ FERREIRA, 2002, p. 29.

¹⁵⁸ FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 85.

¹⁵⁹ FERREIRA, 2002, p. 38.

¹⁶⁰ FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 86.

histórico-cultural, para auxiliar na compreensão das diferentes formas de exprimir o transcendente.¹⁶¹ Nesse sentido:

O Ensino Religioso, como um componente curricular, insere-se na escola como um exercício de ciência a ser feito com os alunos sobre a religião em suas expressões simbólicas e valorativas. Portanto, o ato de ensinar religião não pode ser confundido como uma forma de transmitir alguma crença, pois o fenômeno religioso existe e é inerente ao ser humano e à cultura. Nesse sentido, a prática docente do Ensino Religioso, no espaço escolar, deve vislumbrar a formação integral do ser humano.¹⁶²

Diante disso, tem-se que o Ensino Religioso, na condição de componente curricular da Educação Básica, expressa clareza no que diz respeito à sua identidade e natureza subjetiva e de reflexão transcendental. No entanto, é composto de múltiplos objetos de estudo, abordados em conteúdos diversos, por meio de uma metodologia variável, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, bem como por uma avaliação contínua, desenvolvida em uma perspectiva dinâmica salientando a ludicidade, progredindo em complexidade, a partir das fases de análise, síntese e crítica, ao longo do processo de formação do/a estudante.¹⁶³

Frente ao exposto, cabe aqui ressaltar a visão de Alberto Araújo e Joaquim Araújo, o quais afirmam que, no âmbito escolar deve-se privilegiar as funções de uma pedagogia do imaginário, a qual promova o estímulo à imaginação, visto que imaginar é o mesmo que se reconhecer. Assim, cabe à escola a tarefa de ensinar ao aluno a poética do devaneio, para melhor *eufemizar* seu cotidiano e cultivar a sensibilidade e a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo.¹⁶⁴

Diante do exposto, esse segundo capítulo, de caráter bibliográfico e documental, apresentou breve relato acerca das diversas concepções de Ensino Religioso na escola. Para tanto, primeiro discutiu-se a preparação e formação de professores/as na rede Municipal de Vila Velha (ES). Em seguida foram abordadas as metodologias e práticas usadas nas aulas do componente curricular Ensino Religioso, voltadas aos/às alunos/as do Ensino Fundamental. Por fim, discorreu-se acerca do trabalho dos diferentes signos no cotidiano escolar. Dessa forma, passa-se agora, no próximo capítulo, de cunho prático, a descrever a pesquisa de campo, realizada em escola pública municipal de Vila Velha (ES), para que se possa melhor entender como se dá a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

¹⁶¹ GOMES, Eunice Simões Lins; TORQUATO, Rafaela Marques. Fotografia, imaginário e Ensino Religioso: uma leitura dos espaços sagrados. *Revista RDIVE*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 20-31, 2016. p. 22.

¹⁶² GOMES; TORQUATO, 2016, p. 22.

¹⁶³ SERRA; ARAÚJO, 2019, p. 6.

¹⁶⁴ ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. *Imaginário educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 64.

3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Após terminada a fase de fundamentação teórica acerca do tema da presente Dissertação de Mestrado, exposta nos dois primeiros capítulos, por meio de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, passa-se agora, neste último capítulo, a apresentar a pesquisa de campo desenvolvida junto à Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral (UMEFTI) José Elias de Queiroz, situada na Avenida Carlos Lindenberg, sem número, Bairro: Cobi de Baixo, em Vila Velha (ES), regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pertencente à Região IV. Como principal objetivo da pesquisa de campo, buscou-se identificar como se viabiliza a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as da UMEFTI José Elias de Queiroz. Para tanto, tomou-se por base os exercícios aplicados em sala de aula, junto a 25 (quarenta e cinco) alunos/as, matriculados no do 2º ano do Ensino Fundamental I, cuja faixa etária varia dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos.

Assim, primeiro são descritos aqui os principais processos metodológicos utilizados nesta pesquisa de campo — a qual se desenvolveu a partir de 03 (três) estudos de caso. Serão apresentados 03 (três) exercícios aplicados em sala de aula, além de seus resultados e análises, em separado — comparando-os aos conceitos oferecidos pela literatura consultada, considerando-se os saberes concernentes ao componente curricular Ensino Religioso, tendo como técnicas essenciais a interdisciplinaridade e o uso de recursos lúdicos. Após analisados os resultados derivados de cada um dos 03 (três) exercícios aplicados em sala de aula, caso sejam apontadas disfunções no comportamento apresentado pelos/as alunos/as, serão também oferecidas sugestões e recomendações, com o intuito de corrigir e/ou minimizar os problemas identificados.

Cabe ainda esclarecer que, de início, a presente pesquisa de campo seria desenvolvida de outra forma, com base na aplicação de questionários junto a professores/as e alunos/as, comparando-se os resultados das respostas desses dois grupos respondentes. No entanto, por envolver alunos/as com idade muito reduzida — os/as quais, muito provavelmente, poderiam comprometer os resultados da pesquisa de campo, optou-se pelo emprego de estudos de caso,¹⁶⁵ técnica que se mostra mais eficaz por satisfazer os objetivos e as necessidades do momento, permitindo que sejam analisados alguns importantes aspectos relacionados à forma como se viabiliza a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as da UMEFTI José Elias de

¹⁶⁵ MARCONI, Marian de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Queiroz. Dito isto, passa-se agora, no tópico seguinte, a expor os procedimentos metodológicos básicos desta pesquisa de campo.

3.1 Definindo a metodologia aplicada à pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada na UMEFTI José Elias de Queiroz, situada em área urbana, na Avenida Carlos Lindenberg, sem número, Bairro: Cobi de Baixo, em Vila Velha (ES), regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Localizada em área residencial, cujo público-alvo pertence às classes *pobre e média baixa*, cabe aqui destacar que a referida escola se encontra em área de vulnerabilidade, caracterizada por elevada incidência de violência.

No que concerne ao universo e à amostra, esta pesquisa de campo se desenvolveu com a colaboração de 01 (uma) professora de Ensino Religioso — com formação universitária em Teologia —, a qual, entre os meses de fevereiro a abril de 2022, aplicaram os exercícios desenvolvidos em conjunto com esta pesquisadora, o qual trabalha na mencionada UMEFTI desde 2017, tendo já exercido as funções de diretora escolar.

Na UMEFTI José Elias de Queiroz há aproximadamente 129 (cento e vinte e nove) alunos/as, em faixa etária que vai de 07 (seis) aos 8 (oito) anos. Destaca-se que, nesse corpo discente há 04 (quatro) alunos/as portadores de necessidades especiais, para os quais a UMEFTI em questão se encontra totalmente adaptada. Sua estrutura física possui 05 (cinco) salas de aula, sanitários dentro do espaço da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da diretoria e sala dos professores. O atendimento a todas as crianças é feito diariamente, em tempo integral, possuindo cerca de 35 (trinta e cinco) funcionários/as — entre concursados/as, trabalhadores/as com contratos temporários e, ainda, terceirizados/as.

Sobre os exercícios em que se baseiam os estudos de caso utilizados, os mesmos foram desenvolvidos por esta pesquisadora e aplicados por 01 (uma) professora de Ensino Religioso. Em tais ocasiões, esta pesquisadora — que atualmente desempenha a função de diretora escolar, na mencionada UMEFTI — atuou apenas como observadora, anotando suas percepções por escrito, sem interferir nas atividades desenvolvidas pela professora de Ensino Religioso.

Tomando por base o Referencial Curricular Nacional (RCN)¹⁶⁶ e a BNCC¹⁶⁷, os exercícios aplicados tiveram por meta principal aferir a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as da UMEFTI José Elias de Queiroz, para saber se, a princípio, esses/as

¹⁶⁶ BRASIL, 1998.

¹⁶⁷ BRASIL, 2017, p. 36.

alunos/as aceitam ou rejeitam o Ensino Religioso, bem como de que modo demonstram suas percepções. Nesse sentido, deve-se ainda informar que a aplicação dos exercícios se deu apenas entre alunos/as cuja faixa etária varia de 07 (sete) aos 08 (oito) anos, os/as quais participaram dos 03 (três) exercícios que compõem este estudo de caso.

Os exercícios aplicados pela professora de Ensino Religioso possuíam caráter intuitivo e experimental. Contudo, visavam aferir a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as da UMEFTI José Elias de Queiroz. Com a aplicação de tais exercícios esperava-se que os/as alunos/as reagissem com determinado nível de gentileza, de não-violência, de altruísmo, de solidariedade, de colaboração no trabalho em grupo, entre tantos outros valores e comportamentos que viessem a refletir, mesmo que minimamente, as melhores potencialidades humanas.

No que concerne à significância estatística do público-alvo pesquisado, os números adotados para a composição da amostra foram compostos apenas por alunos/as do Ensino Fundamental I, com idade máxima de 06 (seis) aos 08 (oito) anos, representando 35% (trinta e cinco por cento) do total de alunos/as matriculados na UMEFTI José Elias de Queiroz, garantindo assim significância estatística a esta pesquisa de campo. Esses exercícios, após aplicados, foram analisados pelo ponto de vista da Estatística básica e, em seguida, os resultados foram analisados à luz da literatura especializada.

Em relação ao tratamento dos dados da pesquisa de campo, o método de procedimento usado foi o estatístico, em nível básico, diretamente associado à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, permitindo que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, além de possibilitar que se façam generalizações sobre a natureza, a ocorrência ou o significado dos eventos estudados, com base no diálogo indireto entre o comportamento dos/as alunos/as submetidos ao estudo de caso e a literatura especializada.¹⁶⁸

Quanto ao ambiente socioeconômico, trata-se do bairro denominado Cobi de Baixo, em Vila Velha (ES), que se constitui o *locus* da pesquisa, por ser onde está localizada a UMEFTI José Elias de Queiroz. A população do mencionado bairro é, em sua maioria, pertencente às classes sociais pobre e média baixa. Daí porque, nessa UMEFTI é ofertada alimentação balanceada — supervisionada pela nutricionista pertencente à SEMED —, uniforme, material escolar. Desde o ano de 2015, esta UMEFTI está informatizada, ofertando acesso à *Internet* para todos/as os/as alunos/as e funcionários/as.

¹⁶⁸ PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos*: monografia, TCC, teses e dissertações. São Paulo: Futura, 2000. p. 39.

Frente a todo o exposto, e após terem sido aqui descritos os principais procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa de campo, passa-se agora, no próximo tópico, a expor e a analisar os resultados dos exercícios aplicados em sala de aula, cuja finalidade a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as da UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES).

3.2 Exercícios propostos

Os exercícios que agora serão descritos, e cujos resultados serão analisados, têm por objetivo identificar como os/as alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental, matriculados na UMEF José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES), recebem o currículo do Ensino Religioso. Tais exercícios foram aplicados sem que as crianças conhecessem os objetivos propostos. A ideia é ver se, reagindo às atividades lúdicas, os/as alunos/as demonstram, ainda que minimamente, terem absorvido alguns dos valores éticos despertados por meio das aulas de Ensino Religioso, relacionados aos ambientes de convivência, conforme a BNCC.¹⁶⁹

3.2.1 Exercício um — educação de valores — *honestidade*

A educação se constitui processo interativo entre a ação das gerações adultas e aquelas gerações que ainda não estão preparadas para a vida social, com o objetivo de tornar seus membros autônomos em seu agir e pensar. A educação promove mudança através do pensamento e da instrução, assim, o ato educativo está ligado ao ato de ensinar, de aprender e de fazer refletir. Nesse sentido, ensinar é ajudar os/as alunos/as a construir os saberes e competências; é expor-se ao/a aluno/a com a finalidade de auxiliá-lo/a a encontrar a ciência pelo caminho da consciência; é tentar fazer com o/a aluno/a trilhar uma jornada que seja positiva e inesquecível. Nos dias atuais, de imensa complexidade, ensinar não é sinônimo de transmitir informações. Da mesma forma, aprender não é apenas aceitar o que se diz. Aprender é compreender, saber interagir e aplicar na vida o que se aprende — tomando por base os princípios éticos. Para Moretto, aprender é construir significados; ensinar é oportunizar essa construção. Então, ensinar e aprender andam juntos, sendo parte de um único processo em que se acentua a interação conhecimento e educando.¹⁷⁰

¹⁶⁹ BRASIL, 2019, p. 444.

¹⁷⁰ MORETTO, Vasco Pedro. *Reflexões construtivistas* — a produção do conhecimento em aula. Brasília: UnB, 1999. p. 9.

Com base no raciocínio acima exposto, desenvolveu-se o primeiro exercício que se passa agora a descrever foi aplicado na terceira semana de fevereiro de 2022, na turma de 2º ano. Com o objetivo de aferir a resposta das crianças, quando submetidas a um evento em que havia a oportunidade de apresentarem comportamento ético — ou não —, escolheu-se essa turma considerando que já estavam tendo aulas do componente curricular Ensino Religioso pelo segundo ano consecutivo e, também, porque, após trocar informações com outros/as professores/as, esta pesquisadora ficou sabendo que tal turma já possuía considerável conhecimento sobre as operações básicas da Matemática — inclusive, sabendo passar troco, para notas de até R\$10,00. Essa última informação, em especial, motivou essa primeira atividade lúdica.

Antes, porém, procurou-se saber se esse primeiro exercício estava em sintonia com o que a BNCC estipula como metas para o Ensino Religioso no 2º ano do Ensino Fundamental. De início, encontrou-se no referido documento, a parte que define as *competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental*, cujo item de número 3 (três) assim define: *reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.*¹⁷¹ A BNCC também afirma que as crenças e doutrinas religiosas têm por finalidade direcionar condutas individuais e sociais, por meio de códigos éticos e morais, definindo o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Tais princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social (ambiente de convivência).¹⁷² Assim surgiu a ideia do primeiro exercício, aqui denominado *honestidade cem por cento*.

Em parceria com a professora do componente curricular Ensino Religioso, fizeram-se cópias das cédulas do jogo denominado *Banco Imobiliário*. Não de todas. Mas apenas das de 1,00, 2,00, 5,00 e 10,00, porque foi esse o limite que a professora de Matemática havia ensinado os/as alunos/as a fazer o devido uso, dando troco em negociais fictícias em sala de aula. Antes da aplicação do exercício, a professora de Ensino Religioso leu para os/as alunos/as do 2º ano o seguinte texto:

Honestidade é a palavra que indica a qualidade de ser verdadeiro: não mentir, não roubar, não enganar. A palavra honestidade tem origem no latim honos, que diz respeito à dignidade e à honra. A honestidade pode ser uma característica de uma pessoa ou de uma instituição. Significa falar a verdade, fazer o correto ou, ao menos, tentar fazer o correto. A pessoa honesta não aceita a malandragem. Então, honestidade é a obediência incondicional às regras existentes. A pessoa honesta é aquela que não

¹⁷¹ BRASIL, 2019, p. 437.

¹⁷² BRASIL, 2019, p. 440-441.

mente, não rouba, buscando uma vida de alegria, paz, respeito dos outros e boas amizades.¹⁷³

Após a leitura, a professora de Ensino Religioso discutiu o texto com os/as alunos/as, tirando dúvidas e certificando-se de que entenderam o significado do termo *honestidade*. Só então lhes foi explicado o primeiro exercício. Nessa aula compareceram 22 (vinte e duas) crianças. A cada aluno/as foi distribuído um conjunto de cédulas do jogo *Banco Imobiliário*, somando R\$40,00 (a professora optou por chamar de *reais* as cédulas de brinquedo, para não confundir as crianças, quanto ao que já lhes havia sido ensinado pela professora de Matemática). Esse conjunto de cédulas continha: 1 nota de R\$10,00; duas notas de R\$5,00; 5 notas de R\$2,00; e 10 notas de R\$1,00.

Os/as alunos/as foram informados de que, na sala ao lado, havia uma mesa repleta de chocolates. Cada criança teria que entrar lá, sozinha, e comprar o chocolate que desejasse. As crianças também foram informadas de que, embora cada uma delas estivesse de posse de R\$40,00, somente poderiam usar aquelas cédulas para comprar apenas 1 (um) chocolate. Cada criança deveria olhar o preço do chocolate e deixar na caixinha sobre a mesa, o pagamento correspondente. E, havendo necessidade de *troco*, a criança deveria pegar o valor correspondente na mesma caixa.

De fato, na sala ao lado havia uma mesa repleta de chocolates. Preso a cada uma dessas guloseimas havia um papel contendo o preço da mesma. Sempre em valores ímpares, para induzir as crianças ao cálculo — os chocolates maiores tinham preços maiores; os chocolates menores tinham preços menores. Bem próximo à mesa sobre a qual estavam os chocolates (menos de um metro de distância), esta pesquisadora se encontrava sentada em outra mesa, fingindo que escrevia, como se estivesse distraída — em ângulo e proximidades suficientes para observar o que se passava, com extrema clareza. Antes de iniciar a atividade, a professora de Ensino Religioso explicou que a compra deveria ser feita de forma rápida e que, em hipótese alguma esta moça que estava lá dentro (esta pesquisadora) deveria ser incomodada, pois estava trabalhando em algo muito sério.

Para envolver os/as alunos/as, a professora de Ensino Religioso estipulou que, somente poderia entrar na sala, para comprar chocolate, quem antes acertasse uma pergunta da área de Matemática. Eram perguntas simples, que a maioria das crianças acertou de imediato. Assim, sem que houvesse qualquer tipo de identificação, um/a a um/a, os/as 22 (vinte e dois) alunos/as foram entrando e fazendo sua compra. Fingindo que trabalhava, esta pesquisadora observou o

¹⁷³ TILLMAN, Diane. *Vivendo valores* — honestidade para crianças de 8 a 14 anos — para pais, diretores de escolas e professores de todos os lugares. Genebra: Health Communications, 2017.

comportamento de todos/as eles/as, sem deixar que as crianças percebessem. A cada vez que um/a aluno/a saía da *sala de compras* a professora de Ensino Religioso perguntava ao/à mesmo/a se ele/a havia feito tudo conforme o combinado. A resposta positiva foi unânime — com todos/as os/as alunos/as afirmando terem feito a compra de acordo com as regras estipuladas.

O resultado desse exercício foi surpreendente, considerando-se que havia uma pessoa adulta ali tão próximo. Expresso em números, o resultado também pode ser visto por meio do Gráfico 1, exposto logo abaixo, o qual mostra que, do total de 22 (vinte e duas) crianças: 1 (uma) criança se atrapalhou no manuseio das cédulas, pagamento a menos (4,55%). 2 (duas) também demonstraram dificuldade com o troco, pagando a mais (9,09%). Outras 2 (duas) crianças pagaram o valor de determinado chocolate, mas pegaram mais de um chocolate (9,09%). 3 (três) pegaram somente um chocolate, porém, pegaram dinheiro do caixa de pagamento (13,64%). No entanto, 3 (três) crianças pegaram somente um chocolate (13,64%), mas saíram sem pagar. Havendo, ainda, 13 (treze) crianças que fizeram tudo corretamente, pegando apenas um chocolate, pagando o equivalente e (quando foi o caso) pegando o troco justo (59,09%).

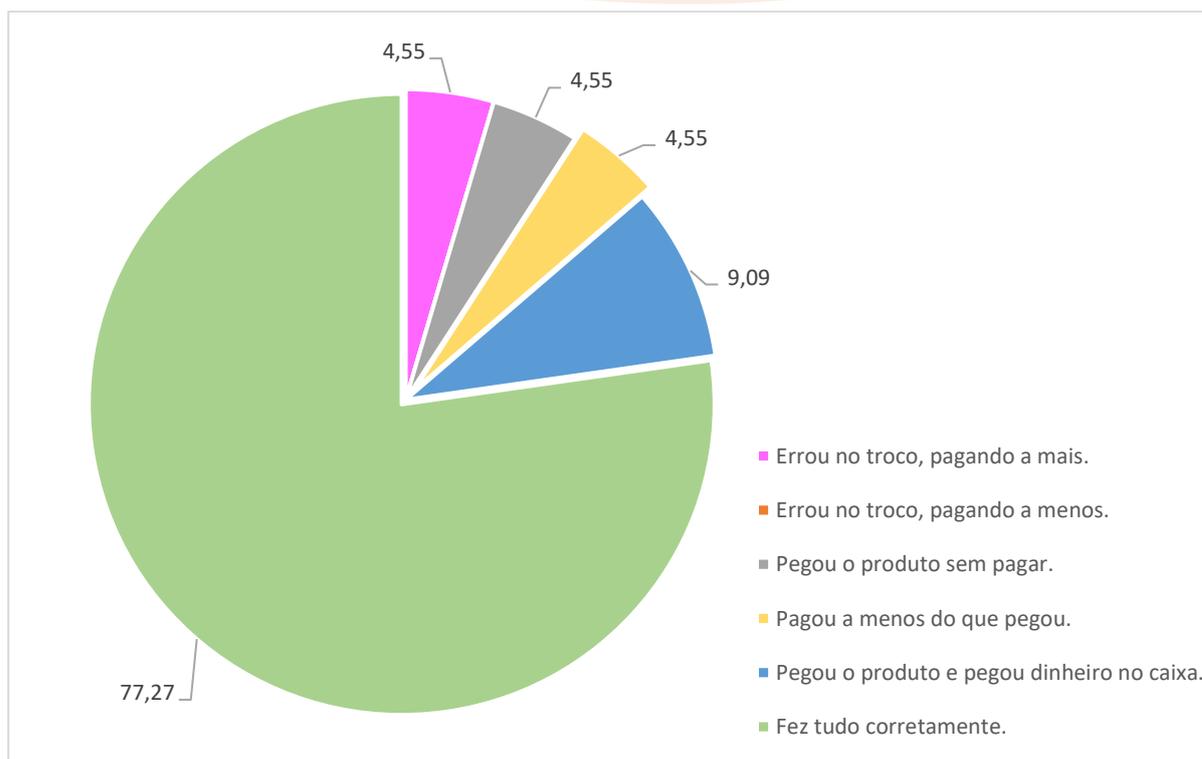
Gráfico 1 — Primeiro Exercício — Honestidade — Prova (em %).



Fonte: esta pesquisadora.

A princípio, o resultado acima parece preocupante, visto que, somando-se os índices das crianças que, supostamente, teriam agido de má-fé, tem-se 27,27%. Quase a metade percentual daqueles que fizeram tudo corretamente. Contudo, entendeu-se que com apenas um evento não seria possível ter uma visão próxima da realidade, pois esses resultados poderiam ser somente fruto de má interpretação das regras, por parte dos/as alunos/as. Pensando assim, decidiu-se que, na semana seguinte, o exercício seria repetido, para que se pudesse ter uma *contraprova*, o que permitiria comparar os resultados das duas ocasiões, observando-se ao final quais índices se manteriam próximos. Solicitada a colaborar com essa experiência, durante a semana a professora de Matemática deu nova aula a mais para a turma, no intuito de reforçar o aprendizado das operações básicas e do manuseio correto do dinheiro — considerando-se apenas as cédulas até R\$10,00. No restante, tudo se repetiu na semana seguinte, com a professora de Ensino Religioso dando as mesmas explicações, relendo e debatendo o texto baseado no livro de Diane Tillman, intitulado *Vivendo valores*. A única diferença é que, ao invés de chocolates (para não comprometer o trabalho desenvolvido pela nutricionista da SEMED), nesta segunda vez foram colocados à venda alguns brinquedos. Sem haver qualquer forma de identificação dos/as alunos/as, o resultado da *contraprova* é o que se pode observar agora no Gráfico 2, abaixo exposto:

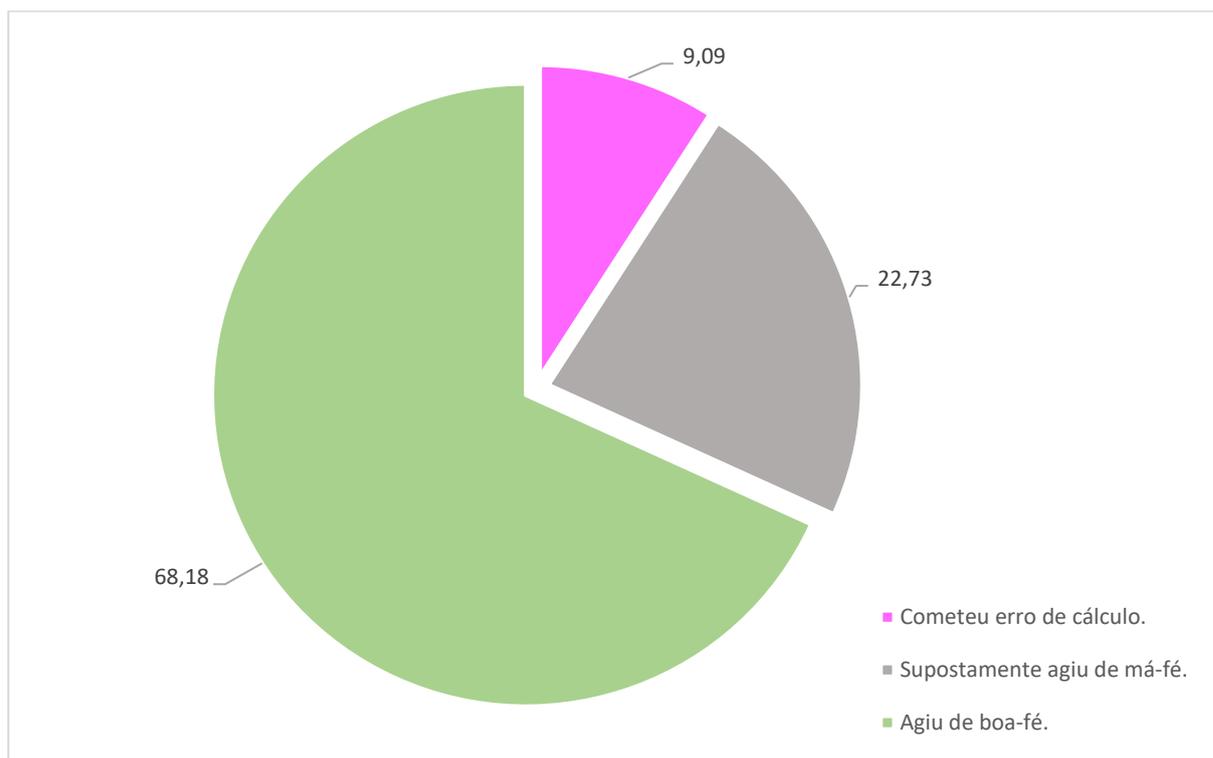
Gráfico 2 — Primeiro Exercício — Honestidade — Contraprova (em %).



Fonte: esta pesquisadora.

A análise dos resultados leva a crer que, de modo geral, a aula de reforço de Matemática teve efeito. O Gráfico 2 mostra que, dessa vez, não houve registro de aluno/a que tenha pago a menos (0,0%). 1 (um) aluno/a errou no troco, pagando a mais (4,55%). 1 (um) aluno/a pegou o brinquedo, saindo sem pagar (4,55%). 1 (um) aluno/a pagou a menos do que o que realmente deveria ter pago (4,55%). 2 (dois) alunos/as pegaram o brinquedo e, ainda, pegaram o dinheiro no caixa (9,09%). Enquanto os/as demais 17 estudantes fizeram tudo corretamente (77,27%). Uma análise mais pormenorizada desses resultados também demonstra que, com a redução do índice de crianças que erravam ao pegar o troco, elevou-se o índice de crianças que fizeram tudo correto — que passou de 59,09% na prova, para 77,27% na contraprova. Por sua vez, o índice de alunos/as que, supostamente, teriam agido de má-fé foi reduzido, de 27,27% para 18,18%.

Gráfico 3 — Primeiro Exercício — Honestidade — Prova e contraprova (média %).



Fonte: esta pesquisadora.

Conversando com as professoras de Ensino Religioso e de Matemática, esta pesquisadora soube que elas temiam que, de uma semana para a outra, as crianças que supostamente agiram de má-fé contariam às demais, tendendo a elevar-se o número de alunos/as que — percebendo a facilidade e a inexistência de quaisquer tipos de punição — também optariam por agir errado. Afinal, brinquedos parecem exercer nas crianças fascínio especial e intenso quanto o chocolate. Porém, isso não se registrou. O percentual de alunos/as que

supostamente tenham agido de má-fé se reduziu, o que leva a crer que não houve comunicação por parte das crianças que, supostamente, teriam agido de má-fé, para as demais. Com base nisso, elaborou-se o Gráfico 3 — exposto na página anterior —, exibindo a média dos dois eventos (prova e contraprova).

Observando-se os resultados da média da prova e da contraprova, expostos no Gráfico 3 (página anterior), entende-se que 68,18% dos/as alunos participantes do primeiro exercício agiram de boa-fé, fazendo tudo conforme o combinado com a professora de Matemática, pegando o brinquedo desejado, fazendo o pagamento e pegando o troco corretamente (quando isso se fez necessário). Por sua vez, 9,09% dos/as alunos/as cometeram erros técnicos, envolvendo o cálculo do troco, impedindo assim que fossem analisados sob o ponto de vista ético. Por último, os resultados deste mesmo exercício levam a crer que 27,73% dos/as alunos/as agiram de forma a burlar as regras do evento, mostrando que, contrariando o disposto na BNCC, não cuidaram de si, nem do/a outro/a, tampouco da coletividade, enquanto expressão de valor da vida.¹⁷⁴

O elevado índice de alunos/as que descumpriram alguma parte das regras estabelecidas, fazendo supor que houve, neste ato, consciente postura de má-fé, vai de encontro ao que preceituam os saberes propagados pelo componente curricular Ensino Religioso e, também, o que defende a literatura especializada. Segundo afirma Camargo, honesto é o homem que cumpre seus deveres, visto que é moral cumpri-los, não por pressão social, política, econômica ou por temor de represálias, mas porque tem consciência de sua importância para o bem da comunidade.¹⁷⁵ De acordo com Weil, a possibilidade da não violência na comunidade histórica, em qualquer grupo humano, repousa sobre a prática da honestidade.¹⁷⁶

No entendimento expresso por Camargo, a honestidade se apresenta como conceito que designa um ideal filosófico, que deve regular a vida de todos os seres humanos, desde a infância, em face da construção de um mundo em equilíbrio. Então, a honestidade é um por excelência, o qual regula a vida dos/as cidadãos/ãs no mundo organizado, tendo por principal objetivo garantir a harmonia entre as pessoas em uma comunidade que busque construir ambiente isento violência. A honestidade, enquanto regra de conduta, deve ser compreendida como modo moralmente aprimorado e civilizado de agir, diante de uma prática coerente em oposição à

¹⁷⁴ BRASIL, 2019, p. 437.

¹⁷⁵ CAMARGO, Sérgio de Siqueira. Sobre o significado da ideia de honestidade na filosofia moral de Eric Weil. *Revista Argumentos*, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 70-78, 2014. p. 72.

¹⁷⁶ WEIL, Eric. *Violência e liberdade: escritos de moral e política*. São Paulo: Atlas, 2006. p. 91.

violência e ao caos.¹⁷⁷ Mas o que, exatamente, isso tem a ver com o componente curricular Ensino Religioso?

Em alguns de seus principais eixos, o Ensino Religioso busca trabalhar autoconhecimento; as relações na escola, na família e na sociedade; a ética e os valores; a religiosidade; e, também, símbolos religiosos.¹⁷⁸ No caso desse primeiro exercício trabalham-se, de uma só vez, as relações na sociedade e a ética e os valores. Entendendo a escola como espaço de construção de conhecimento, o Ensino Religioso buscar fazer com que o/a aluno/a desenvolva valores e princípios que influenciam na sua formação e na sua realização como ser humano.¹⁷⁹ Além disso, entre os objetivos que a BNCC estabelece para o componente curricular Ensino Religioso, por meio de uma formação voltada totalmente para o diálogo fundamentado e de qualidade, encontra-se, na letra *d*, *contribuir para que os/as alunos/as construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania*,¹⁸⁰ É sobre isso que trata esse primeiro exercício.

Entende-se que o componente curricular Ensino Religioso se constitui uma das formas mais eficazes de desenvolver e consolidar o caráter dos/as alunos/as, tornando-os/as adultos tendentes à postura humanista, pois o Ensino Religioso tem a capacidade de ensinar valores éticos. Atualmente é comum se observar pessoas mais individualistas e, em certos níveis, egoístas com o mundo a sua volta. O aprendizado de valores como os que são passados com o ensino religioso tem a chance de mudar este paradigma, uma vez que o foco é na formação de um cidadão inserido dentro de uma sociedade.

Dessa forma, ressalta-se que esse primeiro exercício cumpre os objetivos do componente curricular Ensino Religioso, posto que mostra que a construção da consciência religiosa, ética e moral, em face de sua natureza social, ocorre no âmago das relações e das interações dos/as alunos/as com seus/suas colegas e, também, com o ambiente no qual se encontram inseridos/as, com base em uma vivência concreta no âmbito de práticas cotidianas, em que a boa-fé deve ser uma característica presente em todas as suas atitudes. Então, o desenvolvimento de valores éticos e morais surge como parte de um currículo que se baseia nas inúmeras interações possíveis entre os seres humanos.¹⁸¹

¹⁷⁷ CAMARGO, 2014, p. 119.

¹⁷⁸ BAPTISTA, Mauro Rocha. O Ensino Religioso e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Religare*, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 228-263, 2019. p. 239-240.

¹⁷⁹ BAPTISTA, 2019, p. 242.

¹⁸⁰ BRASIL, 2019, p. 434.

¹⁸¹ BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BRANCO, Ângela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011. p. 92.

Nesse sentido, há que se admitir que os resultados do primeiro exercício sugerem um trabalho mais intenso a ser desenvolvido junto a esses/as alunos/as, considerando-se que um percentual elevado de crianças demonstrou agir em desconformidade com os saberes decorrentes do Ensino Religioso. Portanto, essa disfunção será debatida mais a frente, no item 3.3., quando serão apresentadas as sugestões e recomendações, visando a correção dos problemas identificados na pesquisa de campo. E assim, após ter sido aqui descrito e analisado o primeiro exercício, passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar o exercício de número dois, por meio do qual se abordará ainda a questão da educação de valores, porém, tratando especificamente da gentileza, relacionado aos ambientes de convivência, conforme a BNCC.¹⁸²

3.2.2 Exercício dois — educação de valores — *gentileza*

A escola tem a responsabilidade de mostrar aos/às alunos/as de que modo eles/as se encontram envolvidos/s na sociedade, para ajudá-los/as a saber se posicionarem em relação às suas responsabilidades enquanto cidadãos/ãs. Cabe à escola reforçar os valores éticos e consolidá-los nos/as alunos/as, exemplificando-os e reforçando sua importância. Ao longo da formação, muitos são os aspectos a serem trabalhados. A gentileza se constitui um dos mais importantes. Os/as professores/as devem incentivar a prática das boas maneiras, a gentileza e outras atitudes que contribuem para o melhor convívio entre os/as alunos/as. Algumas vezes, o cotidiano contribui para uma realidade de atitudes agressivas e reativas. Então, caber aos/às professores/as sensibilizar os/as alunos/as para que desenvolvam atitudes de gentileza. Não por acaso que, entre os objetivos do Ensino Religioso, a BNCC destaca *contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania*.¹⁸³

Assim, o segundo exercício, o qual se passa agora a descrever, foi desenvolvido na primeira semana de março de 2022, na mesma turma de 2º ano em que se realizou o primeiro exercício, pois entende-se que os resultados podem ser mensurados se os estudos de caso puderem formar uma espécie de *linha do tempo*, por meio da qual seja possível observar a evolução da turma de alunos/as. Tendo também por objetivo aferir a resposta ética dos/as alunos/as, quando submetidos a um evento em que havia a chance de apresentar comportamento — ético ou não —, escolheu-se essa turma considerando que já estavam tendo aulas de Ensino

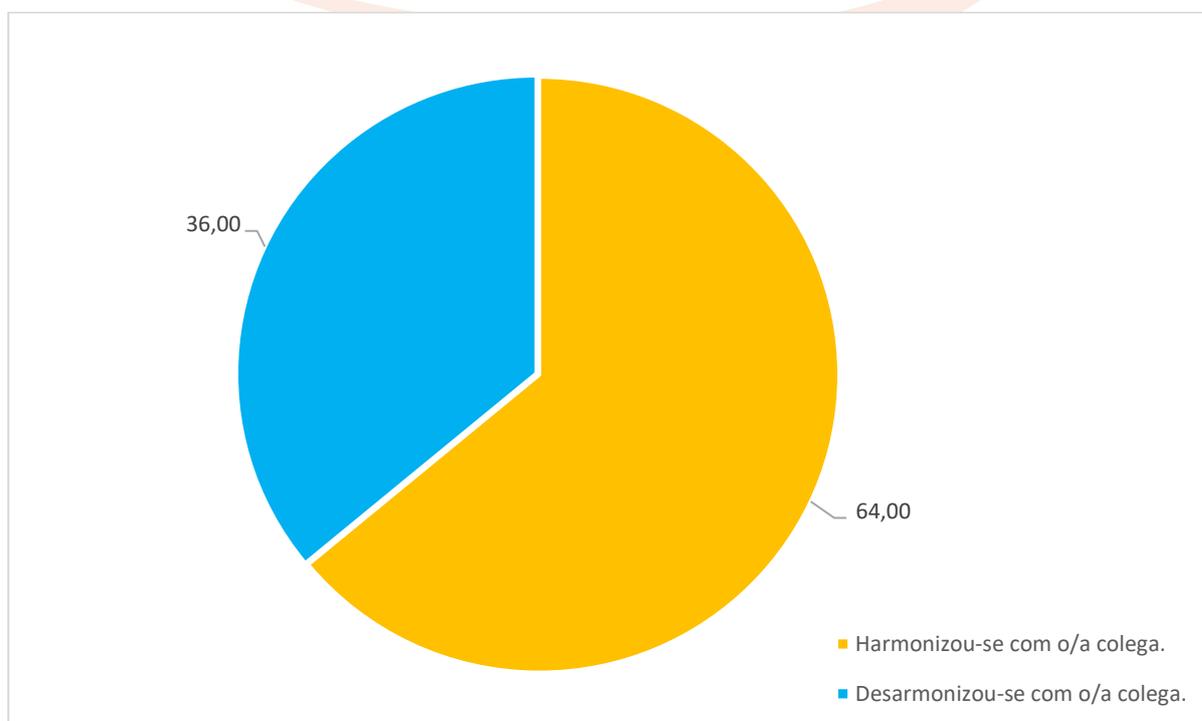
¹⁸² BRASIL, 2019, p. 444.

¹⁸³ BRASIL, 2019, p. 434.

Religioso pelo segundo ano consecutivo. Esse segundo exercício também se fez no sistema de prova e contraprova, para que se tornasse possível observar as mudanças de comportamento.

Logo no início da aula, em que também compareceram todos/as 22 (vinte e dois) alunos/as, a professora de Ensino Religioso solicitou que se organizassem em duplas, distribuindo a cada dupla um único *tablet*. Feito isso, a professora disse que cada um/a deles/as poderia usar o *tablet* em parceria com o/a colega ao lado, para que se divertirem juntos, navegando à vontade pela *Internet*. Disse também que cada aluno/as deveria dividir com seu/sua colega de dupla o manuseio do *tablet*. Por último, explicou que aquela seria a única tarefa daquele dia de aula. Em duplas, as crianças se mostraram satisfeitas com a ideia e se puderam a usar os *tablets*. O objetivo dessa primeira fase do segundo exercício era apenas observar como se comportariam: se desenvolveriam formas harmônicas de usar o *tablet* em dupla, ou se cada criança tentaria manter o domínio do uso do *tablet*. Na próxima meia-hora, em parceria com a professora de Ensino Religioso, esta pesquisadora limitou-se a observar e anotar suas observações, bem como a apenas apaziguar os ânimos, quando alguma dupla de alunos/as apresentava comportamento que exigia intervenção. O resultado dessa prova foi o que se apresenta no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 — Segundo Exercício — Gentileza — Prova (em %).



Fonte: esta pesquisadora.

O Gráfico 4, acima, revela que 64,00% (14 alunos/as) dentre os/as participantes desta fase inicial do segundo exercício conseguiram fazer uso do *tablet* de forma harmônica. Por sua vez, 36,00% (8 alunos/as) do grupo pesquisado não conseguiu fazer uso do *tablet* de forma harmônica. Sobre as 7 (sete) duplas que se harmonizaram verificou-se que ocorreu o uso revezado do *tablet*, bem como a interação das crianças durante a navegação na *Internet*, com linguagem harmônica na comunicação da dupla. Contudo, no que diz respeito às 4 (quatro) duplas que se desentenderam, foram observados comportamentos que exigiram intervenção, tais como: gritos; movimentos bruscos para impedir que o/a outro/a fizesse uso do *tablet*; ameaças sussurradas; empurrões; comunicação violenta. Nessas 4 (quatro) duplas, uma criança fez uso de alguma forma de violência para impedir que o/a outro/a usasse o *tablet*, ou para rejeitar as sugestões feitas pelo/a outro/a — mesmo havendo duas professoras ali, próximas, chamando a atenção daqueles/as que se desarmonizavam com os/as colegas.

Então, na aula seguinte, realizada na segunda semana de março de 2022, para conferir maior motivação para essa segunda atividade lúdica, a professora do componente curricular Ensino Religioso apresentou para as crianças o vídeo constante no link a seguir: <<https://www.youtube.com/watch?v=xoKx8q1p1xk>>.

Trata-se de um vídeo de desenho animado, com duração de 2 (dois) minutos e oito (oito) segundos, postado no *Youtube*, produzido pela Organização Não Governamental (ONG) denominada *Movimento Gentil Zig Zag*. O mencionado vídeo apresenta breve história em que um único gesto de gentileza acaba gerando inúmeros outros gestos de gentileza. Após a exibição do vídeo, a professora do componente curricular Ensino Religioso conversou com as crianças, para saber se haviam mesmo entendido a mensagem principal. E, após esse breve diálogo leu também o seguinte texto para os/as alunos/as, desenvolvido por esta pesquisadora, com base no artigo de Varella:

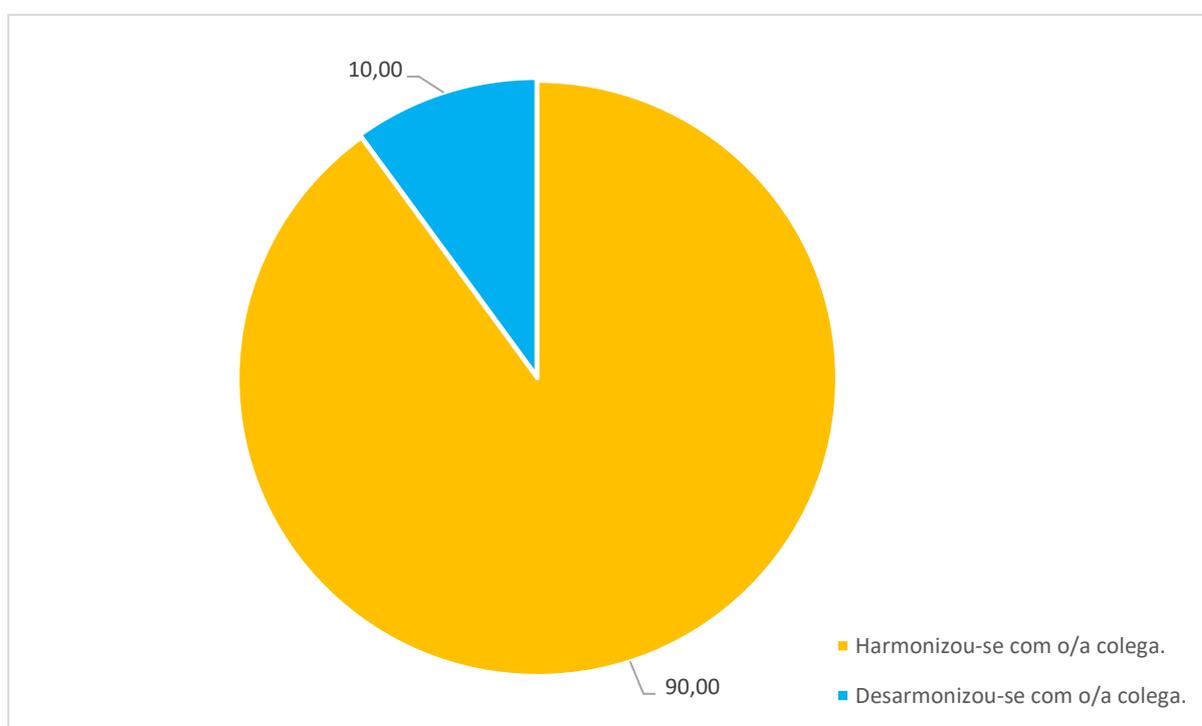
GENTILEZA GERA GENTILEZA

Gentileza é uma forma de agir. É um jeito de ser. Por meio de nossas ações gentis, mostramos ao mundo como gostaríamos de ser tratados. Ser gentil, então, é bem mais que ser somente educado. Ser educado é sempre muito importante. Porém, é fruto da repetição quase mecânica das regras sociais. A gentileza vai além disso, pois é o entendimento de que as regras sociais são importantes para que o mundo seja mais pacífico. A gentileza é o compromisso humano — feito por cada um de nós — com a busca por um mundo melhor para todos. Então, para ser gentil, faz-se necessário primeiro refletir, constantemente, como cada um de nós se relaciona com as pessoas ao nosso redor. Por isso, tentem ser gentis sempre.¹⁸⁴

¹⁸⁴ VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez. Ciência da gentileza: novos modelos sociais? *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2021. [Online].

Após a leitura do texto, a professora de Ensino Religioso conversou novamente com os/as alunos/as, para certificar-se de que todos haviam entendido bem a mensagem. Depois, deu-se início à *contraprova*. Para tanto, novamente foi solicitado aos/às alunos/as que se organizassem em duplas, às quais mais uma vez receberam um *tablet*, bem como a orientação para que, ao longo da próxima meia-hora, navegassem livremente pela *Internet*, dividindo com o/a colega ao lado o uso daquela ferramenta de mídia. Repetindo a parceria com a professora de Ensino Religioso, esta pesquisadora se limitou a observar e fazer anotações acerca do comportamento das crianças. O resultado dessa contraprova é o que se passa agora a expor, por meio do Gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5 — Segundo Exercício — Gentileza — Contraprova (em %).



Fonte: esta pesquisadora.

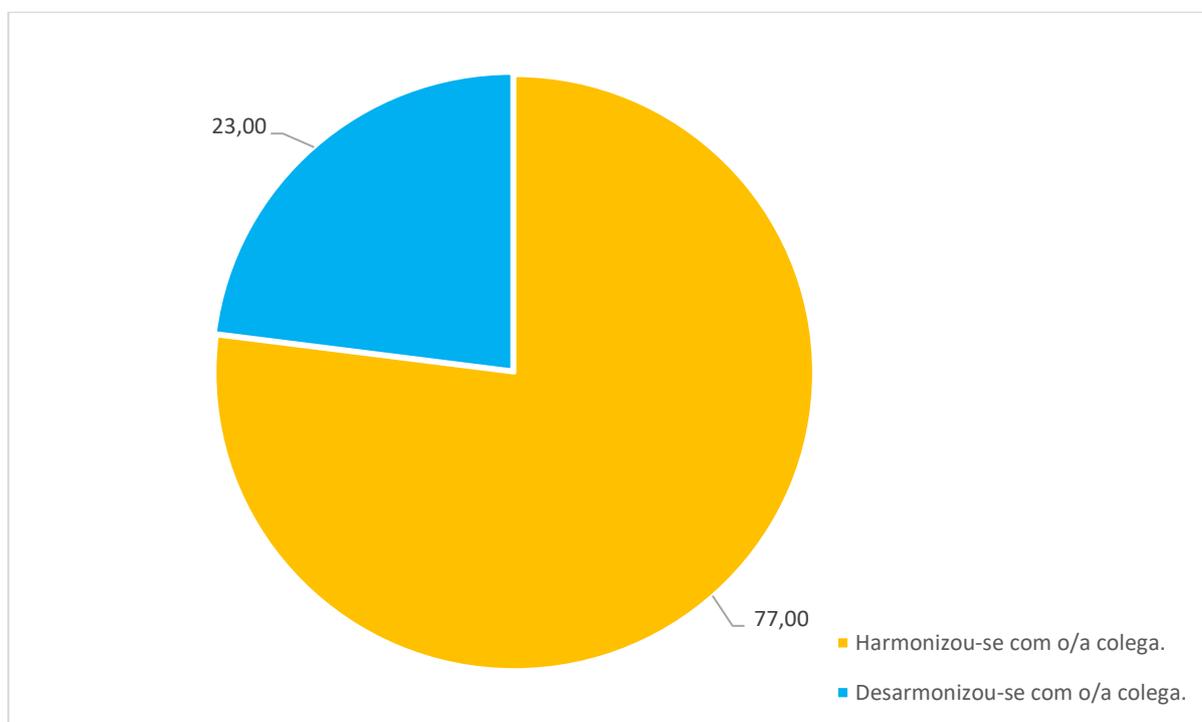
Levando a crer que a orientação em relação à postura ética, relacionada à gentileza, tenha alcançado efeitos positivos significativos, o Gráfico 5 mostra que, na contraprova, 90,00% dos/as alunos/as — participantes dessa segunda fase do exercício dois — harmonizaram-se com o/a colega no uso compartilhado do *tablet*. Contrariamente, os 10,00% restantes das crianças apresentaram alguma forma de desarmoniza com o/a colega de dupla no uso do *tablet*.

Entretanto, foi possível observar que, entre aqueles/as que se harmonizaram, houve maior incidência de palavras gentis durante a meia-hora em que estiveram juntos. De igual

modo, mesmo entre a única dupla que se desentendeu, a falta de gentileza limitou-se ao ato de não deixar que o/a outro/a pegasse a ferramenta de mídia. No entanto, não houve ameaças, empurrões ou comunicação violenta — o/a aluno/a inicialmente de posse do *tablet* simplesmente pareceu fingir que não teria também que permitir ao/à outro/a o manuseio da ferramenta. Contudo, o cômputo geral, foi nítida a evolução do comportamento dos/as alunos/as após a exibição do vídeo e a leitura dos textos, com as respectivas explicações na professora do componente curricular Ensino Religioso.

Para que se possa entender o comportamento geral da turma de alunos/as em relação ao quesito gentileza, elaborou-se o Gráfico 6, que apresenta a seguir a média dos dois eventos principais (prova e contraprova):

Gráfico 6 — Segundo Exercício — Gentileza — Prova e contraprova (média %).



Fonte: esta pesquisadora.

Analisando-se a média da prova e da contraprova, visível por meio da Gráfico 6, acima, entende-se que, de forma geral, 77,00% dos/as estudantes participantes de todo o segundo exercício apresentaram comportamento harmônico no uso do *tablet* em conjunto com outro/a colega. Porém, 23,00% dos/as alunos/as desenvolveram comportamento agressivo, tentando evitar o comportamento do *tablet*. No entanto, o fator positivo, percebido na comparação entre a prova e a contraprova, foi a evolução do comportamento, pois a postura pacífica elevou-se de

64,00% para 90,00%. No mesmo sentido, percebe-se que a postura agressiva se reduziu, de 36,00% para 10,00%.

Embora esses índices sugiram que muito trabalho ainda precisa ser feito junto a esses/as alunos/as, o segundo exercício — na mesma linha do primeiro exercício — demonstrou que a intensificação do ensino de valores éticos, feito ao longo das aulas do componente curricular Ensino Religioso, parece ser a *chave* para a construção de futuros cidadãos/ãs, conscientes e críticos/as (especialmente de si mesmos/as), compromissados com os ideais de cidadania e paz. Nesse sentido, esse segundo experimento aqui analisado vai ao encontro da literatura especializada. No caso específico da BNCC, seus idealizadores defendem que o Ensino Religioso motive a prática de determinado conjunto de princípios e valores éticos — tais como a honestidade e a gentileza, já aqui analisados, em geral, definem o que é certo ou errado, atuando como balizadores do comportamento humano na vida social.¹⁸⁵ Os valores são metas desejáveis, que variam em importância conforme a situação, servindo como princípio na vida de cada pessoa.¹⁸⁶ Para Suárez,

A aula de Ensino Religioso é apropriada para o desenvolvimento de ações com as quais se possa construir o diálogo e o respeito com e pelo/a outro/a. Desta maneira, é oportuno pensar em uma abordagem adequada para efetivar o envolvimento dos/as alunos/as em projetos solidários. A tarefa fica mais amena se a própria estrutura da aula colabora para tanto. Eis a razão pela qual se deve procurar pensar nessa possibilidade, sugerindo estrutura que permita transformar mera informação em ação concreta, de maneira que os/as alunos/as cresçam com a consciência da importância de saber e fazer algo em função do/a outro/a, pois aprender a viver juntos, considerando o/a outro/a, ainda que este/a seja diferente, constitui educação no mais alto sentido.¹⁸⁷

De acordo com a visão expressa por Vendramine, o componente curricular Ensino Religioso, quando aplicado à educação pública, deve fazer com que os/as alunos/as entendam que ninguém vive sozinho, seja porque se crê na existência de um plano metafísico, seja porque se crê que as pessoas devem se ajudar mutuamente, como condição indispensável à construção de um mundo melhor.¹⁸⁸ Então, esse comportamento harmonizador, apresentado por aqueles/as alunos/as que se permitiram compartilhar o uso da *tablet* com seu/sua colega, precisa ser incentivado.

¹⁸⁵ BRASIL, 2019, p. 440.

¹⁸⁶ SANTOS, Walberto Silva dos; GUERRA, Valeschka Martins; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda; GOUVEIA, Valdiney Veloso; SOUZA, Luana Elayne Cunha de. A Influência dos valores humanos no compromisso religioso. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 285-292, 2012. p. 286.

¹⁸⁷ SUÁREZ, Adolfo Semo. *Aprendizagem e Ensino Religioso: modelo de um ensino crítico que forme estudantes solidários*. São Paulo: UNASP, 2015. p. 15.

¹⁸⁸ VENDRAMINE, Maria de Fátima dos Santos de Almeida. *Percepções dos discentes do 8º ano da UMEFTI Senador João de Medeiros Calmon sobre o componente curricular Ensino Religioso e cidadania*. Vitória: FUV, 2020. p. 39.

Diz-se isso porque, o componente curricular Ensino Religioso pode contribuir sensivelmente para que os/as alunos/as se tornem comprometidos com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo/a outro/a favoreçam a paz, a unidade, a esperança e a solidariedade. Admitido como parte integrante da formação global o Ensino Religioso, favorece a humanização e a personalização de alunos/as, como sujeitos de seu desenvolvimento e protagonistas na construção de um mundo novo, humano e solidário.¹⁸⁹ Esse segundo exercício deixou isso de forma clara: um/a aluno/a que prima pela harmonização de suas relações interpessoais, cuidando do/a outro/a — com compaixão, sem egoísmo e tendo o humanismo como *norte* — jamais se recusaria a proporcionar ao/à colega de turma a oportunidade de uso de uma ferramenta didática, ainda que essa seja extremamente atrativa, como é o caso de *tablet* que, de certa forma, ainda se constitui uma novidade para boa parte dos/as estudantes brasileiros.

O Segundo exercício também vai ao encontro da visão de Barros, Marinho-Araújo e Branco, os quais compreendem que a construção da ética, em função de sua natureza sociocultural, ocorre no marco das relações e das interações entre os/as alunos/as com seus/suas colegas, a partir da vivência concreta no âmbito de práticas culturais específicas e do cotidiano.¹⁹⁰ Nesse sentido, o componente curricular Ensino Religioso busca contribuir para que as os/as alunos/as tenham esperança e utopia, para construir uma sociedade justa, humana e solidária; mantendo o compromisso ético com o ser humano, com senso crítico e discernimento tanto para fazerem a leitura do mundo à sua volta, quanto para distinguirem entre o certo e o errado com base em valores humanistas.¹⁹¹

Ao motivar a prática consciente da gentileza, que nada mais é que a parcela mais simples e cotidiana do cuidado para com o/a outro/a, este segundo exercício também está ensinando os/as alunos/as a terem cuidado para com o/a outro/a. Pois a gentileza se constitui, também, esforço mínimo e costumeiro de tentar fazer com que o/a outro/a se sinta melhor. E isso só pode ser feito por meio de comportamentos e formas de comunicação que inspirem confiança. Ainda conforme Vendramine, ao promover e motivar valores éticos — como a honestidade e gentileza —, o componente curricular Ensino Religioso cumpre alguns de seus principais objetivos, firmando-se como ferramenta eficaz no despertar da cidadania entre os/as alunos/as.¹⁹²

¹⁸⁹ FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 30-31.

¹⁹⁰ BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011, p. 92.

¹⁹¹ FERNANDES, 2000, p. 31.

¹⁹² VENDRAMINE, 2020, p. 64.

Tomando-se o Ensino Religioso como base e, ainda, reconhecendo-se que — em algum momento, em maior ou menor grau — todas as pessoas vivenciam conflitos, a escola deve motivar as relações edificantes, para que a divergência possa revelar espaços de articulação e crescimento mútuo, reafirmando a ideia de que a paz é sempre possível.¹⁹³ Diante disso, após também ter sido aqui descrito e analisado o segundo exercício, por meio do qual buscou-se analisar o nível de gentileza das crianças, passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar o exercício de número três, com o qual mais uma vez se abordará a questão da educação de valores, porém, agora priorizando a análise dos signos no ambiente escolar, relacionado aos ambientes de convivência, conforme a BNCC.¹⁹⁴

3.2.3 Exercício três — educação de valores — *signos e símbolos no ambiente escolar*

Para alunos/as matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta algumas unidades temáticas para o componente curricular Ensino Religioso, dentre as quais destacam-se *identidades e alteridades*.¹⁹⁵ Nesse grupo, a BNCC confere destaque a alguns objetos de conhecimento, como é o caso das *memórias e símbolos*, bem como dos *símbolos religiosos*.¹⁹⁶

De acordo com a BNCC, os sujeitos se constituem enquanto seres de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Tais dimensões possibilitam que as pessoas se relacionem entre si, com a natureza e com as divindades, percebendo-se como iguais e diferentes. Ainda conforme a BNCC, é a percepção das diferenças que permite a distinção entre o *eu* e o/a *outro/a*, *nós* e *eles*, cujos diálogos são mediados por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.¹⁹⁷ Com base nesses fundamentos, o terceiro e último exercício tem por objetivo investigar se os/as alunos/as do 2º do Ensino Fundamental, da UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES), não conseguem conhecer, ainda minimamente, a diversidade de símbolos religiosos inerente à sociedade brasileira.

Esse terceiro exercício, que agora será descrito e analisado, desenvolveu-se ao longo da primeira semana de abril de 2022, na mesma turma de 2º ano em que se realizaram os dois

¹⁹³ MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016. p. 91.

¹⁹⁴ BRASIL, 2019, p. 437.

¹⁹⁵ BRASIL, 2019, p. 434.

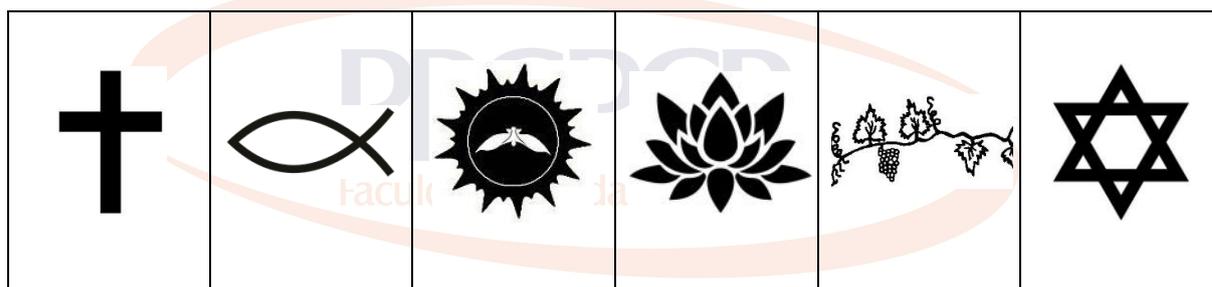
¹⁹⁶ BRASIL, 2019, p. 444.

¹⁹⁷ BRASIL, 2019, p. 438.

primeiros exercícios, pela mesma razão já exposta, qual seja: promover a comparação dos resultados dos três estudos de caso, os quais, vistos em uma *linha do tempo*, possibilitem que se construa um quadro mais próximo da realidade desses alunos/as, de modo que se entenda melhor a forma como recebem o currículo do Ensino Religioso na referida UMEFTI.

Então, o que foi proposto para esse terceiro exercício — na parceria entre esta pesquisadora e a professora do componente curricular Ensino Religioso — diz respeito à exposição de símbolos religiosos aos/às alunos/as, solicitando aos/às mesmos/as que os relacionem com as respectivas religiões. Esse exercício parece simples. Porém, conforme alegado pela professora de Ensino Religioso, em se tratando de alunos/as do 2º ano, o nível de dificuldade básica é, ainda, o mais adequado a esse público, em função do pouco conteúdo que lhes foi ofertado até então.

Figura 2 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Prova.



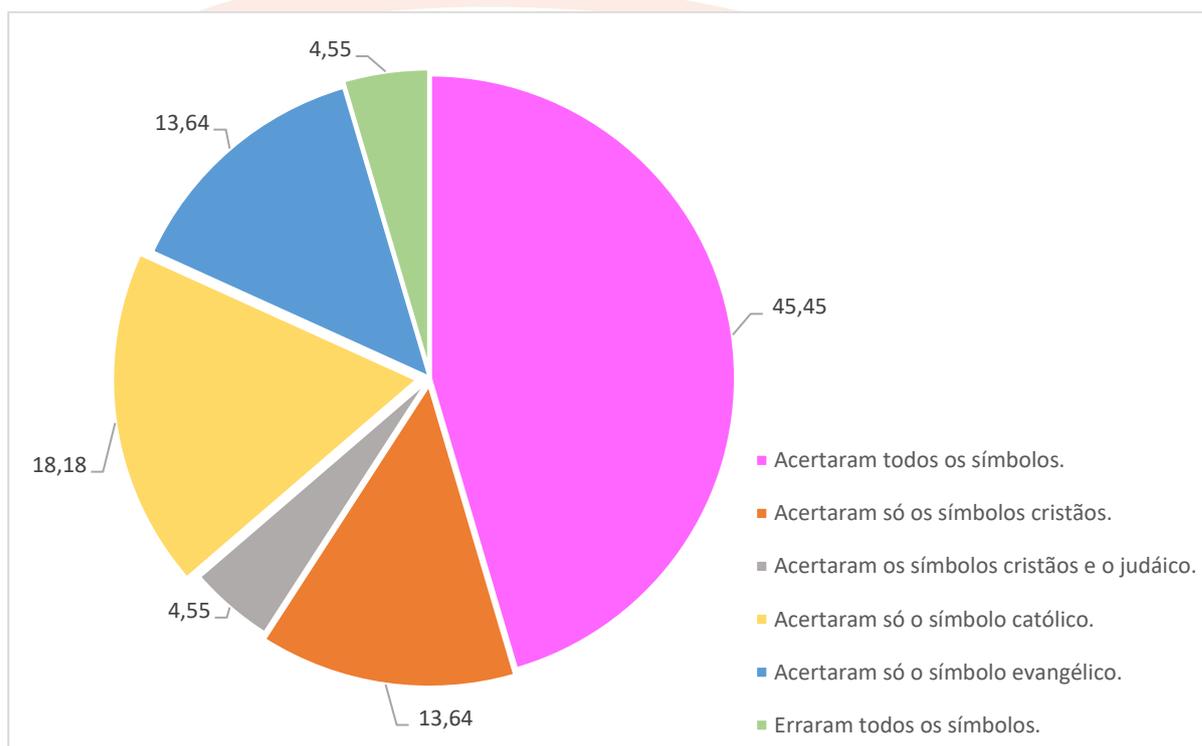
Umbanda	Judaísmo	Kardecismo	Cristianismo Evangélico	Cristianismo Católico	Budismo
---------	----------	------------	----------------------------	--------------------------	---------

Cabe dizer que, para possibilitar comparações menos superficial, esse terceiro exercício se divide também entre prova e contraprova. A prova consistiu em apresentar aos/às alunos/as, individualmente, uma série de símbolos religiosos — Figura 2, acima —, em folhas tamanho A4, solicitando a cada um/a deles/as que tais símbolos fossem relacionados com a respectiva religião. Ressalta-se que, 02 (duas) semanas antes, a professora de Ensino Religioso havia dado

02 (duas) aulas sobre signos e símbolos religiosos, oportunidades essas em que também falou sobre as diversas manifestações da religiosidade formal — especialmente as mais comuns na sociedade brasileira. Então, o que se busca aqui também é ver o quanto as crianças, em função da força do cotidiano, memorizam os signos e a simbologia religiosa.

Nesta aula, por meio da qual se iniciou o terceiro exercício, compareceram os 22 (vinte e dois) alunos/as, a professora de Ensino Religioso apresentou a cada aluno/a uma página contendo, de um lado, conjunto de figuras — já devidamente trabalhadas em sala de aula — e, de outro lado, uma relação de nomes de algumas das denominações religiosas mais conhecidas no Brasil, conforme mostrado na página anterior. Em seguida, foi solicitado às crianças que fizessem a relação com as respectivas religiões, riscando traços para unir cada símbolo à sua respectiva religião. O resultado dessa prova é o que se observa por meio do Gráfico 7, exposto a seguir:

Gráfico 7 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Prova (em %).



Fonte: esta pesquisadora.

A análise estatística do Gráfico 7, acima, demonstra que 45,45% dos/as alunos/as acertaram todos os símbolos. No entanto, percebe-se que 18,18% acertaram somente o símbolo do cristianismo católico. Outros 13,64% acertaram apenas o símbolo do cristianismo evangélico. Também 13,64% dos/as alunos/as acertaram apenas os símbolos cristãos. Por sua vez, 4,55% acertaram os símbolos cristãos e o símbolo judaico. Havendo ainda os demais

4,55%, que erraram todos os símbolos. Isso permite dizer também que, os símbolos cristãos foram reconhecidos por 95,45% dos/as alunos/as. Pode-se também dizer que 45,45%, ou seja, menos da metade dos/as alunos/as pesquisados conseguem reconhecer todos os símbolos apresentados neste exercício.

Não obstante, novamente faz-se necessário destacar que, ao orientar o currículo inerente ao 2º ano do Ensino Fundamental, para o Ensino Religioso, a BNCC pretende que os/as alunos/as reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças, da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.¹⁹⁸ E isso é o que se pretendeu fazer, por meio deste terceiro exercício.

Figura 3 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Contraprova.

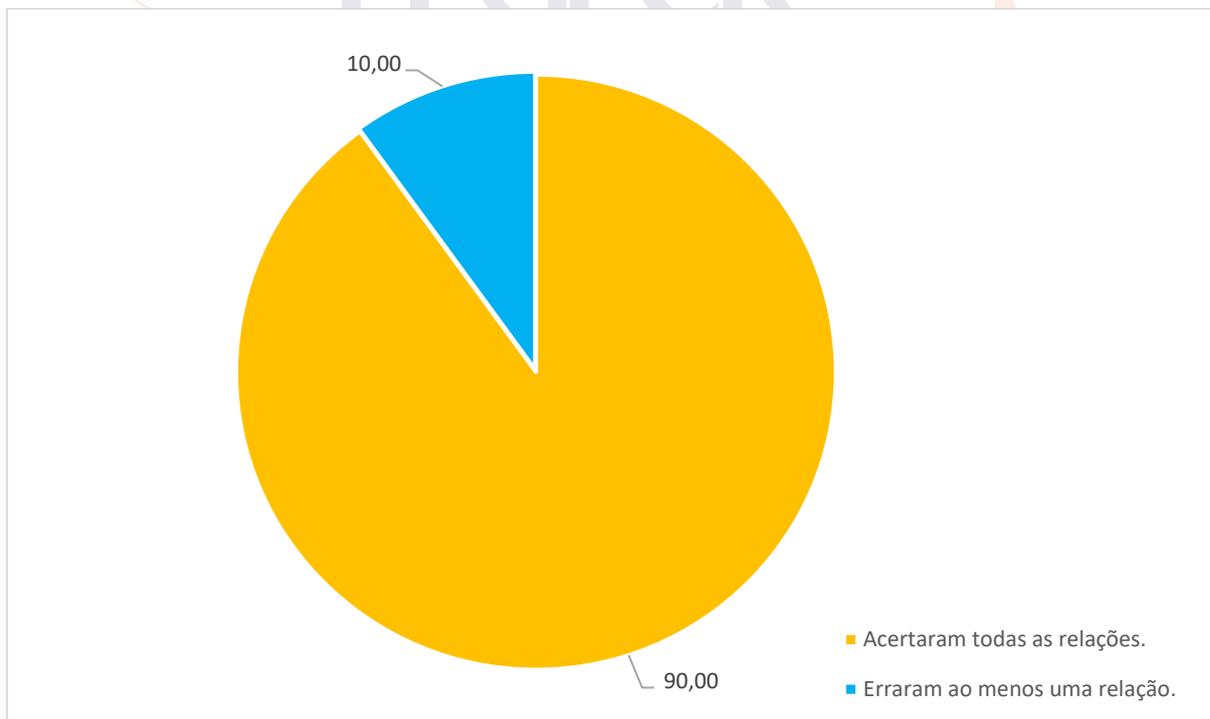


¹⁹⁸ BRASIL, 2019, p. 438.



Na segunda semana do mês de abril de 2022 realizou-se a contraprova — como segunda parte do terceiro exercício. Para tanto, repetiu-se basicamente todo o mesmo modelo utilizado na prova. Contudo, a diferença é que, dessa vez, ao invés de símbolos desenhados, foram utilizadas imagens de eventos específicos, inerentes aos respectivos cultos de todas aquelas 06 (seis) religiões representadas simbolicamente na primeira fase desse terceiro exercício. As imagens usadas nessa contraprova podem ser conferidas por meio da Figura 3 — página anterior.

Gráfico 8 — Terceiro Exercício — Signs e símbolos — Contraprova (em %).



Fonte: esta pesquisadora.

Cabe também aqui destacar que, sob cada imagem havia uma linha para que os/as estudantes pudessem escrever o nome da religião diretamente associada a cada imagem específica. E, para que as crianças não deixassem de responder em face de esquecimento, a

professora de Ensino Religioso escreveu no quadro, para que todos/as eles/as pudessem ver, em ordem alfabética, os nomes das 06 (seis) religiões apresentadas nesse terceiro exercício, quais sejam: Cristianismo católico, Cristianismo evangélico, Budismo, Judaísmo, Kardecismo e Umbanda. Dessa forma, a professora do componente curricular Ensino Religioso solicitou que, com base na relação de religiões exposta no quadro, aos/às alunos/as escrevessem a religião correspondente a cada uma das figuras. O resultado dessa contraprova é o que se vê no Gráfico 8 — acima exposto.

A análise do Gráfico 8 — exposto na página anterior — mostra que, na contraprova, 90,00% dos/as alunos/as acertaram todas as relações entre as imagens apresentadas e as religiões que cada uma delas representava. Os demais 10,00% erraram ao menos uma relação. Contudo, é importante destacar que, na contraprova, não houve registro de aluno/a que tenha errado todas as relações simbólicas, como ocorrera na prova.

Isso remete ao que foi dito por Gadotti, Antunes, Abreu e Padilha, acerca do conhecimento que os/as alunos/as já trazem dos demais ambientes e contextos sociais a que pertencem. Ao chegarem à escola, os/as alunos/as já possuem carga considerável de experiências, conhecimentos, sonhos e desejos. São saberes e conceitos durante sua existência, na anterior e externa à vinda até a escola.¹⁹⁹

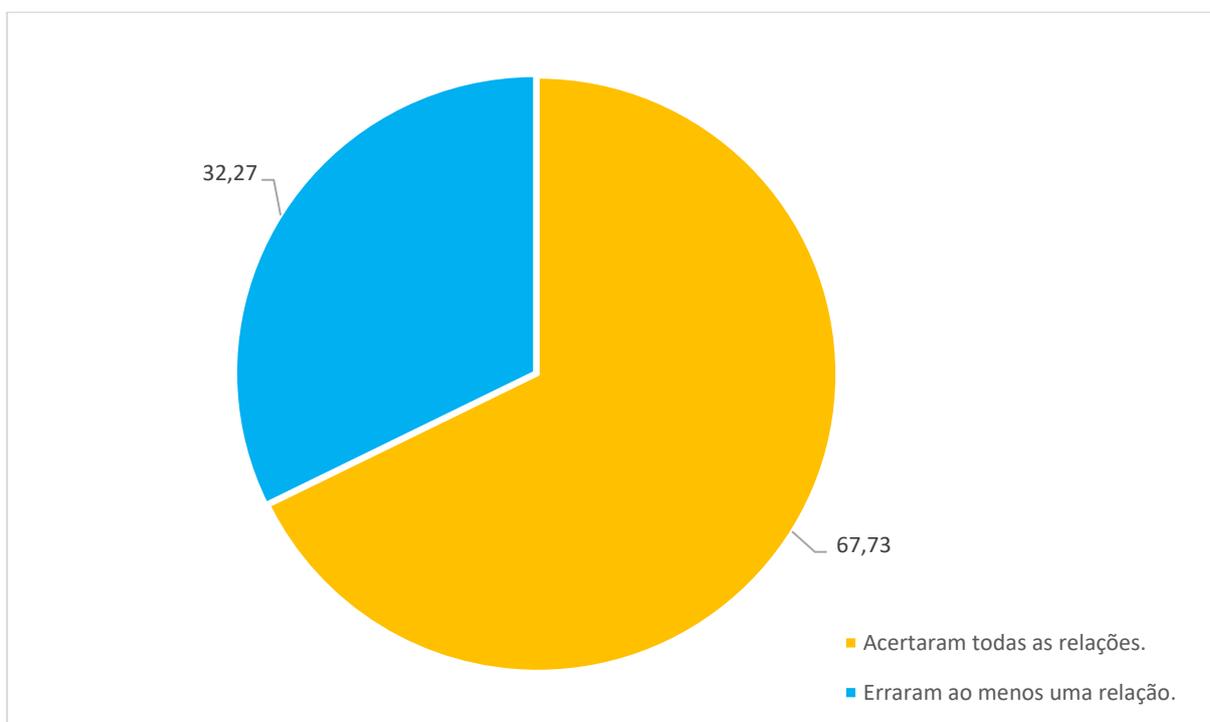
De fato, bem mais eficaz que a exposição de símbolos desenhados foi a apresentação de imagens que realmente traduzem as experiências de vida dos/as alunos/as. Obviamente que nem todos/as essas crianças — a maioria pertencente a famílias de orientação cristã — já estiveram em um culto judaico ou em uma sessão de Espiritismo Kardecista, tampouco em um templo de Umbanda. Porém, muito além da experiência presencial, tem-se ainda a experiência da absorção de conhecimentos por meio dos mais diversos canais de comunicação, como é o caso da televisão, do cinema, dos livros, da Internet, entre outros. Esse mesmo argumento, utilizado para explicar os 90,00% que acertaram toda a contraprova, serve também para justificar os 10,00% que erraram alguma relação. Afinal, aqui se está falando de crianças com faixa etária entre 6 e 8 anos, moradores de periferia, pertencentes às classes *pobre e média baixa*. Portanto, muitos/as desses/as alunos/as ainda não têm amplo acesso às informações — limitando-se ao que aprendem na escola e ao pouco saber que seu cotidiano possibilita.

Aqui faz-se necessário destacar as palavras de Vasconcelos, o qual afirma que o imaginário — embora se faça sentir como elemento oculto, subjacente, ou ainda como o motivo

¹⁹⁹ GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaína; PADILHA, Paulo Roberto. *EaD freiriana [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 72-73. [Online].

principal — situa-se no ponto de encontro entre o consciente e o inconsciente, como resultante de tudo o que o social imprimiu no íntimo dos sujeitos. Por tal entendimento, o real e o irreal coexistem e se associam, interpenetram-se de modo profundo, ao ponto de não poderem ser separados. Daí a necessidade de se conhecer a realidade para se conhecer o imaginário de um indivíduo.²⁰⁰ E isso explica porque, quando submetidos/as a um exercício relacionado tão somente à vivência escolar — a postura dos/as alunos ainda é caracterizada, muitas vezes, pela obrigação de decorar informações. Para muitos/as alunos/as a experiência de vida se constitui parte fundamental de seu aprendizado. Muitas crianças fazem referência ao imaginário da imagem visual, que parece ser a espinha dorsal dos tempos atuais. Afinal, existe, no imaginário cotidiano, uma carga originária da imaginação simbólica.²⁰¹

Gráfico 9 — Terceiro Exercício — Signos e símbolos — Prova e contraprova (média %).



Fonte: esta pesquisadora.

Então, faz-se também necessário reafirmar que, ao se identificar a educação e a religião — portadoras de sistema de utilização de imagens como símbolo e como práticas simbólicas e sociais —, deve-se compreender que o imaginário se constitui referencial teórico essencial para se entenda suas fronteiras na formação do sujeito individual e do sujeito coletivo. Isso porque todas as práticas sociais são sempre simbólicas, posto que são manifestações de um universo

²⁰⁰ VASCONCELLOS, 2018, p. 432.

²⁰¹ BARROS; BERGHAUSER, 2018, p. 5.

imaginário, por meio do sistema sociocultural e de suas instituições.²⁰² Diante disso, cabe agora analisar a média da prova e da contraprova, por meio do Gráfico 9 — acima exposto.

Comparando-se prova e contraprova, o índice de alunos/as que acertaram todas as relações simbólicas praticamente dobrou, passando de 45,45% para 90,00%. Em se tratando da média de acertos e erros, considerando-se a prova e a contraprova, tem-se que 67,73% dos/as alunos/as acertaram todas as relações simbólicas. Enquanto 32,27 erraram ao menos uma relação simbólica. Mesmo com a média puxando para baixo, ainda assim ficou mais de 22 (vinte e dois) pontos percentuais acima da prova (primeira parte desse terceiro exercício). Isso reafirma a importância de se utilizar, entre os recursos pedagógicos do componente curricular Ensino Religioso, referências diretamente vinculadas ao cotidiano dos/as alunos/as ou às suas mais variadas experiências de absorção de saberes.

Em um plano mais amplo, essa premissa talvez também seja válida para os esforços em prol de uma Educação que busque a maior diversidade cultural e religiosa, bem como a redução da intolerância e do preconceito. Assim como se verificou na prova e na contraprova desse terceiro exercício, o erro decorre, em grande medida, da ignorância. Então, isso talvez seja um indicativo de que a maior ou melhor recepção do currículo do Ensino Religioso, por parte dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, decorra do fato de ainda haver pouco vínculo entre o que é ensinado e a realidade de cada estudante. Em função disso:

A representação do real é compreendida por meio de imagens que foram constituídas mediante o sentido conferido às coisas. O imaginário permite entender representações coletivas que a sociedade produz, uma vez que os significados atribuídos ao real se entrelaçam com as estruturas simbólicas.²⁰³

De acordo com o entendimento expresso por Carlos, no que tange aos sentidos e significados que circulam no campo educacional, de modo a permitir que se defina o modo como a imagem impacta a prática educativa, pode-se dizer que não existe sentido único dirigindo um paradigma que serviria como a matriz conceitual de um modo hegemônico de compreender as imagens. Então, a depender do uso pedagógico que se faça, a imagem pode ser entendida em seu sentido mental metafórico e visual. Nesse sentido, a melhor e mais direta experiência de utilização de dados visuais é aquela que transmite informações representando a máxima aproximação possível em relação à verdadeira condição da natureza ou da realidade social.²⁰⁴ Isso vai ao encontro do que afirmam Garutti e Oliveira, para os quais uma das

²⁰² FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 70.

²⁰³ FERREIRA, 2002, p. 29.

²⁰⁴ CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente. *A imagem no livro didático do Ensino Religioso*. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 75.

possibilidades que se vislumbra para o componente curricular Ensino Religioso, consiste em trabalhar o universo pessoal e cultural de cada aluno, suas memórias, suas representações e sua identidade, discutindo-as e as reelaborando.²⁰⁵

Diante de todo o exposto até então — e tendo aqui sido analisados e discutidos 03 (três) estudos de caso, por meio dos quais buscou-se compreender como se dá a recepção do currículo do Ensino Religioso entre alunos/as matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, na UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES) —, passa-se agora, no próximo tópico, a apresentar as sugestões e recomendações, visando corrigir ou minimizar os problemas identificados por meio da pesquisa de campo.

3.3 Sugestões e recomendações

Nesse tópico serão expostas as sugestões e recomendações de melhoria, visando corrigir as disfunções identificadas por meio da pesquisa de campo, de modo tentar fazer com que seja se torne mais eficaz a recepção do currículo do Ensino Religioso, pelos/as alunos/as matriculados/as no 2º ano do Ensino Fundamental, na UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES).

3.3.1 Primeira sugestão — *honestidade a todo custo*

O primeiro exercício utilizado na pesquisa de campo teve por objetivo aferir a resposta das crianças, quando submetidas a um evento em que havia a chance de apresentarem comportamento ético — ou não. Após a aplicação da prova e da contraprova, para avaliar a média dos resultados, eliminando-se assim maiores possibilidades de erro, chegou-se a índice final, o qual aponta que 22,73% dos/as alunos/as pesquisados supostamente agiram de má-fé. Então, entende-se que ainda há considerável espaço para o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso agir, de modo a motivar comportamentos e valores que concorram para a formação de cidadãos/ãs mais justos/as e mais compromissados/as com a construção de um mundo melhor para todos.

Como já mencionado, ao longo da análise do primeiro exercício, é possível que — em decorrência da carência em que vive a maioria do público-alvo pesquisado — o apelo dos chocolates e dos brinquedos tenha sido demais para os/as alunos/as, o que pode ter induzido

²⁰⁵ GARUTTI; OLIVEIRA, 2013, p. 107.

essas crianças ao erro de comportamento. No entanto, tais alunos/as estavam conscientes do que significa a honestidade e sabiam, a princípio, que esse conceito não se transforma em face daquilo que é desejado. Portanto, ainda que se esteja falando de crianças na faixa etária dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos, o indício da má-fé foi registrado. Mas, como corrigir isso? Acredita-se que a utilização de histórias de vida que sirvam de exemplo de honestidade seja o melhor caminho.

Porém, como mencionado acima, aqui se está falando de crianças. Então, o uso de recursos lúdicos sempre contribui para o melhor aprendizado. Dessa forma, sugere-se que seja lançado em sala de aula uma atividade, intitulada *Honestidade a Todo Custo*. Tal atividade consiste em — uma vez por mês — o/a professor/a de Ensino Religioso levar para a sala de aula uma reportagem para ser apresentada e discutida com os/as alunos/as. Essa notícia deve sempre tratar de eventos em que alguém, que seja pobre e trabalhador, teve a oportunidade de ficar com algo de valor, que não lhe pertencia, mas, ainda assim, fez a escolha voluntária da honestidade e devolver o objeto ou quantia encontrada — como no exemplo da reportagem exposta aqui, por meio da Figura 4, a seguir.

Figura 4 — Primeira sugestão — *honestidade a todo custo*.

ASSUNTOS EM DESTAQUE: Últimas notícias Coronavirus Radar Radar Econômico Direto de Brasília Revista ENTRAR

MENU **veja** ASSINE

RADAR RADAR ECONÔMICO POLÍTICA ECONOMIA SAÚDE MUNDO CULTURA PLACAR

Brasil

Taxista encontra 18 mil dólares e devolve dinheiro aos donos

O ato de honestidade gerou piadas de amigos, que disseram que ele tinha de ficar com o dinheiro. 'Sou homem de Deus e faço coisas corretas', justificou.

Por **Estádio Conteúdo** Atualizado em 17 ago 2019, 18h23 - Publicado em 17 ago 2019, 17h50

PUBLICIDADE

Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/taxista-encontra-us-18-mil-e-devolve-dinheiro-aos-donos/>

A cada mês essa atividade pode se repetir. Contudo, para conferir maior participação ativa dos/as alunos/as, sugere-se também que, de modo alternado, no primeiro mês o/a professor/a traga a reportagem — até mesmo para dar o exemplo e deixar claro como deve ser feito. No mês seguinte, porém, serão os/as próprios/as estudantes que desenvolverão o trabalho de busca e de exposição da matéria jornalística, para que se sintam participantes da construção do próprio conhecimento. Cabe observar que, quando a matéria escolhida — seja pelos/as alunos/as ou pelo/a professor/a — mencionar que a pessoa honesta recebeu algum tipo de recompensa material, tal fato deve ficar claro, para os/as estudantes, como algo que pode ocorrer, mas que não deve, em hipótese alguma, ser o objetivo da ação honesta. Pois a honestidade se completa em si mesma, por seus efeitos benéficos para a sociedade.

Destaca-se que tal atividade também servirá para que se tornem mais familiarizado com as ferramentas de busca na Internet, o que poderá se converter em atividade interdisciplinar, com o auxílio do/a professor/a da área de Informática. O caráter interdisciplinar também se estende, caso o/a professor/a de Ensino Religioso solicite para que os/as alunos/as leiam a matéria, trocando de leitor a cada parágrafo. Isso ajudará a melhorar a qualidade da leitura, bem como os/as incentivará a gostar de buscar informações e, ainda mais importante, a desenvolver raciocínio crítico sobre as mesmas.

Nessa atividade, apresentar a matéria é tão somente o primeiro momento. No entanto, o mais importante é que o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso incentive o debate entre os/as alunos/as. É preciso que as crianças entendam, por meio de constantes exemplos, diretamente vinculados a acontecimentos reais, que existem pessoas pobres e que trabalham duro, as quais, ainda assim, não se corrompem, nem se deixam seduzir pelas oportunidades de *ganho fácil* — geralmente relacionado com atitudes ilícitas. Então, esse exercício deve funcionar como uma espécie de *elogio permanente* à honestidade e aos/às honestos/as.

Assim, em plena sintonia com a literatura especializada, o componente curricular Ensino Religioso estará ajudando a construir, no imaginário de cada aluno/a, a figura do ser humano honesto — tão simples e parecido com os/as adultos/as que o cercam. Como consequência, sempre que pensar em honestidade, a imagem que primeiro se formará em sua mente será a dessas pessoas que não se rendem à desonestidade, ainda que isso lhes custe caro. Afinal, conforme o entendimento expresso por Gomes e Torquato, o imaginário não se constitui um elemento secundário do pensamento humano, mas a própria matriz do pensamento, porque entende que a função fantástica acompanha os acontecimentos mais concretos e molda a ação

social e estética.²⁰⁶ Dessa forma, o imaginário desempenha papel de suma importância na vida social, porque é o imaginário que organiza as imagens de uma subjetividade cultural e pessoal. A principal função do imaginário consiste em mediar, simbolicamente, as relações humanas de significado com o mundo, com o/a outro/a e consigo mesmo/a. O imaginário se constitui um mapa com o qual as pessoas leem o mundo.²⁰⁷

Por último, cabe lembrar que o componente curricular Ensino Religioso vive ainda, no Brasil, o problema da superação do proselitismo. Então, com base nisso, é sempre bom lembrar que, ao trazer à luz do debate esse tipo de reportagem, o/a professor/a de Ensino Religioso deve estar atendo à linguagem empregada. Isso porque, independente da sua crença, torna-se imprescindível ensinar os valores éticos, evitando reforçar a prática confessional — o que nem sempre é algo fácil. Para tanto, é fundamental que o/a próprio/a professor/a não cometa o erro de deixar que o debate seja marcado pela linguagem de caráter confessional, em que a má-fé humana é entendida como *tentação do mal* ou algo afim. Os/as estudantes precisam entender que a boa-fé humana é também uma escolha humana e que, do mesmo modo, a boa-fé humana gera consequências positivas para a sociedade como um todo.

Então, tendo sido aqui apresentada e explicada a primeira sugestão de melhoria, voltada a fazer com que os/as alunos/as entendam melhor a importância social do compromisso humano com a honestidade, passa-se agora, no tópico seguinte, a expor a segunda sugestão de melhoria, visando corrigir as disfunções relacionadas ao quesito *gentileza*, apontadas por meio da pesquisa de campo, realizada junto alunos/as matriculados/as no 2º ano do Ensino Fundamental, na UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES).

3.3.2 Segunda sugestão — *pacto de gentileza*

O segundo exercício constante na pesquisa de campo teve por principal objetivo tentar aferir a resposta dos/as estudantes, quando submetidos a um evento em que havia a oportunidade de apresentarem comportamento ético — ou não —, relacionados à questão da *gentileza* no cotidiano. Os resultados da pesquisa mostraram que, na média da prova e da contraprova, ainda restaram que 23,00% de alunos/as que não foram gentis, desarmonizando-se com seus/suas colegas, para evitar que fizessem uso compartilhado do *tablet*.

Contudo, sabe que gentileza não é algo simples de ensinar. Isso porque, quando cobrada, deixa naturalmente de ser gentileza. Quando premiada também não é mais gentileza. Isso

²⁰⁶ GOMES; TORQUATO, 2016, p. 27.

²⁰⁷ GOMES; TORQUATO, 2016, p. 27.

porque a gentileza pressupõe uma escolha natural, autêntica, voluntária e desinteressada de ser gentil. Então, ainda tomando como base de que uma das melhores formas de se ensinar é mostrando exemplos do mundo real, a primeira parte dessa segunda sugestão de melhoria consiste em apresentar aos/às alunos/as breve relato acerca da história do *profeta Gentileza*, apresentando a Figura 5 — exposta na próxima página —, a qual, certamente, já será de conhecimento de alguns/umas alunos/as.

No entanto, o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso, após destacar na breve apresentação, as formas com as quais o mencionado *profeta* se mostrava gentil com os transeuntes das ruas do Rio de Janeiro — distribuindo flores e escrevendo poemas e frases de efeito nas pilastras do viaduto —, deverá explicar às crianças que, no cotidiano, a gentileza é ainda mais fácil, requerendo bem menos esforço e dinheiro do que requeriam as atitudes do *profeta*.

Figura 5 — Segunda sugestão — pacto de gentileza.



Fonte: <https://www.institutobancorbras.org.br/posts/dica/104-gentileza-gera-gentileza>

O/a professor/a de Ensino Religioso deve apresentar aos/às alunos/as uma série de ações que podem ser entendidas como gentileza no cotidiano, tais como: dar *bom dia*, *boa tarde* e *boa noite*; dizer *obrigado*; *pedir licença*; ceder o lugar aos mais velhos; oferecer ao/à outro/a algo que esteja comendo; falar *por favor*, quando pedir algo a alguém; abrir a porta, deixando que outros/as passem primeiro; segurar a porta do elevador; conversar em tom de voz ameno e com linguagem não agressiva; entre tantos outros. Após isso, o/a professor/a de Ensino Religioso deve pedir para que os/as próprios/as alunos/as acrescentem outros exemplos a essa lista. Alguns minutos depois, quando já certificado/a de que a maioria da turma participou, o/a professor/a de Ensino Religioso deverá solicitar, a cada aluno/a, que seja citada a pessoa que ele/a considera mais gentil — dizendo também a razão da escolha — podendo ser um/a familiar, um/a amigo/a ou outra pessoa qualquer de seu convívio.

Feito isso, o/a professor/a de Ensino Religioso convidará os/as alunos/as a firmarem um *pacto de gentileza*, no qual cada estudante ali presente se compromete, diante do/a professor/a e dos/as demais colegas, que se esforçará para ser o mais gentil possível com todos as pessoas de seu cotidiano. Aos/às alunos/as deve ser explicado que o *fiscalizador* que observará o cumprimento desse pacto é cada um/a deles/as — cada um/a vigiando a si mesmo, jamais vigiando o outro. Então, não haverá recompensas diretas, tampouco elogios. Mas apenas a satisfação que cada aluno/a sentirá ao se perceber mais gentil a cada momento — até o dia em que a gentileza será parte natural de seu comportamento. Aos/às alunos/as deve ser dito que esse *pacto de gentileza* representa uma carga de responsabilidade, pois cada um/a ali será o/a único/a responsável por seus atos.

Com isso, conforme mostra a literatura especializada, os/as alunos/as estarão sendo chamados a trabalhar o imaginário, de modo a incorporar um valor ou comportamento ético, até que isso seja parte de si mesmo/a. Dessa forma, essa sugestão vai ao encontro do que propõem Gomes e Torquato, quando afirmam que o imaginário excita em cada pessoa ressonâncias interiores de prazer e desprazer, posto que uma imagem mental, assim como uma realidade externa, pode provocar efeitos sobre a sensibilidade, agir sobre o humor e fazer nascerem sentimentos de tristeza ou de alegria.²⁰⁸

Tal sugestão também se alinha ao pensamento de Garutti e Oliveira, os quais acreditam que, para o componente curricular Ensino Religioso faz-se necessário promover a identificação e a reflexão acerca dos conceitos básicos do processo de ensino-aprendizagem apresentados teoricamente, inserindo na sala de aula as discussões inerentes à própria história de vida e de educação de cada aluno/a. Assim, cabe ao Ensino Religioso o estabelecimento de relações prático-teóricas que vinculem esse componente curricular aos processos de aprendizagem e de significação, elaborando e processando reflexões, resgatando a memória coletiva para apropriar-se de sua identidade e, nessa apropriação, definir-se enquanto identidade do/a aluno/a.²⁰⁹

Isso porque, ainda conforme a visão de Garutti e Oliveira, deve-se buscar constituir a consciência social do/a aluno/a, por meio de práticas em sala de aula que reflitam não somente o nível de aquisição teórica obtida, mas ainda, entre outras coisas, como os/as estudantes ao longo da vida, foram marcados pelas suas vivências sociais.²¹⁰ Assim, ao motivá-los/as a olharem ao redor, visando identificarem os exemplo de gentileza, também se estará ajudando a

²⁰⁸ GOMES; TORQUATO, 2016, p. 27.

²⁰⁹ GARUTTI; OLIVEIRA, 2013, p. 109.

²¹⁰ GARUTTI; OLIVEIRA, 2013, p. 109.

criar uma memória — uma imaginário de referência acerca desse e de tantos outros valores éticos.

Dessa forma, tendo aqui sido também apresentada e debatida a segunda sugestão de melhoria, cujo objetivo é fazer com que os/as alunos/as entendam melhor a importância social do compromisso humano com a gentileza, passa-se agora, no tópico seguinte, a discutir a terceira sugestão de melhoria, com o intuito corrigir as disfunções relacionadas ao quesito *dignos e símbolos religiosos*, conforme apontou a pesquisa de campo, realizada junto alunos/as matriculados/as no 2º ano do Ensino Fundamental, na UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES).

3.3.3 Terceira sugestão — *o que é, o que é?*

O terceiro e último exercício, integrante da pesquisa de campo constante desta dissertação de Mestrado, teve por objetivo precípuo investigar se os/as estudantes do 2º do Ensino Fundamental, da UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES), conseguem mesmo identificar a diversidade de símbolos religiosos inerente à sociedade brasileira. Embora a maioria deles/as tenha feito os exercícios corretamente, a média da prova e da contraprova demonstrou que 32,27% dos/as alunos/as pesquisados/as erraram, pelo menos, uma relação no exercício que solicitava que vinculassem os símbolos às suas respectivas denominações religiosas.

Sempre é válido lembrar que se está falando de crianças matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, as quais se encontram na faixa etária que vai dos 6 aos 8 anos de idade. Portanto, a atividade a ser aqui proposta terá sempre que levar isso em consideração. Dessa forma, a terceira sugestão — denominada *O que é, o que é?* — assemelha-se à brincadeira infantil de adivinhação. Contudo, não é um jogo de sorte. É uma atividade lúdica em que as crianças serão estimuladas a fazer relações entre as figuras que lhes serão apresentadas e a denominação religiosa correspondente.

Essa atividade tem por principal objetivo tornar os/as alunos/as mais familiarizados/as com as características básicas das mais diversas denominações religiosas, o que servirá para que possam, paulatinamente, acostumar-se a aceitar e a respeitar as correntes religiosas diferentes daquela seguida por suas respectivas famílias. Isso vai ao encontro do que afirma a literatura especializada pois, conforme Garutti e Oliveira, o Ensino Religioso, representado por todas as manifestações religiosas, requer novo paradigma, o qual não tenha como fundamento a fragmentação, o utilitarismo, o racionalismo, o dualismo etc. Ele não pode ser reduzido aos

princípios da eficiência, do dogmatismo, do proselitismo. Isso porque, representando todas as manifestações religiosas, pressupõe uma pedagogia humanizadora e harmônica na diferença que possibilite a individuação dentro de um tempo histórico presente, mutável e diferenciado, pautado pela diversidade e pelo respeito ao/à outro/a. Para tanto, cada aluno/a precisa conhecer um pouco sobre o que o/a outro/a é, faz e segue.²¹¹

Figura 6 — Terceira sugestão — *o que é, o que é?*



a)



b)



c)



d)

²¹¹ GARUTTI; OLIVEIRA, 2013, p. 121.



e)



f)

Fonte: *Online*.

Ressalta-se que a apresentação das imagens em sala de aula deverá ser feita pelo/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso. Ele/a dividirá a turma em grupos. E assim, após uma figura ser mostrada, ganha 1 (um) ponto o grupo cujo/a integrante responder primeiro a qual religião aquela imagem está diretamente relacionada. A título de exemplo, na Figura 6 — exposta acima — expõe algumas figuras e as denominações religiosas correspondentes, que deverão ser afirmadas pelos/as alunos/as, ao longo da atividade lúdica aqui sugerida.

Nessa atividade, sugere-se que o/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso não escreva no quadro as denominações religiosas apresentadas — que podem ser essas, mostradas na Figura 6, ou ainda outras. O ideal é que sejam utilizadas o máximo possível de imagens. Os/as alunos/as, por estarem trabalhando em grupo, poderão debater entre si até chegarem a um palpite que lhes pareça correto.

O exemplo utilizado na Figura 6 fez uso das roupas próprias da Umbanda, do Cristianismo Católico, do Kardecismo, do Budismo, do Judaísmo e, também, do Cristianismo evangélico. Então, esse exercício se refere exclusivamente à indumentária mais usual de cada uma das denominações religiosas utilizadas nesta atividade lúdica. Porém, conforme a vontade do/a professor/a do componente curricular Ensino Religioso, podem ser utilizados outros quesitos, tais como: instrumentos de culto; livros sagrados; palavras específicas; países ou continentes de origem; igrejas e mesquitas, entre outros.

Por último, seguindo a orientação da literatura especializada, o/a professor/a de Ensino Religioso deve tentar ajudar ao/as alunos/as ao máximo, apresentados fotografias com a melhor qualidade possível, pois, considerando-se a faixa etária das crianças, é fundamental que as

imagens fornecidas possam mesmo estimular o imaginário dos/as estudantes, facilitando o vínculo com as realidades e experiências de vida que representam. Afinal, para trabalhar com o imaginário na análise das imagens fotográficas dos espaços sagrados, torna-se primordial compreender que o imaginário não se constitui outra coisa senão o trajeto pelo qual a representação do objeto ou do evento se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais de cada sujeito, e em que, recíproca e magistralmente, as representações subjetivas se explicam.²¹²

Assim, tendo sido aqui apresentadas e explicadas as sugestões e recomendações de melhorias, desenvolvidas com a finalidade de tentar corrigir ou minimizar as disfunções identificadas por meio da pesquisa de campo, passa-se agora, na próxima seção, a expor a conclusão da presente dissertação de Mestrado.



²¹² GOMES; TORQUATO, 2016, p. 25.

CONCLUSÃO

Aqui termina o presente estudo, por meio do qual se analisou como os/as alunos/as se comportam diante de novas significações, bem como descrever narrativas dos/as alunos/as acerca de sua experiência com o Ensino Religioso. O trabalho teve início com as revisões bibliográficas, em que foram descritas as Ciências das Religiões como elemento norteador do Ensino Religioso brasileiro, debatendo-se também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção para o Ensino Religioso. Em seguida, tratou-se brevemente acerca da criação do currículo do Ensino Religioso para o município de Vila Velha (ES).

Com isso, o trabalho tornou evidente a importância das Ciências das Religiões como arcabouço de conhecimentos de base científica, que garante ao componente curricular Ensino Religioso ser ministrado, cada vez mais, sem o viés confessional. São esses saberes oferecidos pelas Ciências das Religiões, além do alinhamento com a BNCC, que, ao estabelecer habilidades e competências que precisam ser consolidadas ao longo de todo o processo formativo dos/as alunos/as, de forma neutra e livres de axiomas de valor, orienta também os/as professores/as de Ensino Religioso, para que os/as mesmos/as promovam e motivem os/as estudantes a aceitarem a diversidade cultural e religiosa, bem como a se comprometerem com a construção de uma sociedade inclusiva e tolerante. Em face dessa mudança, o Ensino Religioso passou a ter perspectiva moral e ética, ampliando seus horizontes curriculares e se aproximando do ponto de vista filosófico, em que o objetivo maior seja contribuir para que os/as alunos/as se tornem pessoas melhores — para si mesmos/as e para a sociedade como um todo.

No que diz respeito especificamente ao município de Vila Velha (ES), o presente estudo relatou as mudanças efetuadas na legislação local, de modo a adequar ao máximo a oferta de Ensino Religioso aos ditames da legislação pátria — especialmente a BNCC. Assim, a referida cidade passou a vivenciar avanços legais, garantindo a aprovação de proposta curricular para o Ensino Religioso, fundamentada em princípios e valores éticos, sociais, políticos e religiosos, com o intuito de integrar os/as alunos/as ao contexto social, bem como proporcionar a participação efetiva, por meio de temas transversais que, por sua vez, comportam temas vivenciados por eles/as, permitindo que questionem, discutam e opinem a respeito de determinadas pautas, as quais propiciam sensível crescimento pessoal.

Do mesmo modo, ainda com base em pesquisa de caráter bibliográfico e documental, dissertou-se a respeito das diferentes concepções de Ensino Religioso na escola. Primeiro debatendo-se a preparação e formação de professores/as na rede municipal de Vila Velha (ES). Em seguida, foram abordadas as metodologias e práticas utilizadas nas aulas de Ensino

Religioso, voltadas aos/às alunos/as do Ensino Fundamental. Ao fim, discutiu-se sobre o trabalho dos diferentes signos no cotidiano escolar.

A literatura especializada mostra que, de início, o imaginário se apresenta associado a dimensões fantasistas, lúdicas e poéticas, ao passo que as noções de símbolo ou de utopia são comumente entendidas de forma mais positiva na ordem da construção social. Daí dizer-se que existe, no imaginário cotidiano, uma carga originária da imaginação simbólica. Nesse sentido, o imaginário promove o pensamento, por meio da experiência sensível, pois se manifesta na confluência do subjetivo e do objetivo, do pessoal e do meio sociocultural. Frente a isso é que, para saber como esse imaginário é percebido por alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental, matriculados no componente curricular Ensino Religioso, buscou-se o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Na parte prática desta dissertação de Mestrado, explicou-se em detalhes a metodologia utilizada na pesquisa de campo, por meio da qual buscou-se analisar alguns dos principais aspectos diretamente relacionados ao modo como se viabiliza a recepção do currículo do Ensino Religioso pelos alunos/as matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, na UMEFTI José Elias de Queiroz. A pesquisa de campo identificou algumas disfunções. A primeira delas, inerente à absorção de valores éticos, com foco específico na honestidade, leva a crer que o Ensino Religioso se configura o componente curricular mais propício para o despertar dos/as alunos/as para o compromisso ético, conforme sugere a BNCC. Nessa mesma, a pesquisa de campo também identificou dificuldades, para parcela significativa de alunos/as, de harmonizar-se com o meio no qual se encontra inserido/a. Novamente, a análise dos resultados também vê, no Ensino Religioso, a base de conhecimentos mais propícia a motivar e despertar esse e outros valores. Por último, aferindo-se a absorção de signos e símbolos no ambiente escolar, a constatação se repete, com o Ensino Religioso apresentando as ferramentas mais apropriadas para levar os/as alunos/as a aprenderem a reconhecer e a respeitar a forma como o/a outro/a se posiciona frente às mais diversas denominações religiosas.

Assim, é possível agora responde à questão-problema, inicialmente levantada na introdução desta dissertação de Mestrado, quando questionou quais as percepções que o Ensino Religioso provoca nos/as aluno/as quando começam a ter contato com esse componente curricular, tem-se que, em se tratando especificamente de alunos do 2º do Ensino Fundamental, cuja faixa etária varia de 6 a 8 anos, este estudo mostrou que ainda é pouca a recepção e a percepção desses/as estudantes em relação ao conteúdo ofertado pelo componente curricular Ensino Religioso. No entanto, ao longo das aulas, na medida em que os saberes apresentados

vão tornando mais evidentes os vínculos com a realidade dos/as alunos/as, o nível de recepção e de percepção alcança maior eficácia.

Isso leva a crer que, mantendo-se os padrões do Ensino Religioso, com fulcro no saber científico conferido pelas Ciências das Religiões e, também, sem perder as orientações de caráter laico sugerido pela BNCC, em que se destacam os ensinamentos voltados à promoção da diversidade cultural e religiosa, esse componente curricular poderá ser melhor recepcionado pelos/as alunos/as nos anos restantes do Ensino Fundamental — até mesmo em face do maior acúmulo de conhecimentos e desenvolvimento intelectual.

Quanto à hipótese, defendeu-se inicialmente que o ser humano vivencia a socialização primária, que é aquela vinda de casa e, depois, a socialização secundária, decorrente da escola, dos ciclos de amigos etc. No momento em que a criança entende que os signos que ela conhecia pode ter outros tipos de significados — que o amigo de outra denominação religiosa o interpreta de outra maneira ou, até mesmo, que a escola utiliza de ritos que até então não era conhecido pelo sujeito — ela passa a ter nova percepção sobre a simbologia religiosa. Por ser a porta dessa desconstrução de sentido, a criança recebe estas significações de forma neutra ou questiona as outras formas de ser e estar no mundo. Essa hipótese está correta.

Este trabalho atestou as premissas constantes na hipótese. A metodologia que se utilizou na pesquisa de campo, com a comparação dos resultados das provas e das contraprovas tornou evidente que, na medida em que os/as alunos/as vivenciam a socialização, com os devidos acréscimos de conhecimento teórico, abre-se um maior horizonte de possibilidades, tornando as crianças mais suscetíveis à compreensão e à aceitação de novas perspectivas. Isso é válido também para os saberes ofertados pelo componente curricular Ensino Religioso.

Porém, no que tange aos/às alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, na UMEFTI José Elias de Queiroz, em Vila Velha (ES) a pesquisa de campo identificou níveis satisfatórios de recepção e aceitação do currículo do Ensino Religioso. Contudo, há ainda espaço considerável para ampliação desses níveis, o que pode ser alcançado quanto mais os/as professores desse componente curricular cumprirem o que é determinado pela BNCC.

E assim, após cumprido os objetivos propostos para a presente dissertação de Mestrado, dá-se por encerrado o trabalho. No entanto, o tema permanece em aberto, devendo ser retomado em outras oportunidades, quando, inclusive, novas variáveis, bem como um público-alvo maior, poderão levar a resultados mais consistentes, de forma a contribuir ainda mais para o avanço da Educação brasileira e, especialmente, do componente curricular Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Ivani Coelho; MONTEIRO, Alessandra de Aguiar; PONTIN, Alexsandro Monteiro; PINTO, Eliane da Silva; BARROS, Zulmira Luíza Menezes de. Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha — ES. *Revista Último Andar*, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 44-60, 2020.

ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Regista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. *Revista Têssera*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 18-42, 2018.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. *Imaginário educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009.

AZEREDO, Werkeson da Silva. *Didática e metodologia do Ensino Religioso*. Nanuque: FANAN, 2015.

BAPTISTA, Mauro Rocha. O Ensino Religioso e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Religare*, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 228-263, 2019.

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. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *Revista REVER*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 107-125, 2015.

BARBOSA, Flávio Henrique Barbosa; PORCÍNIO, Renilda Aparecida Lemes; PARREIRA, Tatiana Maria Vital. A ética e o Ensino Religioso — reflexões sobre o trabalho do professor. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

BARCELLOS, C. J. A educação no município de Vila Velha. *Revista Cidade Viva — Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES)*, Vila Velha, v. 2, n. 4, p. 5-9, 2012.

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

BARROS, Eduardo Portanova; BERGHAUSER, Francieli Costa. O círculo antropológico e a sociologia do imaginário: aproximações entre Durand e Mafessoli. *Revista Educere et Educere*, Cascavael, v. 13, n. 28, p. 1-18, 2018.

BORGES, Ângela Cristina; ROCHA, Leticia Aparecida. *Introdução às ciências da religião*. Montes Claros: UNIMONTES, 2014.

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

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

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

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: propostas de prática de implantação*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

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

CAMARGO, Sérgio de Siqueira. Sobre o significado da ideia de honestidade na filosofia moral de Eric Weil. *Revista Argumentos*, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 70-78, 2014.

CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente. *A imagem no livro didático do Ensino Religioso*. João Pessoa: UFPB, 2015.

COSTA, Mara Rosane Oneide. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso: uma proposta baseada em Ciências da Religião. *Revista Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, v. 17, n. 23, p. 51-59, 2015.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida de. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio, sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *RBE — Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-23, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na base nacional curricular comum. *Revista Educação Social*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

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, UFMG, v.1, n. 17, p. 20-37, 1993.

DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 237-252, 2007.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 2000.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para a educação de qualidade. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021.

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

FERREIRA, Amauri Carlos. *O imaginário religioso e modos de vida urbana: experiência da juventude católica em Belo Horizonte-Minas Gerais, anos 80*. São Paulo: UMSP, 2002.

FERREIRA, Amauri Carlos; NORONHA, Vânia. O imaginário entre fronteiras da educação e da religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 68-91, 2017.

FERREIRA, Elizete Brandão. *Arte: interdisciplinaridade para o desenvolvimento da consciência crítica*. Brasília: UnB, 2013.

FERREIRA, Gilson Miranda; JESUS, Hélder Vieira de; VIONET, Roseliene Mary Zippinotte. Legislação do Ensino Religioso na escola: currículo em Vila Velha. *Revista Unitas*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 336-354, 2017.

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.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Revista Horizontes*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018.

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

GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaína; PADILHA, Paulo Roberto. *EaD freiriana [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_A_Escola_dos_meus_Sonhos.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

GARUTTI, Sandra; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Didática para o Ensino Religioso: do imaginário ao pedagógico. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 105-123, 2013.

GOMES, Eunice Simões Lins; TORQUATO, Rafaela Marques. Fotografia, imaginário e Ensino Religioso: uma leitura dos espaços sagrados. *Revista RDIVE*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 20-31, 2016.

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.

GROSS, Eduardo. Conhecimento sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso. *Numen — Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-138, 2014.

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.

KADLUBITSKI, Lídia; 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.

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.

MARCONI, Marian de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Revista Gaudium Sciendi*, Lisboa, v. 1, n. 4, p. 38-45, 2013.

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

MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In: PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016.

NICOLESCU, Bassarad. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2009.

OLIVEIRA, Denise Maria. Educação, linguagem e cultura. *Omnes Humanitate: Revista Científica da Escola Superior Aberta do Brasil*, Vila Velha, v. 4, n. 12, p. 11-13, 2014.

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

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

PAINÉ, Scott Randall. Exclusivismo, inclusivismo e pluralismo religioso. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 100-110, 2008.

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

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

PIAGET, Jean. *A formação social do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Base Municipal Curricular de Vila Velha: 1ª versão*. Vila Velha: SEMED, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha — 1º ao 9º ano*. Vila Velha: SEMED, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Lei n. 5.938 de 29 de novembro de 2017, disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências*. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L59382017.html>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES). *Proposta curricular do ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha*. Vila Velha: SEMED, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). *Pesquisa social — métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

ROSA, Geraldo Antônio da. *Fundamentos das Ciências da Religião*. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. *O Ensino Religioso numa perspectiva solidária*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2015.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos e SEIBT, Cezar Luís. Ciências da religião e o Ensino Religioso na Amazônia. *Revista Pistis Prax., Teol., Pastor.*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 370-381, 2014.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Ciência da religião e transposição didática: compreensão e impacto no Ensino Religioso. *PLURA, Revista de Estudos de Religião*, Campo Grande, v. 9, n. 1, p. 30-55, 2018.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Walberto Silva dos; GUERRA, Valeschka Martins; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda; GOUVEIA, Valdiney Veloso; SOUZA, Luana Elayne Cunha de. A Influência dos valores humanos no compromisso religioso. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 285-292, 2012.

SARAIVA, Aleksandro Macêdo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores de Ensino Religioso: estudo exploratório sobre sua atuação profissional. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 1-24, 2021.

SERRA, Deuzimar Costa; ARAÚJO, Francisco Romário Cunha de. *Ensino Religioso na BNCC e no DCTM: contradições e desafios*. UFMA: CONEDU, 2019.

SILVA, Elielson das Neves da. *O Ensino Religioso e a formação de professores de Vila Velha*. Vitória: FUV, 2015.

SILVA, Geraldo. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que é e qual a sua importância*. Educa Mais Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/base-nacional-comum-curricular-bncc-o-que-e-e-qual-a-sua-importancia>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, Rafael Bianchi; SILVA, Guilherme Elias da. Fundamentos formativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise a partir de Zugmunt Bauman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020.

SILVEIRA, Emerson José Sena da. Uma metodologia para as Ciências da Religião? Impasses metodológicos e novas possibilidades hermenêuticas. *Paralellus — Revista Eletrônica em Ciências da Religião*, Recife, v. 7, n. 14, p. 73-98, 2016. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/672/856>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (Org.). *BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOARES, Jeferson Rosa; ROBAINA, José Vicente Lima; GALLON, Mônica da Silva; MEZALIRA, Sandra Mara. *Debates em educação em ciências: desafios e possibilidades*. Curitiba: Bagai, 2020.

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

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.

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

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. *Revista Olhar do Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; ARAÚJO, Alberto Filipe. Gilbert Durand: *imaginário e educação*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2013.

TENFEN, Danielli Nicolodelli. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 1-2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p1>. Acesso em: 07 abr. 2021.

TILLMAN, Diane. *Vivendo valores — honestidade para crianças de 8 a 14 anos — para pais, diretores de escolas e professores de todos os lugares*. Genebra: Health Communications, 2017.

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

VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez. Ciência da gentileza: novos modelos sociais? *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://educafoco.italo.br/index.php/educafoco/article/view/57/74>. Acesso em: 07 mar. 2022.

VASCONCELLOS, Dora Vianna. O imaginário como algo inimaginável: a sociologia ‘rez de chaussée’ de Roger Bastide. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 426-455, 2018.

VENDRAMINE, Maria de Fátima dos Santos de Almeida. *Percepções dos discentes do 8º ano da UMEFTI Senador João de Medeiros Calmon sobre o componente curricular Ensino Religioso e cidadania*. Vitória: FUV, 2020.

VILA VELHA. Maturano quer criar serviço de assistência religiosa a alunos da rede municipal. 2019. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.leg.br/institucional/noticias/maturano-quer-criar-servico-de-assistencia-religiosa-a-alunos-da-rede-municipal>. Acesso em: 07 abr. 2021.

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

WEIL, Eric. *Violência e liberdade: escritos de moral e política*. São Paulo: Atlas, 2006.

APÊNDICE — 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 mestranda JULIANA DELLECRODE CALENZANI, intitulada: A RECEPÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA UMEFTI JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ — VILA VELHA (ES). 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 as narrativas dos/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental I, acerca da experiência que estão tendo com a nova disciplina de Ensino Religioso e como ela modifica o seu modo de ser e estar no mundo que pode ser contrário a sua realidade religiosa, promovendo assim uma ruptura com a sua Educação Primária e sua religiosidade, a partir do momento que percebe que os signos a sua volta podem ter outro significado.

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

Porque a pesquisa será realizada junto a alunos/as do Ensino Fundamental II, matriculados no Ensino Religioso na UMEFTI José Elias de Queiroz — Vila Velha (ES).

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

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

5. Qual será a forma de participação?

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

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

O nome do/a 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: JULIANA DELLECRODE CALENZANI.

Professora de: Licenciatura Plena em Educação Especial e, também, em Gestão Escolar.

E-mail: calejuli@yahoo.com.br

Telefone: (27) 98116-8938

Orientador: Professor Dr. Kenner Terra.

E-mail: kenner.terra@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 JULIANA DELLECRODE CALENZANI explicou-me os objetivos de sua pesquisa acadêmica, bem como, a forma de participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade. As alternativas para participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, e concordo em dar meu consentimento para que o/a estudante menor sob minha responsabilidade participe como voluntário desta pesquisa.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

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

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

(Assinatura do/a menor de idade participante)

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Vila Velha (ES), ____ de _____ de 2022.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL.



PREFEITURA DE
VILA VELHA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua: Castelo Branco, nº 1803
Olaria, Vila Velha – ES
CEP: 29.123-570

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

Declaro, para os devidos fins, que, ao longo do corrente ano letivo, **JULIANA DELLECRODE CALENZANI**, funcionária concursada, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, também, Mestranda da Faculdade Unida de Vitória (FUV), está **DEVIDAMENTE AUTORIZADA** a desenvolver sua pesquisa acadêmica, intitulada **“A RECEPÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA UMEF JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ – VILA VELHA (ES)”**, em quaisquer escolas da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha (ES).

Vila Velha (ES), 01 de Junho de 2022.

RODRIGO DE SOUZA
SIMÕES
NUNES:92616305100

Assinado de forma digital por
RODRIGO DE SOUZA SIMÕES
NUNES:92616305100
Dados: 2022.06.01 09:37:49 -03'00'

RODRIGO DE SOUZA SIMÕES NUNES
Secretário Municipal de Educação

ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA (FUV).



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



Programa de Pós-Graduação Profissional
em Ciências das Religiões

Vitória/ES, 07 de abril de 2022.



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) **Juliana Dellecrode Calenzani** portador(a) do CPF **098.124.927-20**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3054411**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do Professor(a) Dr(a). Kenner Roger Cazotto Terra e sua pesquisa tem como tema: "A RECEPÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA UMEF JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ – VILA VELHA (ES)". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



Osvaldo Luiz Ribeiro
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões

Assessoria
Rodrigo de Souza S. Mendes
Rodrigo de Souza S. Mendes
Secretaria Municipal de Educação
Par. nº 010/2022