

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ANDRÉA MARINS COUTINHO BERNARDES



CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID PAUL  
AUSUBEL PARA O ENSINO RELIGIOSO NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CEEFMTI) “ANTÔNIO ACHA”  
EM MIMOSO DO SUL/ES

ANDRÉA MARINS COUTINHO BERNARDES

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID PAUL  
AUSUBEL PARA O ENSINO RELIGIOSO NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CEEFMTI) “ANTÔNIO ACHA”  
EM MIMOSO DO SUL/ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 20/03/2023.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de  
Dissertação de Mestrado Profissional como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestra 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: Sergio Luiz Marlow

VITÓRIA-ES

2022

Bernardes, Andréa Marins Coutinho

Contribuições da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel para o Ensino Religioso no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFM TI) “Antônio Acha” em Mimoso do Sul/ES / Andréa Marins Coutinho Bernardes. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

x, 85 f. ; 31 cm.

Orientador: Sergio Luiz Marlow

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

Referências bibliográficas: f. 81-85

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. Aprendizagem significativa. 5. Aprendizagem. 6. David Paul Ausubel.
7. Educação. - Tese. I. Andréa Marins Coutinho Bernardes. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

ANDRÉA MARINS COUTINHO BERNARDES

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID PAUL  
AUSUBEL PARA O ENSINO RELIGIOSO NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CEEFMTI) “ANTÔNIO ACHA”  
EM MIMOSO DO SUL - 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: 20 mar. 2023.

  
Sergio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA (presidente).

  
Valdir Stephanini, Doutor em Teologia, UNIDA.

  
Rosani Muniz Marlow, Doutora em Linguística, UFES.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e disposição para que eu me dedicasse com determinação durante a realização deste trabalho, e por permitir o meu crescimento profissional diante de cada obstáculo encontrado, e, assim, alcançar meus objetivos traçados ao longo da minha jornada acadêmica.

Agradeço também aos meus familiares e principalmente meu esposo, Marcos Antônio Bernardes, que sempre me incentivou a buscar meus sonhos.

Aos meus pais, que sempre me mostraram que o conhecimento é algo que ninguém tira da gente.

Agradeço ainda as minha amigas e incentivadoras, que não mediram esforços para que eu ingressasse no Mestrado, Kelvia Françoise Souza Pavão Massini e Luciana de Sant'anna Peres Seu apoio, sua amizade e suas palavras foram determinantes nos momentos certos.

Ao meu professor/orientador, Sergio Luiz Marlow que, com muita paciência e maestria, conduziu-me para que eu trilhasse no caminho do conhecimento à luz das Ciências das Religiões.

Aos demais professores, que, pela transmissão dos ensinamentos, permitiram-me apresentar um melhor desempenho ao longo do curso. A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Aos colegas com quem convivi ao longo desses dois anos de curso, mesmo que de maneira *on-line*, incentivaram-me e me fortaleceram nos momentos mais difíceis. Pelo companheirismo e pela troca de experiências, que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formanda.

Agradeço também ao CEEFMTI “ANTÔNIO ACHA”, na pessoa da Diretora Elizabeth de Almeida Oliveira Astolpho. Na mesma intensidade, agradeço aos/às alunos/as e professores/as.



Dedico esta pesquisa aos/às alunos/as que sempre me instigaram a buscar conhecimento para contribuir, de forma potente, com sua aprendizagem.

## RESUMO

Apresenta-se a síntese da dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, cujo título é: *Contribuições da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel para o Ensino Religioso no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFMTI) “Antônio Acha” em Mimoso do Sul/ES*. A pesquisa procura responder à seguinte questão investigativa: quais as concepções dos/as professores/as regentes, de Ensino Religioso e dos coordenadores/as e pedagogos/as que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em Mimoso do Sul-ES, sobre a teoria da *aprendizagem significativa*, e em que medida essa teoria pode ser utilizada como ferramenta na metodologia curricular das aulas de Ensino Religioso na escola de tempo integral (CEEFMTI) “Antônio Acha”? Como objetivo geral, o estudo pretende: apresentar a teoria de David Paul Ausubel sobre a aprendizagem significativa aos/as professores/as para que esses profissionais, possivelmente, venham tomá-la como instrumento potente de apoio metodológico curricular e, assim, promover a interação entre a aprendizagem e o/a estudante. Após alcançar os resultados desse objetivo, pretende-se sugerir algumas propostas de intervenções para atribuir sentido às aulas de Ensino Religioso na instituição escolar (CEEFMTI) “Antônio Acha”. Em relação aos objetivos específicos, buscase: apresentar a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel como referencial teórico para construir ferramentas metodológicas significativas que levem os/as estudantes a se sentirem responsáveis por sua aprendizagem nas aulas de Ensino Religioso; conhecer as principais características religiosas do Município de Mimoso do Sul-ES; apresentar possibilidades de contribuições da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel no intuito de favorecer a aplicação dos conteúdos de Ensino Religioso nas escolas de Mimoso do Sul-ES, como forma de produto educacional. Sob as lentes de David Paul Ausubel, Paulo Freire, Emerson da Silveira e Sérgio Junqueira, conclui-se que os/as professores/as precisam romper com práticas tradicionais e proselitistas, ressignificando suas práticas para atrair os/as estudantes, tendo na formação continuada, baseada nas Ciências das Religiões, o embasamento para argumentar com a comunidade escolar sobre o currículo de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Aprendizagem Significativa. Ciência das Religiões.

## ABSTRACT

*It presents the synthesis of the Professional Master's thesis in Sciences of Religions, whose title is: contributions of the significant learning of David Paul Ausubel for Religious Education at the State Center for Elementary and Secondary Education in Full Time (CEEFMTI) "Antônio Acha" in Mimoso do Sul. PE, in Mimoso do Sul on the theory of Meaningful Learning and to what extent this theory can be used as a tool in the curricular methodology of RE classes at the full-time school (CEEFMTI) "Antônio Acha"? As a general objective, the study presents: David Paul Ausubel's theory on Meaningful Learning to teachers so that these professionals possibly come to take this theory as a powerful instrument of curricular methodological support and thus promote the interaction between learning and the/ the student. So that, after reaching the results of this objective, we can suggest some proposals for interventions that can give meaning to the RE classes at the school institution (CEEFMTI) "Antônio Acha". Specifically, we seek to a) Present David Paul Ausubel's theory of Meaningful Learning as a theoretical framework to build significant methodological tools that lead students to feel responsible for their learning in RE classes: b) To know the main religious characteristics of Mimoso do Sul: c) To present possibilities of contributions from David Paul Ausubel's Meaningful Learning that may favor the application of RE contents in schools of Mimoso do Sul as an educational product. Under the lens of David Paul Ausubel, Paulo Freire and Emerson da Silveira e Sérgio Junqueira. It is concluded that teachers need to break with traditional and proselytizing practices, re-signifying their practices to attract students. Having the continuing education based on the Studies of Religions as the basis to argue with the local community about the RE curriculum.*

**Keywords:** Religious Education. Meaningful Learning. Studies of Religions.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	9
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS .....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	16
1.1 A trajetória da vida de David Paul Ausubel .....	16
1.2 O que é a Aprendizagem Significativa na Educação?.....	19
1.3 Aspectos da Aprendizagem Significativa e a BNCC .....	26
2 O MODELO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS ESCOLAS DE MIMOSO DO SUL-ES .....	40
2.1 Contextualizando a cidade de Mimoso do Sul e a legislação do ER.....	40
2.2 Compreendendo o contexto laico na educação.....	46
2.3 O modelo de Ciências das Religiões apontado na BNCC para o ER .....	49
3 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (CEEFMTI) “ANTÔNIO ACHA” EM MIMOSO DO SUL-ES .....	56
3.1 Contextualizando a pesquisa .....	58
3.2 Análise e discussão dos resultados do perfil docente da CEEFMTI “Antônio Acha” .....	62
3.3 Desafios dos/as professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha” na consolidação da teoria da Aprendizagem Significativa nas aulas de ER.....	71
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS .....	81
ANEXO I - ENTREVISTAS ORGANIZADAS APÓS O PRÉ-TESTE.....	86
ANEXO II - CARTA DE ACEITE .....	88

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEFMTI	Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ER	Ensino Religioso
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDU	Secretaria de Estado da Educação

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

### GRÁFICOS

Gráfico 1. Resposta da primeira questão sobre a aceitação em participar ou não da pesquisa	62
Gráfico 2. Perfil pessoal – em relação à orientação sexual dos/as entrevistados/as.....	63
Gráfico 3. Perfil pessoal – em relação ao gênero étnico-racial dos/as entrevistados/as.....	64
Gráfico 4. Perfil pessoal – em relação à idade cronológica dos/as entrevistados/as .....	64
Gráfico 5. Perfil pessoal – em relação à religião dos/as entrevistados/as .....	65
Gráfico 6. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as.....	66
Gráfico 7. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as com a Secretaria Estadual de Educação.....	67
Gráfico 8. Perfil acadêmico/institucional em relação ao tempo de atuação dos/as entrevistados/as na (CEEMFTI) “Antônio Acha” .....	68
Gráfico 9. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as: relatam ou não sobre interesse dos/as estudantes nas aulas .....	69
Gráfico 10. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as em relação à percepção quanto aos/as estudantes sobre o interesse em participar das aulas de ER.....	69
Gráfico 11. Possíveis motivos para a falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER ....	70
Gráfico 12. Aproximação do ER com os/as estudantes a partir da aprendizagem significativa	72

### TABELAS

Tabela 1. Religiões em Mimoso do Sul.....	45
Tabela 2: Cronologia dos atos autotizativos.....	59
Tabela 3: Concepção dos/as entrevistados/as acerca das Ciências das Religiões .....	73
Tabela 4: Concepção dos/as entrevistados/as em relação à teoria da Aprendizagem Significativa, em Ausubel .....	74

## INTRODUÇÃO

Os fenômenos religiosos estão inseridos nas relações entre seres humanos desde o seu nascimento, através da história, da cultura, da família e dos valores que cada pessoa se apropria durante o seu processo de civilização. Isso pode ser revisitado a partir das Ciências das Religiões, na perspectiva do Ensino Religioso (ER), ao estudarmos essas raízes culturais como fenômenos, refletindo sobre seus impactos na vida das pessoas durante as aulas de ER no Ensino Fundamental.

As Ciências das Religiões, ao materializar os fenômenos culturais e religiosos nas aulas de ER, permitem aos/as estudantes vivenciar e compartilhar as discussões e as reflexões sobre as diferentes experiências religiosas, possibilitando a construção da sua identidade religiosa com autonomia na sociedade na qual eles/elas estão inseridos/as, ampliando e ressignificando o olhar sobre todas as religiões, bem como respeitando e conhecendo as concepções de cada uma delas.

Nessa direção, as sociedades contemporâneas – pautadas nos princípios da laicidade, como ocorre no Brasil – realizam ações que mobilizam as pessoas a conviverem em respeito em relação à religiosidade e à neutralidade religiosa de seus semelhantes, o que colabora para a fraternidade e o bem comum. Nesse sentido, a escola tem um papel significativo e fundamental para ressignificar e ampliar o conhecimento dos/as estudantes sobre a pluralidade religiosa e cultural, uma vez que a educação brasileira tem por finalidade a formação integral do ser humano para sua atuação em sociedade, compreendendo os aspectos filosóficos, culturais e políticos que o cercam.<sup>1</sup>

Por acreditar nessa concepção emancipadora da escola, que compreende os conceitos filosóficos, culturais e políticos para a aquisição e a ampliação da aprendizagem, mas que esses conceitos devem estar atrelados às experiências prévias dos/as estudantes, é que se justifica e se apresenta a proposta temática deste estudo: *Contribuições da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel para o Ensino Religioso no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFMTI) “Antônio Acha” em Mimoso do Sul-ES*. O tema deste estudo investigativo para a realização da pesquisa parte das observações pontuadas por mim, enquanto professora de ER na CEEFMTI “Antônio Acha”, nos últimos anos letivos, e pesquisadora deste estudo, em relação ao comportamento dos/as estudantes do Ensino

---

<sup>1</sup> SILVA, Luciano C. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. p. 67-95.

Fundamental nos Anos Finais, especialmente quando esses/as estudantes demonstram desinteresse em participar das aulas de ER. Os comportamentos durante as aulas de ER têm sido alvo de discussões entre os/as professores/as que atuam com esse Componente Curricular em outras unidades escolares, os quais sinalizam durante as formações em serviço a falta de interesse e a ausência de empatia por parte dos/as estudantes nas aulas de ER.

No intuito de referendar o problema da falta de interesse nas aulas de ER, a tese de Robson Jose de Moura Silva e Luciano Silva dos Santos<sup>2</sup> clarifica que os aspectos que levam os/as estudantes a apresentar cada vez mais atitudes de desinteresse, indisciplina e rebeldia em sala de aula ocorrem nas diferentes áreas ou disciplinas, porém, para ele, nas aulas do Componente Curricular de ER, esse fenômeno tem sido evidenciado com mais frequência. O autor em questão destaca que, por ser um Componente Curricular que não tem a obrigatoriedade da participação nas aulas por parte dos/as estudantes, o ER acaba por abarcar, de forma mais ampla, os problemas relacionados à participação nas aulas.

Na mesma direção de apontamentos em relação às dificuldades frente ao desinteresse dos/as estudantes, as palavras de Clenilda Pezzini e Maria Szymanski justificam que essas dificuldades estão evidentes em todos os Componentes Curriculares da educação. Para as autoras:

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos.<sup>3</sup>

Foi com esse sentimento de frustração, mas, ao mesmo tempo, desafiador que a autora desta pesquisa – que leciona o Componente Curricular de ER nas turmas do Ensino Fundamental nos Anos Finais na rede pública de Mimoso do Sul-ES – percebeu o quanto esses/as estudantes estão se distanciando do ambiente escolar, ao passo que, quando presentes nas aulas, eles/as demonstram dificuldades para se concentrar nas atividades pedagógicas relacionadas aos conteúdos de ER.

Durante o período em que atuamos como professora na escola em estudo foi possível perceber que esses os comportamentos refletem o desinteresse pelos conteúdos apresentados

<sup>2</sup> SILVA, Robson José de Moura; SANTOS, Luciano dos. Repetência e desmotivação escolar: um estudo de caso acerca do desinteresse cognitivo de alunos repetentes do 7º ano do Ensino Fundamental pelas disciplinas que obtiveram êxito em ano letivo anterior. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXIX, n. 156, p. 146-159, 2019.

<sup>3</sup> PEZZINI, Clenilda C.; SZYMANSKI, Maria Lídia S. Falta do desejo de aprender: causas e consequências. In: PARANÁ (Estado). Secretaria do Estado de Educação (Org.). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEE, 2007. p. 71.

e, quando esses conteúdos são abordados de maneira lúdica e reflexiva, não se consegue alcançar os resultados desejados pelos/as respectivos/as professores/as. Esse cenário denuncia, a respeito do Componente Curricular de ER, que os desafios em sala de aula podem ser ainda maiores em razão da desobrigação de frequentar as aulas ou de se comprometer com a aprendizagem promovida pelos/as professores/as.<sup>4</sup>

A atuação da pesquisadora como professora nas turmas de ER nas escolas de Mimoso do Sul-ES possibilita uma percepção de que são poucas as relações feitas entre o que os/as estudantes já sabem sobre determinado conteúdo e o que eles/as precisam conhecer. Ou seja, como as ferramentas tecnológicas, a sociedade e as outras áreas do conhecimento podem motivá-los/as a se sentirem responsáveis por sua aprendizagem. Esses fatores, muitas vezes, acabam colaborando para a indisciplina, o desinteresse e a conseqüente insuficiência na aprendizagem em sala de aula.

De modo geral, os/as estudantes não se interessam pelas aulas de ER, sendo necessário que os/as professores/as busquem mecanismos para motivá-los/as. Compreende-se, pois, que a oferta facultativa do ER, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN), contribui para desencadeia a indiferença pelas aulas do Componente Curricular de ER.<sup>5</sup>

A possível falta de compreensão sobre pluralidade religiosa é outro fator que desfavorece a aprendizagem do desvalorizando os fenômenos religiosos das diferentes culturas, culminando, ainda, na ausência de reflexões sobre as concepções de laicidade que a educação brasileira compreende.<sup>6</sup>

Esses fatores somados à identidade cultural e religiosa da cidade de Mimoso do Sul-ES estão sendo dispostos, através da pesquisa científica, no intuito de pavimentar caminhos que possibilitem refletir sobre as repetidas práticas de um ER confessional, catequético e proselitista. Desse modo, propõe-se como questão central para esta dissertação de mestrado profissional em Ciências das Religiões: quais as concepções dos/as professores/as de ER e dos/as professores/as, coordenadores/as e pedagogos/as que atuam nas as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em Mimoso do Sul-ES, sobre a teoria da Aprendizagem Significativa, de David Paul Ausubel, e em que medida essa teoria pode ser utilizada como

---

<sup>4</sup> BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK José A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 125.

<sup>5</sup> BORUCHOVITCH, 2001, p. 126.

<sup>6</sup> SILVA, Rosângela S. *A relação do Ensino Religioso e a laicidade do Estado*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. p. 36-39.

ferramenta na metodologia curricular das aulas de ER na escola de tempo integral (CEEFM TI) “Antônio Acha”?

Como objetivo geral da pesquisa, busca-se compreender se os/as professores/as da escola (CEEFM TI) “Antônio Acha” conhecem as contribuições da teoria de David Paul Ausubel sobre a noção de Aprendizagem Significativa, e se esses profissionais a utilizam como possível ferramenta de apoio metodológico curricular, buscando promover interações entre e os/as estudantes e a Aprendizagem Significativa na escola.

A relevância deste estudo justifica o conjunto de objetivos específicos elencados para as discussões que aqui se apresentam, a saber: apresentar a noção de Aprendizagem Significativa, segundo David Paul Ausubel, como referencial teórico para construir ferramentas metodológicas significativas que levem os/as estudantes a se sentirem responsáveis por sua aprendizagem em sala de aula; investigar quais as concepções que os/as professores/as de Mimoso do Sul-ES apresentam sobre a Aprendizagem Significativa; apresentar possibilidades de contribuições do conceito de Aprendizagem Significativa, segundo David Paul Ausubel, no intuito de favorecer a aplicação dos conteúdos de ER nas escolas de Mimoso do Sul-ES como forma de produto educacional que será apresentado à secretaria de educação de Mimoso do Sul após aprovação e publicação desta pesquisa .

Na busca por prosseguir com as discussões propostas neste estudo, ressalta-se que esta dissertação consiste em uma pesquisa mista, qualitativa e quantitativa, de cunho bibliográfico e documental, análise de documentos, utilizando procedimentos de entrevistas estruturadas para realizar o estudo na Escola Estadual de Tempo Integral (CEEFM TI) “Antônio Acha”, em Mimoso do Sul-ES. A escola em análise está localizada na zona urbana do Município de Mimoso do Sul-ES. Cabe mencionar que as questões elaboradas para as entrevistas foram aplicadas para os/as professores/as, coordenadores/as e pedagogos/as que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

A escolha do campo da pesquisa ocorreu, primeiramente, por ser um espaço que oferta a educação de tempo integral para estudantes da Educação Básica e pelo eixo profissional da pesquisadora, que lecionou as aulas de ER e matérias afins nessa unidade de ensino em anos anteriores ao atual momento. Em segundo lugar, na cidade de Mimoso do Sul-ES, a escola (CEEFM TI) “Antônio Acha” é a única unidade escolar que funciona na modalidade de Educação em Tempo Integral atendendo aos/às estudantes da zona urbana e rural.

Como professora não habilitada para atuar no Componente Curricular de ER, tenho buscado ampliar meus conhecimentos nessa área de ensino, por meio de formações para qualificar minhas aulas e ser uma mediadora mais reflexiva do conhecimento. Minha atuação

nessa área se justifica pela carência de profissionais nos processos seletivos da Educação Municipal de Mimoso do Sul-ES. Por esse motivo, o Mestrado Profissional em Ciências das Religiões se mostrou como um divisor de águas em minha trajetória profissional, ao consolidar as investigações a partir das discussões e do aprendizado alcançado ao longo do desenvolvimento desta dissertação, que aponta para uma realidade que envolve o Componente Curricular de ER nas diferentes escolas, pois, durante as formações em serviço, a celeuma é a mesma em relação à falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER.

A dissertação está estruturada em três capítulos. Quanto à estruturação, adota-se um modelo no qual, após esta breve introdução, são apresentadas as diretrizes gerais do estudo. Apresenta-se o primeiro capítulo com um caráter mais bibliográfico, cujo objetivo é descrever sobre a teoria da Aprendizagem Significativa, defendida por David Paul Ausubel, estabelecendo sua relação com o ER e sua aplicabilidade em sala de aula.

No segundo capítulo, também escrito a partir da pesquisa bibliográfica e documental, apresentam-se: as concepções de modelo de Ciências das Religiões, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); como o modelo das Ciências das Religiões vem fortalecendo o Componente Curricular de ER, no sentido de valorizar e conhecer os fenômenos religiosos de cada cultura; como se dá o ER nas escolas de Mimoso do Sul-ES e, nessa direção, quais os caminhos que podem elucidar o desinteresse dos/as estudantes nas aulas de ER.<sup>7</sup>

O terceiro capítulo, de caráter prático, baseia-se em uma pesquisa realizada na escola (CEEFMTI) “Antônio Acha”, em Mimoso do Sul-ES, junto aos/as professores/as que lecionam o Componente Curricular de ER. Com isso, destaca-se que a inovação do tema proposto está centrada na pertinência das contribuições da teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, ao que se refere às aulas da Escola de Tempo Integral em Mimoso do Sul-ES, no intuito de superar os desafios que o Componente Curricular do ER enfrenta nos diferentes espaços escolares da instituição escolar em análise. Ao final deste capítulo defenderemos a sugestão de um produto educacional com formação para os/as professores/as organizada em módulo e que será apresentada a secretaria de educação como resultado final desta pesquisa e contribuição científica ao município de Mimoso do Sul.

---

<sup>7</sup> Nesta dissertação, optamos por desenvolver o estudo utilizando o termo *modelo das Ciências das Religiões*, por entender que o termo *modelo* nos possibilita abordar as perspectivas das Ciências das Religiões para o ER de forma mais objetiva.

## 1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inicia-se este estudo apresentando como a teoria e as contribuições de David Paul Ausubel, sobre a teoria da Aprendizagem Significativa, para que os/as professores/as possam se apropriar de ferramentas metodológicas a partir desta teoria, para incentivar os/as estudantes a participarem das aulas de ER, com empatia e alegria, ao serem motivados e estimulados por seus/as professores/as e seus métodos pedagógicos a ressignificarem os conteúdos a partir dos seus conhecimentos prévios, considerando a relação estudante e conhecimento, fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Por ser considerada uma teoria atual, porém pouco conhecida no Brasil, aborda-se inicialmente a bibliografia do teórico David Paul Ausubel, e suas contribuições para a Educação Básica brasileira. Em seguida, prossegue-se por compreender como a teoria da Aprendizagem Significativa pode potencializar a participação dos/as estudantes nas aulas de ER. Finaliza-se esta primeira etapa da pesquisa conhecendo o que se entende por ER nas escolas públicas e privadas que compõem a Educação Básica no Brasil.

### 1.1 A trajetória da vida de David Paul Ausubel

David Paul Ausubel nasceu em 25 de outubro de 1918, em Nova Iorque, filho de pais judeus e de família pobre. Ausubel é o terceiro filho de uma família composta pelo pai Herman, pela mãe Lillian Ausubel e por cinco irmãos. Os pais de Ausubel chegaram aos Estados Unidos (EUA) durante o período de migração dos judeus, que ocorreu entre 1905-1914.<sup>8</sup>

Ausubel cresceu em uma sociedade em que as perseguições e as discriminações aos judeus sofridas pela população americana de classe baixa eram gritantes. As crianças eram castigadas na escola e tinham sua cultura e ritos religiosos reprimidos e desrespeitados: eram “obrigadas a comer carne de porco sendo que a ingestão desse tipo de carne é considerada crime pela lei judaica”<sup>9</sup>. Essas perseguições eram fundamentadas sob a justificativa que a responsabilidade do aumento da criminalidade era causada pela população menos favorecida da cidade.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> PUHL, Cassiano S.; MÜLLER, Thaísa J.; LIMA, Isolda G. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem –. *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 26, n. 1, p. 61-77, 2020. p. 61-77.

<sup>9</sup> PUHL; MÜLLER; LIMA, 2020, p. 61.

<sup>10</sup> PUHL; MÜLLER; LIMA, 2020, p. 65.

Foram essas experiências negativas e frustrantes nos espaços escolares que despertaram em Ausubel o desejo de investigar os diferentes processos de ensino, que conseqüentemente resultou em sua Teoria da Aprendizagem Significativa, que o autor foi construindo no contexto de sua trajetória acadêmica e científica com o desejo de vencer tais experiências.<sup>11</sup>

Interessante mencionar a trajetória acadêmica de Ausubel que inicialmente passou pelas lentes da psicologia e da medicina e progressivamente alcançou o campo da educação:

Em 1939, formou-se no curso de bacharelado em psicologia pela University of Pennsylvania. No ano seguinte, realizou o mestrado stricto sensu na área de psicologia experimental na Columbia University. Em 1943, graduou-se em medicina pela Middlesex University, e foi à Alemanha prestar serviço de saúde pública aos EUA pela realização de tratamentos médicos às pessoas deslocadas depois da Segunda Guerra Mundial. Nesse ano, Ausubel casou-se com sua primeira esposa, Pearl Leibowitz, com a qual teve dois filhos: Fred e Laura. Continuando seus estudos, em 1950, tornou-se doutor em psicologia do desenvolvimento pela Columbia University.<sup>12</sup>

Ao concluir sua formação acadêmica, Ausubel trabalhou como professor universitário em diversas Universidades, atuando até aposentar-se. Logo, dedicou-se em tempo integral à sua prática psiquiátrica, período também que publicou importantes livros sobre psicologia do desenvolvimento e da educação, dependência de drogas, psicopatologia e desenvolvimento do ego<sup>13</sup>, além de artigos publicados em periódicos dos campos da psicologia e psiquiatria. Dentre seus estudos, as obras que se destacam no campo da educação foram relacionadas a retenção do conhecimento no âmbito da psicologia e da educação. Nestas obras, constam a base para os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa, abordadas neste estudo como uma teoria que possibilita romper com aulas mecânicas e engessadas.<sup>14</sup>

Antônio Marcos Moreira, ao defender seu doutorado, apresenta os estudos baseados na teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel. Segundo este autor, Ausubel foi um grande educador, que criou a teoria da Aprendizagem Significativa em 1963, contrapondo-se à teoria da aprendizagem tradicional e mecânica existente. Com sua teoria, Ausubel direciona seus estudos para o eixo educacional e aponta caminhos possíveis para os/as profissionais da educação percorrerem e se apropriarem dela, utilizando-a como ferramenta pedagógica no exercício de propor uma melhor mediação de ensino e aprendizagem para o/a estudante.<sup>15</sup>

<sup>11</sup> PUHL; MÜLLER; LIMA, 2020, p. 68.

<sup>12</sup> DAVID P. AUSUBEL [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>13</sup> AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo, 2003. p. 113.

<sup>14</sup> AUSUBEL, 2003, p. 114.

<sup>15</sup> AUSUBEL, 2003, p. 114.

Esses caminhos foram trilhados e acentados no Brasil na década de sessenta, período do lançamento do livro *Psicologia Educacional*, onde Ausubel contrapõe as concepções behavioristas. O behaviorismo predominava nos EUA, influenciando os processos de ensino e de aprendizagem para a crença na influência do meio sobre o sujeito, desconsiderando o conhecimento e as experiências dos/as estudantes. Desse modo, a obra de Ausubel contesta essa concepção behaviorista, posto que, para o referido autor, a aprendizagem se constitui a partir dos processos de interação, levando em conta o que o outro já sabe sobre determinado assunto, considerando os processos de aquisição de novos significados interagindo com a estrutura mental dos indivíduos.<sup>16</sup> Nessa direção, para Ausubel, há uma estrutura mental para a incorporação de novos conhecimentos que precisa ser levada em conta no ensino:

O processo de aquisição de novos significados reais a partir dos significados potenciais apresentados no material de aprendizagem e de os tornar mais disponíveis no qual o novo conhecimento interage com os existentes na estrutura mental, ampliando-se e incorporando-se para permitir a compreensão de conceitos mais inclusivos.<sup>17</sup>

Desse modo, as contribuições de Ausubel chegaram ao Brasil a partir da interlocução de Joel Martins, quando este professor passou a ministrar aulas nos cursos de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), utilizando as concepções do pesquisador norte americano. Assim, em 1975, Ausubel esteve no Brasil e coordenou um Seminário Avançado, na PUC-SP, que reuniu 25 pesquisadores de todo o Brasil.<sup>18</sup>

Nessas circunstâncias de pesquisas e estudos sobre os processos de aprendizagens e o sucesso do conhecimento do/a estudante, a teoria de Ausubel passou a ser propagada no Brasil nos cursos superiores de diferentes graduações, contribuindo para a formação dos/as professores/as que atuam em diferentes segmentos, como nas graduações de pedagogia – que habilita para atuar nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental -, possibilitando a esses/as profissionais a reflexão sobre suas práticas.<sup>19</sup>

No campo acadêmico-científico, a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel tem sustentado o referencial de diferentes teses e dissertações que a tomam como fundamento didático para potencializar a aprendizagem dos/as estudantes, destacando a importância do conhecimento prévio para a aprendizagem significativa, além de valorizar e propiciar

<sup>16</sup> CRISPIM, Vera Lúcia L. *Aprendizagem significativa na educação superior: análise de dissertações e teses brasileiras (2001 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. p. 12-46.

<sup>17</sup> AUSUBEL, 2003, p. 113.

<sup>18</sup> PUHL; MÜLLER; LIMA, 2020, p. 67.

<sup>19</sup> AUSUBEL, 2003, p. 114-115.

envolvimento coletivo e colaborativo dos participantes no processo de ensino e a utilização de procedimentos metodológicos que potencializem as experiências dos/as estudantes. Nesse ínterim, Vera Lúcia Leal apresenta um estudo pontuando as contribuições de Ausubel nos trabalhos acadêmicos em cursos superiores do período de 2001 a 2014, os quais trouxeram apontamentos sobre a psicologia e a educação e os entrelaçamentos científicos com a Aprendizagem Significativa.<sup>20</sup>

A teoria da Aprendizagem Significativa tem alcançado destaque nas formações de professores/as e nos sistemas de ensino que demonstram preocupação com a participação do/a estudante em sua aprendizagem de forma ativa, crítica e responsável, o que fundamenta os desdobramentos apresentados na sequência desse estudo, para que se possa conhecer quais as contribuições da teoria da Aprendizagem Significativa para a aplicação do currículo do componente curricular de Ensino Religioso na CEEFMTI “Antônio Acha” em Mimoso do Sul.

## 1.2 O que é a Aprendizagem Significativa na Educação?

Para Ausubel, a Aprendizagem Significativa propõe a interação entre o conhecimento prévio que o/a estudante tem sobre determinado conceito de maneira relevante em sua estrutura cognitiva, ampliando e reconstruindo conhecimentos já existentes em sua estrutura mental e, a partir desta reconfiguração, ser capaz de relacionar e acessar novos conhecimentos, sempre respeitando e interagindo com as experiências vivenciadas do indivíduo aprendente.<sup>21</sup>

A Aprendizagem Significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva. Ou seja, parte da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual.<sup>22</sup>

Portanto, os conhecimentos prévios dos/as estudantes estão estruturados a partir do conceito que o autor chama de ideia-âncora ou *subsunçor*<sup>23</sup>, que pode ocorrer por meio de um

<sup>20</sup> CRISPIM, 2018, p. 46-87.

<sup>21</sup> AUSUBEL, 2003, p. 114-115.

<sup>22</sup> MOURA, Ana Paula A.; SONDERMANN, Danielli V. C.; NOBRE, Isaura A. M.; CAETANO, Michele S. M.; FOLETTO, Rosieli G. M. Prática pedagógica aplicada à luz da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. In: CONGRESSO REGIONAL EM FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (CONCEFOR), V, 2018, Vitória. *Anais...* Vitória: CONCEFOR, 2018. p. 1-11. [pdf]. p. 3.

<sup>23</sup> Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. Saiba mais em: MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: UNB, 1999. p. 90.

conceito mental, ou uma proposição, ou até mesmo uma imagem que oportunize ao/a estudante a aquisição de novos conhecimentos, de modo que os conceitos prévios sejam tomados como ponto de partida. Assim, “uma estrutura específica na qual uma nova informação pode se agregar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual, que armazena experiências prévias do sujeito”.<sup>24</sup>

De acordo com Ausubel, o cérebro humano detém hierarquias conceituais que formam a sua estrutura cognitiva para utilizar a assimilação ou elaboração de um conceito ou uma proposição sobre determinado conteúdo, e isto se dá através de seu potente significado. Deste modo, o conhecimento precisa ir além de mera memorização para uma compreensão reflexiva e crítica, desafiando o/a estudante a envolver-se com os conceitos apresentados em sala de aula.<sup>25</sup>

A teoria de Ausubel leva-nos a compreender que a Aprendizagem Significativa corresponde às fases estruturais do cérebro humano, que podem ser estimuladas pelo/a professor/a, sendo que o/a professor/a precisa conhecer o/a estudante no sentido de reconhecer suas experiências prévias e avaliar como essas experiências prévias podem auxiliar na aquisição de novos conhecimentos de forma não arbitrária, pois são nestas fases que se estabelece a construção da aprendizagem Significativa.<sup>26</sup>

Ao se referirem sobre as citadas fases da aprendizagem, Marco Antônio Moreira e Elcie Aparecida Masini enfatizam algumas formas de se conhecer e organizar previamente o conhecimento do/a estudante,<sup>27</sup> para que se possa abranger a integração dos novos conceitos aprendidos:

Os organizadores prévios podem se apresentar sob a forma de textos, filmes, esquemas, desenhos, fotos, perguntas, mapas conceituais, entre outros, que são apresentados ao estudante, em primeiro lugar, em nível de maior abrangência, permitindo a integração dos novos conceitos aprendidos, tornando mais fácil o relacionamento da nova informação com a estrutura cognitiva já existente.<sup>28</sup>

Nesse contexto, é possível perceber que os conhecimentos prévios devem ser estruturados a partir de metodologias criativas e desafiadoras que dão sentido à estrutura cognitiva do/a estudante e não devem ser realizadas como práticas de mero resumo de conteúdos já decorados por docentes e estudantes.

<sup>24</sup> AUSUBEL, David P. *Alguns aspectos psicológicos da estrutura do conhecimento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973. p. 25.

<sup>25</sup> MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie A. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. p. 125.

<sup>26</sup> CRISPIM, 2018, p. 46-92.

<sup>27</sup> MOREIRA; MASINI, 2006, p. 147.

<sup>28</sup> MOREIRA; MASINI, 2006, p. 148.

O docente deve considerar a potencialidade do material a ser apresentado para o/a estudante e relacionar esse material de maneira criativa, dialógica e inovadora, como bem explica Ausubel, ao destacar que o/a docente deve conduzir o estudante a identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva, ativando seu cérebro através de desafios que levem os/as estudantes a construir novos conceitos:

A Aprendizagem Significativa ‘não deve ser interpretada simplesmente como a aprendizagem de material significativo’ na Aprendizagem Significativa; os materiais são potencialmente significativos se apresentarem significados. Ou seja, a aquisição de novos significados se completa por definição, antes mesmo de qualquer tentativa de aprendizagem. Dessa forma, o professor deve conduzir o estudante a identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva, explicando-lhe a importância desse conteúdo para a aprendizagem do novo material.<sup>29</sup>

Desse modo, a relação do conteúdo com o novo material deve ocorrer oferecendo elementos que possibilitem uma visão mais abstrata do todo. Enquanto que a relação entre os conhecimentos novos e os subsunçores, que constituem a estrutura cognitiva do/a estudante, serão reconstruídos ou ressignificados e tornar-se-ão mais significativos, atuando como subsunçores ou conhecimentos prévios, dando ao estudo de novos conceitos.<sup>30</sup>

A teoria da Aprendizagem Significativa é dividida por Ausubel em Aprendizagem Superordenada e Aprendizagem Subordinada. Na Aprendizagem Superordenada, os conceitos prévios dão lugar a novos conceitos na medida em que os conceitos prévios ou o subsunçores vão ampliando o pensamento do/a estudante sobre determinado conceito; nesse momento ocorre uma nova proposição que deixa o conteúdo mais rico em seu significado. Na Aprendizagem Subordinada, um novo conhecimento adquire significado na ancoragem integrativa com os conhecimentos prévios já adquiridos, e as aprendizagens subordinadas são relevantes.<sup>31</sup>

Numa linguagem mais simples, para compreender o que são de fato os subsunçores, ou a ideia-âncora de um determinado conteúdo, propõe-se o exemplo dos conteúdos de mapas para os/as estudantes nas escolas. Dependendo da experiência individual, cada um vai apresentar um conceito de mapa diferente, por exemplo, mapas geográficos de cidades ou países, mapas de rotas turísticas, mapas mentais. E assim por diante, o docente vai direcionando a ampliação do conceito de mapas de acordo com as experiências dos/as estudantes, com seu material didático e com o seu objetivo na aula. Desta forma, quando o/a docente consegue contribuir para a

<sup>29</sup> AUSUBEL, 1973, p. 29-32.

<sup>30</sup> MOREIRA, 1999, p. 92.

<sup>31</sup> MOREIRA, 1999, p. 92-96.

reconstrução de novos conceitos sobre o mesmo conteúdo, passando por esse processo de elaboração e diferenciação cognitiva, ocorre a Aprendizagem Significativa subordinada.<sup>32</sup>

De acordo com Moreira, os conhecimentos prévios podem ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal. Os conhecimentos prévios relevantes para novas construções de aprendizagens são chamadas de subsunçores conceituais por Ausubel, entretanto esta nomenclatura está em desuso atualmente, porque a ideia de novos conceitos pode soar como arbitrário por restringir, em excesso, o conhecimento sobre determinado assunto, enquanto que o termo aprendizagem soa mais amplo.<sup>33</sup> Sendo assim, neste estudo trabalha-se com a ideia de subsunçores de aprendizagens.

Diante das contribuições que a teoria da Aprendizagem Significativa pode trazer para a aprendizagem dos/as estudantes, é importante mencionar que os subsunçores, mesmo sendo experiências relevantes, podem apresentar-se de maneira hierarquizada,<sup>34</sup> ocupando diferentes níveis de importância para o/a estudante, como aponta Moreira:

Por outro lado, um conhecimento que ocupa uma dada posição em uma certa hierarquia de subsunçores poderá ocupar outra posição, inclusive pouco importante, em outra hierarquia em outro campo de conhecimentos. Isso significa que as hierarquias de subsunçores não são fixas dentro de um mesmo campo de conhecimentos e variam de um campo para outro. Por exemplo, dentro de um enfoque piagetiano ao desenvolvimento cognitivo a ideia de estruturas gerais de pensamento é muito importante, porém em uma óptica neopiagetiana esse subsunçor pode estar subordinado a outro. Para Vergnaud (1990), por exemplo, a conceitualização constitui o núcleo do desenvolvimento cognitivo. Portanto, no âmbito de sua teoria dos campos conceituais, conceitualização é um subsunçor hierarquicamente superior ao de estruturas gerais de pensamento.<sup>35</sup>

A hierarquização estrutural do pensamento demonstra que as estruturas de subsunçores interrelacionados e hierarquizados de maneira organizada constituem um sistema dinâmico caracterizado por processos de diferenciação progressiva e, assim, adquirindo novos conhecimentos, mais refinados e robustos. Já a reconciliação integradora ocorre quando estes conhecimentos, ao adquirirem mais riqueza, transformam-se em novos significados, como âncoras para novas aprendizagens.<sup>36</sup>

O presente enredo leva à reflexão de que, para Ausubel, a teoria da Aprendizagem Significativa é uma metodologia que almeja oferecer novas práticas que exceda a aprendizagem mecânica e memorística tão presente no cotidiano escolar. Para o autor em questão, a

<sup>32</sup> MOREIRA, 1999, p. 92-96.

<sup>33</sup> MOREIRA, 1999, p. 92-96.

<sup>34</sup> MOREIRA, 1999, p. 92-96.

<sup>35</sup> MOREIRA, Marco A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista Currículum*, La Laguna, n. 25, p. 235-256, 2012. p. 236.

<sup>36</sup> CRISPIM, 2018, p. 46-92.

aprendizagem mecânica não gera conhecimento porque, após sua utilização para fins como provas e avaliações, o/a estudante esquece o que memorizou, pois aquele conteúdo não tem significado relevante para ele/a.<sup>37</sup>

As concepções de aprendizagens focadas na memorização são destacadas por Ausubel como aquelas que encontram pouquíssimas informações prévias na estrutura cognitiva dos/as estudantes, com a qual se possa relacionar o novo conteúdo, e não promove a interação entre o que já está internalizado pelo/a estudante e as novas informações apresentadas pelo/a professor/a, evidenciando apenas a “decoreba” ou memorização com foco em resultados de exercícios ou provas, e não na assimilação do conhecimento. Isso se dá quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, ou seja, o/a estudante decora fórmulas e leis, mas as esquece tão logo realiza a avaliação.<sup>38</sup>

Em concordância com Ausubel, em relação à ineficiência da aprendizagem mecânica,<sup>39</sup> Moreira esclarece que esse modelo de aprendizagem não tem significado para o/a estudante:

A aprendizagem se torna mecânica quando produz uma menor aquisição e atribuição de significado, passando a nova informação a ser armazenada isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva do estudante. Nesse sentido, a aprendizagem mecânica é necessária para os estudantes, no caso da apresentação de conceitos novos, transformando-os, posteriormente, em Aprendizagem Significativa.<sup>40</sup>

Em relação à Aprendizagem Significativa e à aprendizagem mecânica, Ausubel ressalta que existem dois tipos básicos de aprendizagens que se relacionam nestas duas abordagens: a primeira, identificada como recepção, mais utilizada na aprendizagem mecânica, e a descoberta, mais utilizada na Aprendizagem Significativa. Sobre essas relações Ausubel, Novak e Hanesian apontam que a aprendizagem mecânica é aquela em que o/a estudante não interage com o conhecimento, apenas o recebe como produto final. Enquanto que, na aprendizagem significativa, o/a estudante se sente responsável pela aprendizagem por ter voz e perceber suas experiências prévias sendo consideradas.<sup>41</sup> Ou seja:

A aprendizagem por recepção ocorre sob a forma de aprendizagem mecânica ou de Aprendizagem Significativa quando todo conteúdo a ser aprendido é apresentado ao estudante sob a forma final. Logo, a tarefa de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do estudante. Dele, exige-se somente a

<sup>37</sup> CRISPIM, 2018, p. 50-70.

<sup>38</sup> AUSUBEL, 1973, p. 23-39.

<sup>39</sup> AUSUBEL, 1973, p. 23-39.

<sup>40</sup> MOREIRA, 1999, p. 154.

<sup>41</sup> CRISPIM, 2018, p. 50.

internalização ou incorporação do material que lhe é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma ocasião futura.<sup>42</sup>

Destaca-se que a maneira como a informação é repassada ou construída na estrutura cognitiva vai direcioná-la para uma Aprendizagem Significativa ou não, e nesse direcionamento as práticas metodológicas pedagógicas do docente fazem toda a diferença, pois, situando o/a estudante no seu real papel nesta perspectiva teórica, a aprendizagem faz sentido para ele/a e pode-se afirmar se houve Aprendizagem Significativa. Desse modo, uma prática potente que o docente pode utilizar na Aprendizagem Significativa é a resolução de problemas, provocando situações em que o/a estudante deve ser instigado a levantar hipóteses e a criar estratégias para pensar em determinado assunto de forma desafiadora.<sup>43</sup>

Nesse sentido, o comprometimento dos/as docentes com os componentes curriculares é de extrema importância, pois, ao direcionar um conteúdo pedagógico a ser apreendido pelos estudantes, esse conteúdo precisa ter lógica e sentido para o/a aluno/a, uma vez que cada indivíduo possui uma estrutura psicológica que vai lhe oportunizar a filtragem dos conteúdos a serem aprendidos com significados ou não.<sup>44</sup>

Com esses dois marcos, os quais podem ser chamados, a partir de Ausubel, de envolvimento duplo entre professor/a e estudante e entre a assimilação dos conteúdos a partir dos conhecimentos prévios, delimita-se a rede de conceitos organizados de acordo com o grau de conhecimento hierárquico, e este depende do grau de abstração e de generalização, podendo ocorrer através de dois eixos: a Aprendizagem Significativa e a aprendizagem memorística.<sup>45</sup>

Ainda que pareça repetitivo, é importante ressaltar que muitos docentes confundem esses dois eixos e acabam praticando a aprendizagem mecânica apenas inserindo mais criatividade nas aulas, sem transformar suas práticas e sem perceber o/a estudante como protagonista da sua aprendizagem. Essa confusão metodológica acaba dificultando alcance do pensamento crítico dos/as docentes sobre o que se quer ensinar. É preciso deixar claro que Aprendizagem Significativa não é a elaboração criativa de ditar conteúdos prontos aos/às estudantes.<sup>46</sup>

<sup>42</sup> AUSUBEL, 1973, p. 45-56.

<sup>43</sup> BARBOSA, Márcia S. S. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. p. 107.

<sup>44</sup> PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria L. A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-52, 2001. p. 37-42.

<sup>45</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 37-42.

<sup>46</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 42-44.

Outro aspecto que merece destaque na teoria da Aprendizagem Significativa é a escolha dos materiais que serão utilizados pelos/as professores/as. Nessa ótica, os/as docentes devem alinhar materiais com o uso de novas ferramentas tecnológicas para atrair o interesse dos/as estudantes. Atualmente, não cabe mais a escola trabalhar apenas com quadro e giz. É preciso inovar, construir com os/as estudantes materiais que possam servir de apoio pedagógicos nas aulas, utilizando diferentes recursos e se apropriando dos diferentes ambientes que a escola e a comunidade escolar possam oferecer para agregar novos conhecimentos para os/as estudantes.<sup>47</sup>

Segundo a teoria de Ausubel, a Aprendizagem Significativa contempla ainda outros aspectos, como a apropriação de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios e a retenção da aprendizagem por mais tempo. O que não quer dizer que, na Aprendizagem Significativa, o/a estudante aprende e nunca mais esquece o conteúdo apreendido. O que Ausubel deixa claro em sua obra é que, quando um assunto é aprendido por meio da Aprendizagem Significativa, ele pode ser esquecido temporariamente, mas ao ser retomado o/a estudante reaprende com facilidade.<sup>48</sup>

Desse modo, cada vez que o/a estudante faz uma fina análise dos conteúdos que tem significado ou não para si mesmo, também precisa ter a consciência de que é capaz de absorver o que de fato lhe interessa, como também a capacidade de rejeitar o que não lhe agrega significado, defendendo a intencionalidade da busca pela aprendizagem. Portanto, o conhecimento deve ser visto como algo produzido a partir da assimilação, podendo ser obtido a partir de várias áreas de conhecimento.<sup>49</sup>

Moreira, ao relatar sobre os aspectos dos subsunçores de aprendizagem, destaca que estes podem trazer importantes contribuições sobre os conhecimentos prévios dos/as estudantes, mas também afirma que estes conhecimentos prévios podem validar ou não determinado conteúdo quando afirma que, dependendo da situação, o/a estudante pode motivar-se para determinada questão e desmotivar-se para outras, cabendo ao/a docente avaliar e mediar se deve prosseguir com determinado conteúdo ou se precisa reavaliar o currículo escolar de acordo com as experiências e interesses dos/a estudantes.<sup>50</sup>

Caso contrário, quando o/a docente leva para dentro do ambiente escolar conteúdos curriculares que fogem do contexto vivenciado pelo/a estudante, este conteúdo tende a ser

---

<sup>47</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 42-44.

<sup>48</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 42-44.

<sup>49</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2022, p. 46.

<sup>50</sup> MOREIRA, 1999, p. 127.

apenas trabalhado e não absorvido, não havendo assim sua apreensão, e ocasionando, entre outras situações, o desinteresse destes estudantes nas aulas e em seus respectivos conteúdos.<sup>51</sup>

Do ponto de vista de Adriana Pelizzari e Maria de Lourdes Kriegl, para que a Aprendizagem Significativa ocorra, é necessário entendê-la como um processo de modificação do conhecimento em vez de comportamento, em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento, observando se houve mudança no comportamento do indivíduo.<sup>52</sup>

Entretanto, observa-se que Ausubel não apresenta uma concepção de humanidade e sociedade que fundamente sua ideia de aprendizagem, apesar de defender que o processo ensino-aprendizagem seja um sistema aberto, com um ensino no qual seja trabalhada de forma acessível a participação dos/as estudantes, em que os conhecimentos que carregam nas suas estruturas cognitivas sejam aguçados, reaproveitados e valorizados<sup>53</sup>.

Entende-se, portanto, que a teoria ausubeliana propõe a liberdade para que seus/as estudantes construam, reconstruam, modifiquem e transformem os saberes, tendo em vista que o mais importante é que os/as estudantes compreendam e construam conhecimentos com a percepção do próprio olhar.

Desse modo, propomos, a seguir, pensar nos aspectos da Aprendizagem Significativa, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em como potencializar os modos de aprender, ensinar e avaliar para que o/a estudante seja protagonista reflexivo de sua aprendizagem, tendo sua experiência cultural refletida e utilizada no cotidiano de sua aprendizagem em sala de aula.

### 1.3 Aspectos da Aprendizagem Significativa e a BNCC

No tópico anterior, foi possível entender que a Aprendizagem Significativa é aquela que se opõe a formas mecânicas ou receptivas de aprendizagens que só ganham importância por determinado tempo ou ocasião, como para as avaliações. A aprendizagem Significativa perpassa por novas construções de saberes a partir da relação que o/a estudante tem com o conhecimento prévio, demonstrando que os/as docentes podem potencializar suas aulas apoiados nas experiências adivindas dos conhecimentos prévios dos/as estudantes. Por esse motivo, pretende-se contemplar, nesta etapa do estudo, os aspectos mais relevantes para que se

---

<sup>51</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 37-42.

<sup>52</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 37-42.

<sup>53</sup> PELIZZARI; KRIEGL, 2001, p. 42-52.

possa elaborar metodologias voltadas para a Aprendizagem Significativa no currículo escolar à luz das orientações da BNCC de ER, e favorecer a formação de um currículo significativo para os/as estudantes de ER, em especial, da CEEFMTI “Antônio Acha”.

Na tentativa de promover a construção de um currículo que considera os interesses e as experiências dos/as estudantes, o Ministério da Educação aprovou, em dezembro de 2017, a BNCC. Nesta esteira do campo educacional em que busca-se, através da Aprendizagem Significativa, romper com a fragmentação dos conteúdos, a percepção do olhar dos/as professor/as para a construção e aprovação da BNCC elucidam que a prática educativa através das teorias significativas da aprendizagem criam possibilidades para que o/a estudante e o/a professor/a exerçam sua autonomia em sala de aula, contribuindo, assim, com o rompimento das disciplinas engessadas em áreas específicas do conhecimento, que não estabelecem relação com a cultura dos/as estudantes.<sup>54</sup>

A BNCC é o documento responsável por nortear os currículos e as propostas pedagógicas das unidades escolares da rede pública e privada para toda a Educação Básica. De natureza normativa, a BNCC integra a política nacional para Educação Básica, tendo sido elaborado por especialistas de diferentes áreas educacionais e validado pelo crivo de consultas públicas com a sociedade civil organizada e a categoria dos/as profissionais da educação.<sup>55</sup>

Assim, constituindo-se como um documento norteador para aprendizagem dos/as estudantes, para a formação dos/as professores/as e para elaboração de material didático, a normativa tem como principal missão orientar a construção do currículo que tenha como prioridade agregar as experiências dos/as estudantes e a realidade da comunidade que compõe a comunidade escolar.

Segundo Junqueira, a BNCC está organizada em campos de aprendizagens e direitos de aprendizagens para a Educação Infantil, dez competências, habilidades e objetivos que contemplam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na busca por realizar uma Aprendizagem Significativa desde a Educação Infantil, a BNCC define para esta etapa do ensino, seis direitos de aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Infantil e os campos de aprendizagens para essa etapa de ensino, incluindo sua bagagem de conhecimento:<sup>56</sup>

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a

<sup>54</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017, p. 436.

<sup>55</sup> SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino religioso na BNCC: teoria para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 75.

<sup>56</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 75.

organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.<sup>57</sup>

Apesar de as crianças da Educação Infantil não serem contempladas com o ER na sala de aulas, elas podem ter acesso ao conhecimento sobre Religião – como parte do conhecimento de mundo - a partir das práticas de religiosidades que devem ser dialogadas por meio das interações e brincadeiras.<sup>58</sup>

Nessa esteira, o/a professor/a precisa se apropriar desses campos de experiências definindo seus objetivos e compreendendo que o/a estudante, desde pequeno/a, deve ser visto/a como protagonista da sua aprendizagem, colaborando para que, ao chegar no Ensino Fundamental, o/a estudante já tenha o hábito de sentir-se responsável por construir seu conhecimento, contribuindo para uma melhor absorção das dez competências gerais que a BNCC apresenta para o currículo do Ensino Fundamental, a saber: “conhecimento; pensamento científico, crítico e reflexivo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania”.<sup>59</sup>

As competências gerais da BNCC firmam os “direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI”,<sup>60</sup> e analogamente ganham destaque na Aprendizagem Significativa, visto que, na direção atual da educação, os currículos transcenderam à mera seleção dos conteúdos a serem ensinados para instituir princípios que orientassem a intencionalidade do tratamento pedagógico e promovessem a formação de um sujeito capaz de intervir em seu meio social, rompendo com a educação tradicional e alienadora.

Nessa esteira, as Ciências das Religiões, ao ser utilizada na BNCC como uma perspectiva que direciona o ER para o estudo dos fenômenos religiosos, contribuíram para a conquista do *status* de área de conhecimento curricular que ampliou o poder de reflexão do componente curricular de ER, pois, mesmo com tantas complexidades em torno do ER nas

<sup>57</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 38.

<sup>58</sup> MAZUCO, Maria C. A. *Ensino Religioso e democracia: expressões religiosas das festas juninas na Educação Infantil pública de Vila Velha (ES)*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021, p. 34-76.

<sup>59</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 22-65.

<sup>60</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 19-25.

escolas, ao ser ancorado nas Ciências das Religiões, o ER passa a ser uma área de conhecimento relevante para a formação humana de todos os indivíduos.

As Ciências das Religiões também são apontadas na BNCC como referência para sustentar e fundamentar a formação dos/as profissionais da educação e a construção de materiais didáticos que levem os/as estudantes a integrar a diversidade cultural e religiosa em seu campo do saber, oportunizando a reflexão sobre o desconhecido ou sobre o que é pouco conhecido como a origem e o processo cultural das religiões minoritárias.<sup>61</sup>

Assim, Ciências das Religiões contribuem para a orientação dos currículos escolares do componente curricular de ER, possibilitando suporte reflexivo à construção e à elaboração de materiais didáticos que sirvam de apoio pedagógico e metodológico para os/as docentes e os/as estudantes. Dessa forma, a BNCC, mesmo após diversos embates acadêmicos e políticos, oportunizou o tratamento acadêmico e didático pedagógico que favorecem as mais diferentes manifestações religiosas e suas contribuições para as sociedades humanas desde o século passado.<sup>62</sup>

Desse modo, as propostas de diálogos estabelecidas no documento da BNCC cultivam o que Edile Rodrigues, Sérgio Junqueira e Lorival Martins consideram como conhecimento contextualizado a partir da transformação integral, social e política dos indivíduos, de forma a promover reflexões sobre os processos de humanização, compreendendo a pluralidade cultural e religiosa que envolve toda a sociedade.<sup>63</sup>

A BNCC reconhece que os aspectos da Aprendizagem Significativa implicam delinear as condições para que esta teoria possa materializar-se na sala de aula, tomando a disposição do/a estudante em aprender como um aspecto relevante, posto que, ao ser desafiado a pensar sobre algo, o/a estudante sente-se motivado a expor suas ideias sobre o assunto abordado em sala de aula.<sup>64</sup> No caso das aulas de Ensino religioso o/a aluno sente-se acolhido ao falar sobre suas experiências frente aos fenômenos religiosos que eles/as vivenciam.

Entretanto pesquisadores, como Jaklane de Abreu Santos, Danielle Oliveira da Nóbrega e Iara Terra de Oliveira, sinalizam que, ao mesmo tempo que a BNCC cita a aprendizagem significativa como uma ferramenta metodológica potente que pode auxiliar o aluno/a na aquisição do conhecimento. O referido documento também apresenta demarcações conceituais

<sup>61</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 95-178.

<sup>62</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 95-178.

<sup>63</sup> RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MARTINS FILHO, Lourival J. *Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso: formação Inicial para um profissional do Ensino Religioso*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 217.

<sup>64</sup> RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 217.

sobre ferramentas metodológicas para a construção do currículo escolar que podem tolir as experiências dos/as estudantes se os/as docentes não souberem medir e analisar a BNCC como um documento que, apesar de ser basilar para a educação, não é o currículo pronto e acabado, pois a BNCC orienta a construção de cada sistema de ensino, assim a BNCC não enfatiza a teoria de Ausubel, mas a cita como metodologia que possivelmente pode contribuir para o conhecimento do aluno/a.<sup>65</sup>

Logo compete aos sistemas e às redes de ensino absorver no currículo, de maneira transversal e integradora, os temas contemporâneos que exercem influência na existência humana, em suas diferentes escalas a partir da compreensão e sistematização dos saberes que os/as estudantes trazem para sala de aula, não só de forma receptiva, mas de forma construtiva, elaborando suas próprias compreensões sobre os conteúdos e trazendo novos saberes para a sala de aula.<sup>66</sup>

A proposta da BNCC, ao articular os temas contemporâneos de maneira integradora, evidencia um dos aspectos mais relevantes da teoria de Ausubel, pois contribui para a consolidação do ensino através de condutas que enaltecem o protagonismo do/a estudante e faz do/a professor/a um profissional mediador de todas as descobertas, estabelecendo com o/a estudante uma relação horizontal para que juntos busquem novos saberes.<sup>67</sup>

Paulo Freire de forma indireta nos possibilita reforçar a Aprendizagem Significativa ao esclarecer que uma visão distorcida da educação pode limitar educador e educando, e que é necessário olhar para o mundo com curiosidade e inquietação, reinventando o saber:<sup>68</sup>

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.<sup>69</sup>

Nessa visão, a obra de Freire coaduna com o protagonismo do/a estudante e do/a professor/a, ao evidenciar que só existirá eficácia no aprendizado se ambos trabalharem em prol da transformação da realidade e da ressignificação do conhecimento. Para Freire, a educação

<sup>65</sup> SANTOS, Jaklane A.; NÓBREGA, Danielle O.; OLIVEIRA, Iara T. Ensino de ciências no contexto da BNCC: um olhar a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa ausubeliana. *Revista Cocar*, Belém, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2022, p. 1-19.

<sup>66</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 19-25.

<sup>67</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 19-25.

<sup>68</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 58.

<sup>69</sup> FREIRE, 1996, p. 58.

bancária<sup>70</sup> precisa ser vencida e transformada por estudantes que encontram novas descobertas frente aos conteúdos discutidos em sala de aula, enfatizando que somos seres inacabados e incompletos, por isso estamos sempre em desenvolvimento de diferentes aprendizagens.<sup>71</sup>

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.<sup>72</sup>

O que Freire nos ensina ao se aproximar da teoria de Ausubel é que, para ambos os autores, não se trata das aprendizagens que só acumulam informações por meio de regras e fórmulas, nas quais o/a estudante para aprender memoriza mecanicamente. Ao contrário, se trata de perceber o caminho ou a ferramenta para encorajar o/a estudante a participar de um ensino em torno dos saberes prévios, ressignificando os conceitos de acordo com sua experiência de vida, ainda que esses conceitos elaborados pelos estudantes não sejam as respostas científicas trazidas nos livros fabricados por especialistas, mas que essa aprendizagem venha surgir do conhecimento do/a estudante, sendo uma compreensão para ele/a, dando sentido ao seu mundo, a sua vida.<sup>73</sup>

Moreira esclarece que uma das premissas da teoria da Aprendizagem Significativa está pautada na observação minuciosa dos conteúdos que serão construídos no âmbito educacional e, desse modo, objetiva sinalizar quais são os saberes que deverão ser explorados, a fim de não projetar, no processo de ensino, informações desconexas e sem representatividade aos discentes, que possam impossibilitar o seu avanço cognitivo.<sup>74</sup>

Nessa esteira, cabe mencionar que a BNCC propõe que o/a professor/a consiga atribuir às suas práticas pedagógicas um olhar reflexivo tanto sobre os conhecimentos prévios que os/as estudantes apresentam em sala sobre determinado conteúdo, quanto sobre as dificuldades e negações relativas ao ensino laico e plural do ER. Nesse ínterim, o documento apresenta, em sua última versão, o componente curricular de ER, assim ampliando as possibilidades de Aprendizagem Significativa nesta área do conhecimento, rompendo com as características catequéticas ou ecumênicas que predominam em muitos currículos do componente curricular de ER.<sup>75</sup>

<sup>70</sup> Segundo Paulo Freire, a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Portanto, podemos dizer que a educação bancária privilegia a transmissão de conhecimento, sem se preocupar com a retenção deste.

<sup>71</sup> FREIRE, 1996, p. 58-60.

<sup>72</sup> FREIRE, 1996, p. 26.

<sup>73</sup> FREIRE, 1996, p. 27-58.

<sup>74</sup> FREIRE, 1996, p. 58-59.

<sup>75</sup> MOREIRA, Marco A. *A teoria de aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília:

No Brasil, o ER teve sua identidade atrelada às características ecumênicas devido à predominância do catolicismo na organização do país. Como pode-se observar, a orientação na LDBEN é para que as escolas ouçam as Entidades Cíveis organizadas no tocante à sugestão das definições do seu conteúdo curricular. Essa característica do ER no Brasil já deveria estar ultrapassada, porém, ainda é possível averiguar práticas pedagógicas sendo realizadas pelo viés equivocado da cultura dogmática do catolicismo, e essas práticas acabam impedindo o protagonismo do/a estudante em determinados momentos das aulas.<sup>76</sup>

Mesmo após a garantia da laicidade do ER nas escolas e nas repartições públicas, muitas complexidades emergem nesses espaços, por serem compostos por uma sociedade religiosa que despreza valores de semelhantes que professam uma fé diferente. Entretanto, é importante mencionar que a sociedade precisa aprender a respeitar a diversidade religiosa e cultural do país, compreendendo, por exemplo, que o ateísmo e o agnosticismo são também fenômenos religiosos e, portanto, direito legítimo e parte da riqueza cultural do Brasil.<sup>77</sup>

Estas diferenças propiciam o diálogo e a desmistificação dos preconceitos, fomentando uma convivência humana que valorize o respeito à diversidade cultural e a eliminação do doutrinamento em sala de aula, como ainda ocorre em escolas públicas que deveriam exercer a prática da laicidade do ER, todavia não compreendem as novas metodologias e posturas que devem ter em sala de aula frente ao componente curricular de ER.<sup>78</sup>

Conforme expressa Junqueira,<sup>79</sup> o componente curricular de ER deve ser pautado com conteúdos que tenham visão e ações positivas em relação à diversidade e à pluralidade religiosa.

O respeito à diversidade cultural no Brasil e a eliminação de doutrinamento em sala de aula, tônicas legais da disciplina, urge que estes aspectos venham a compor de forma maciça os encaminhamentos das aulas e já despontam nos Materiais Didáticos. Assim pode ser efetivada uma educação que tenha uma visão positiva da diversidade religiosa, que vise o (re)conhecimento da contribuição social e cultural de diferentes tradições e o estudo de seus fenômenos.<sup>80</sup>

De acordo com Elisa Rodrigues, as aulas de ER devem ser organizadas por meio de conjunto de elementos que constituem o currículo dos cursos que serão ofertados aos/às estudantes, ou seja, pelo componente curricular, devendo este ser elaborado com qualidade e

UnB, 2006. p. 13-42.

<sup>76</sup> JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Revista Rever*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 10-25, 2015. p. 10-25.

<sup>77</sup> JUNQUEIRA, 2015, p. 10-25.

<sup>78</sup> JUNQUEIRA, 2015, p. 10-25.

<sup>79</sup> JUNQUEIRA, 2015, p. 25-36.

<sup>80</sup> JUNQUEIRA, 2015, p. 25-36.

seguindo as orientações dos DCNs, da BNCC, dos planos de educação e currículos estaduais e municipais de educação.<sup>81</sup>

Esses fatores relacionados ao componente curricular de ER, segundo Claudete Ulrich e José Mário Gonçalves, contribuem para que, ao serem inseridos nas áreas das ciências humanas, o ER possibilite contribuições filosóficas e históricas no sentido de ampliar os estudos da diversidade cultural e religiosa com vistas a corroborar com os preceitos dos direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa e solidária, possibilitando aos/às estudantes expressar seus conhecimentos prévios sobre sua cultura, sobre sua identidade religiosa e sobre os possíveis preconceitos com sua identidade religiosa.<sup>82</sup>

Frente a esse contexto, Ulrich e Gonçalves relatam que a BNCC, ao articular os objetivos do ER para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º, com o intuito de dar sentido real às habilidades dos/as estudantes frente aos seus desafios, proporciona aprendizagens que, dialogando com as perspectivas religiosas e seculares, constituem as relações humanas atreladas ao respeito e à dignidade. Logo, a BNCC propõe o estudo das manifestações religiosas por meio das Ciências das Religiões, dialogando com as perspectivas seculares e religiosas de maneira crítica e reflexiva, respeitosamente.<sup>83</sup> São esses os objetivos para o ER, conforme a BNCC:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; 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; contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.<sup>84</sup>

A BNCC contempla, na mesma linha de pensamento, as competências para o componente curricular de ER, contribuindo para a compreensão das diferentes tradições religiosas e os saberes de cada um:<sup>85</sup>

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser

<sup>81</sup> RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020. p. 77-105.

<sup>82</sup> ULRICH, Claudete B.; GONÇALVES José M. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018, p. 19.

<sup>83</sup> ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 19.

<sup>84</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

<sup>85</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

e viver; Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.<sup>86</sup>

Urich e Gonçalves destacam ainda que a expressão facultativa na legislação depõe a favor da fragilidade do referido componente curricular, no sentido de deixar o/a estudante sem o acesso devido ao conhecimento, uma vez que existem sistemas de ensino que ainda não deixaram claras as ações pedagógicas necessárias para alcançar os/as estudantes que optam por não frequentar as aulas de ER.<sup>87</sup>

Neste sentido, a LDBEN explicita que o ER continua sendo de matrícula facultativa e que cada estado ou município deve adequar seu currículo para atender à carga horária total dos/as estudantes com atividades ou projetos diferenciados, o que ainda não é uma realidade para todos os sistemas de ensino.<sup>88</sup>

Outras possibilidades que contribuem para que os/as estudantes sintam-se desinteressados nas aulas de ER são apontados nas pesquisas de Karla de Cássia Barbosa,<sup>89</sup> Ofélia Mansur,<sup>90</sup> e Eliete Ferreira,<sup>91</sup> que indicam como a fragmentação do currículo, que é aplicado de maneira equivocada por profissionais da educação, e como a ausência de formação de professores/as contribuem para a negação ao acesso a outras metodologias de ensino que possam favorecer a aprendizagem nas aulas de ER, que, por força da lei, o/a estudante pode optar em não frequentar.<sup>92</sup>

É notório que os desafios que o componente curricular de ER enfrenta de cunho político e ideológico afastam o interesse dos/as estudantes e da população em geral acerca da laicidade e da diversidade cultural e religiosa,<sup>93</sup> justificando e fundamentando o repensar das metodologias para aplicação dos conteúdos, revisitando os materiais didáticos e problematizando-os nas formações de professores/as para que as habilidades e os objetivos do

<sup>86</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

<sup>87</sup> ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 18-20.

<sup>88</sup> BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

<sup>89</sup> BARBOSA, Karla C. R. S. *Ensino Religioso em escolas públicas de Vila Velha (ES): avaliação e proposta*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017. p. 14-62.

<sup>90</sup> MANSUR, Ofélia M. *A evasão nas aulas de educação física escolar na percepção dos/das docentes de educação física em função da expressão religiosa discente*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2019. p. 34-55.

<sup>91</sup> MANSUR, 2019, p. 34-55.

<sup>92</sup> FERREIRA, Eliete Q. *Ensino Religioso e formação docente: os critérios de contratação de professores para a disciplina de Ensino Religioso no Estado do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017. p. 32-37.

<sup>93</sup> CURY, Carlos R. J. *Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica*. In: CARVALHO, Carlos H.; GONÇALVES NETO, Wenceslau (orgs.). *Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

componente curricular de ER possam ser desenvolvidos pelos/as profissionais da educação de maneira reflexiva.<sup>94</sup>

Faz-se necessário reconhecer que a elaboração coletiva das habilidades que subsidiam o currículo escolar presentes na BNCC de ER potencializaram as novas práticas pedagógicas porque apresentam a perspectiva das Ciências das Religiões como um modelo com perspectivas a serem seguidas ao lecionar aulas de ER de maneira reflexiva, autêntica e pacífica.<sup>95</sup>

Os/as estudantes precisam ser percebidos/as de forma mais dialógica nas escolas a partir de aulas pautadas em suas condições cognitivas, que interajam e articulem os diferentes olhares na perspectiva de uma escola produtiva, crítica e reflexiva, que possibilite a ruptura com as diferentes formas de discriminações religiosas.

Nessa perspectiva, a BNCC sinaliza a importância do/a professor/a de ER ampliar seus estudos acadêmicos científicos, em relação aos conteúdos específicos, na busca por uma possível “tradução pedagógica” da linguagem acadêmica pautada nas Ciências das Religiões, que adapte tais conteúdos ao nível de desenvolvimento dos/as estudantes nos estágios cognitivos e socioculturais específicos de cada fase do desenvolvimento do indivíduo.<sup>96</sup>

Assim, o/a professor/a de ER deve promover diálogos que possibilitem os confrontos abertos entre e com os/as estudantes sobre os fenômenos religiosos, com amplo respeito à liberdade e à consciência individual. Desta forma, o/a professor/a de ER deve buscar desenvolver novas habilidades, por meio da formação acadêmica específica e continuada, com a intenção de atualizar os conhecimentos do sujeito da aprendizagem, sem esquecer que, mesmo aderindo a um conjunto de valores e crenças de sua opção religiosa, deve identificar o processo educativo pelo qual é responsável e posicionar-se junto aos/às estudantes com postura de respeito ao pluralismo da comunidade.<sup>97</sup>

É pertinente que os/as professores/as de ER, assim como suas metodologias em sala de aula, devam estar inseridos corretamente na instituição escolar. Por isso, percebe-se a necessidade da formação específica para os/as professores/as de ER em nível de licenciatura, ou especializações nas Ciências das Religiões, uma vez que muitos sistemas educacionais ainda não possuem, em seu quadro de servidores, profissionais da educação com habilitação em ER, ocasionando aulas engessadas e desinteressantes para os/as estudantes.<sup>98</sup>

<sup>94</sup> ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 18-20.

<sup>95</sup> ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 18-20.

<sup>96</sup> ULRICH; GONÇALVES, 2018, p. 18-20.

<sup>97</sup> JUNQUEIRA, Sérgio. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 113.

<sup>98</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 110.

Nesse sentido, cabe, então, aos/às professor/as organizarem e coordenarem as situações de aprendizagens, ao adaptar suas ações às características singulares dos/as estudantes para o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais. Portanto, o/a professor/a é um/a mediador/a no processo de busca do conhecimento dos/as estudantes, devendo organizar, adaptar suas ações às demandas regionais e pessoais da comunidade escolar, pois, para que ocorra a Aprendizagem Significativa, a BNCC ao ser citada por pesquisadores da área da educação destaca a relevância do entrelaçamento entre o envolvimento do/a estudante e a qualidade das técnicas de aprendizagens que o/a professor/a está disposto a inserir em suas práticas metodológicas, desafiando os/as estudantes a buscarem novas estratégias para a aquisição do conhecimento.<sup>99</sup>

Nesse sentido, os/as professores/as precisam construir uma postura diante dos/as estudantes, de modo que se reconheça os seus saberes como dados relevantes, e tendo maturidade acadêmica e profissional para separar sua identidade religiosa de sua identidade profissional, posto que mesmo que não professam uma fé específica, por causa das relações que contraem com seu meio, em alguma medida, têm conhecimento sobre o religioso ou sobre o dado religioso.<sup>100</sup>

Portanto, cabe ao/à professor/a o exercício de identificar quais as tradições religiosas presentes em sua comunidade escolar, a fim de ensinar sobre Religião tendo como base as referências mais próximas do grupo de estudantes, sem negar as demais identidades existentes no currículo de ER. Neste caso, a noção de experiência remete-nos à BNCC e ao item “competências” que, nos pontos 4 e 6, especificamente, concedem ênfase à experiência como um tipo de conhecimento que deve ser valorizado na prática dos/as professores/as:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.<sup>101</sup>

A proposta da BNCC, ao trazer as competências sobre conhecimentos e valorização da diversidade de saberes, tem como objetivo promover a oportunidade de aprendizado a respeito

<sup>99</sup> OLIVEIRA, Lilian B.; JUNQUEIRA, Sérgio; ALVES, Luiz A. S.; KEIM, Ernesto J. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 119.

<sup>100</sup> OLIVEIRA, 2007, p. 119.

<sup>101</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9.

de conteúdos significativos, uma vez que os conhecimentos construídos a partir de experiências concretas da realidade sociocultural de cada estudante oportuniza o reconhecimento da historicidade dos indivíduos. Ou seja, as práticas pedagógicas que valorizam as experiências dos/as estudantes procuram trazer, para o interior da sala de aula, temas e discussões que buscam, na realidade social dessa comunidade escolar, imagens e representações conhecidas por eles/elas. Por essa razão, identificar o campo religioso da escola constitui um instrumento precioso de ensino.<sup>102</sup>

As identificações da materialização da Religião nos conteúdos das aulas de ER, de acordo com a BNCC, devem ocorrer evitando qualquer prática de proselitismo ou discriminação ao se mencionar as celebrações e os mitos de cada Religião. Por isso, a BNCC organiza o ER em três unidades temáticas que engloba essa materialidade da Religião, quais sejam:<sup>103</sup>

*Identidades e alteridade.* Nessa unidade almeja-se que os (as) estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. O conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática *Manifestações religiosas*, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. Na unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida*, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.<sup>104</sup> [grifo nosso].

Do ponto de vista da teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, pode-se ressaltar que a divisão supramencionada propõe um diálogo sobre a parte teórica e a parte empírica, sobre Religião. Como percebe-se, a unidade “Crenças religiosas e filosofias de vida” se encaixaria na parte teórico-sistemática, uma vez que aborda os elementos normativos da Religião, os elementos de pensamento ou de doutrina, “declarações teóricas mais ou menos definidas e coerentes”<sup>105</sup>. Na mesma direção, as unidades “Identidades e Alteridades” e “Manifestações Religiosas” seriam desenhadas pela parte empírica da Religião por serem considerados as partes práticas que envolvem as tradições de cada grupo ou comunidade.<sup>106</sup>

<sup>102</sup> MARTINS, Nathália F. S.; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso. *Revista Caminhando*, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2018. p. 145-146.

<sup>103</sup> MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 145-146.

<sup>104</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436-437.

<sup>105</sup> WACH, Joachim. *Sociologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 1990. p. 32.

<sup>106</sup> BARBOSA, 2017, p. 62-78.

Essa divisão de conteúdos possibilita o planejamento das aulas de ER a partir de práticas pedagógicas, que valorizam a classificação da parte teórica-sistemática do currículo e as aprendizagens prévias ou o conhecimento empírico dos/as estudantes. Ressalta-se que a BNCC considera as fases do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança e do adolescente comungando com a perspectiva de uma educação integral.<sup>107</sup>

Uma das propostas para nortear o currículo do ER, na perspectiva da Aprendizagem Significativa, é considerar as diferentes infâncias e juventudes e as diversas culturas, assim como o seu poder de criar e elaborar novas formas de existir e agir na sociedade contemporânea. Ou conforme a BNCC, no

Que se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.<sup>108</sup>

Por essa razão, os/as professores/as precisam desafiar a capacidade do/a estudante de elaborar perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, demandando uma organização do trabalho escolar em torno dos interesses manifestados por estudantes, de suas vivências imediatas para que, com base nessas vivências, eles/elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender, expressar-se e atuar no mundo, de forma crítica.

Percebe-se, na BNCC, a compreensão da noção de Aprendizagem Significativa, segundo a qual os conhecimentos prévios do sujeito da aprendizagem devem ser considerados como importantes ferramentas pedagógicas para se efetivar a aprendizagem, como um importante elemento de transformação e desenvolvimento do/a estudante. Isso possibilita articulações das unidades temáticas do ER na BNCC para que o/a professor/a possa compreender o quanto é importante lutar pela formação acadêmica dos/as professores/as de ER nas escolas, por materiais didáticos pedagógicos, construindo a partir da intencionalidade de um currículo crítico e que reflita a realidade cultural e religiosa dos/as estudantes comprometidos com a construção e valorização dos direitos humanos, respeitando seus semelhantes.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 14-18.

<sup>108</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 14.

<sup>109</sup> CARVALHO, Elma J. G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma J. G.; FAUSTINO, Rosângela C. (Orgs). *Educação e diversidade cultural*. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.

Desse modo, finaliza-se esse primeiro capítulo, enfatizando a importância dos/as professores/as estabelecerem diálogos e desafiar os/as estudantes a buscarem caminhos para resolver os problemas referentes aos conteúdos que serão ministrados em sala de aula, motivando-os de maneira que estes/as sintam-se responsáveis por seu aprendizado e busquem, a partir do trabalho coletivo, seus interesses e conhecimentos prévios, para reconstruir ou construir novos conhecimentos, tendo como base a teoria da Aprendizagem Significativa e a compreensão sobre as Ciências das Religiões e seus desdobramentos na formação do perfil dos/as profissionais de ER que atuam nas escolas de Mimoso do Sul.

Assim, no próximo capítulo prosseguimos com a compreensão das concepções de Ciências das Religiões preconizada na BNCC como perspectiva metodológica, para o componente curricular de ER e laico de Mimoso do Sul. Desta maneira, o segundo capítulo está metodologicamente organizado em levantamento bibliográfico sobre as concepções das Ciências das Religiões apontados na BNCC.

Nesse tópico, a pesquisa pretende dar conta de responder como as Ciências das Religiões vem fortalecendo o componente curricular de ER, no sentido de valorizar e conhecer os fenômenos religiosos de cada cultura. A abordagem teórica prossegue buscando compreender o conceito de laicidade na educação. As complexidades existentes tanto na legislação quanto na epistemologia da expressão “laicidade” denotam a resistência da sociedade, por vezes, em praticar o exercício da laicidade nos espaços e esferas públicas.

Outro assunto contemplado neste segundo capítulo é o breve resgate da história da cidade de Mimoso do Sul/ES e da aprendizagem na CEEFMTI “Antônio Acha” em relação componente curricular de ER. Nesta direção, buscam-se caminhos que possam elucidar o desinteresse dos/as alunos/as nas aulas de ER na referida escola, fatores que, ao serem apontados, certamente culminam para o apontamento dos caminhos metodológicos e dos instrumentos necessários para a construção das respostas que se buscam ao final neste estudo.

## 2 O MODELO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS ESCOLAS DE MIMOSO DO SUL-ES

O esforço deste capítulo consiste em discutir como as perspectivas das Ciências das Religiões, ao ser aplicada na educação, contribuem para a prática da Aprendizagem Significativa na sala de aula. Por ser uma ciência que vem se consolidando nas últimas décadas no Brasil, as Ciências das Religiões devem ser pensadas nas formações de professores/as que desejam atuar com o componente curricular de ER nas escolas, ampliando o arcabouço teórico dos/das professores/as e dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, avançando no sentido de propagar a ruptura com as práticas de discriminação e preconceitos religiosos e culturais.<sup>110</sup>

Diante das concepções e perspectivas das Ciências das Religiões, há de se pensar na concepção de laicidade para que se possa compreender qual a importância de abordar o estudo dos fenômenos religiosos na escola. E, a partir dessas compreensões, identificar, na cidade de Mimoso do Sul, sua identidade cultural e religiosa para que, no âmbito das escolas, se possa perceber como estas instituições aplicam os conteúdos do componente curricular de ER em sala de aula e como os/as professores/as desenvolvem práticas pedagógicas articuladas a partir das concepções das Ciências das Religiões, garantindo uma aprendizagem voltada para a formação do/da cidadão/ã.

### 2.1 Contextualizando a cidade de Mimoso do Sul e a legislação do ER

De acordo com os registros pontuados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),<sup>111</sup> o Distrito de Mimoso do Sul foi criado pela Lei I, de 29/07/1887, e atualmente é formado pelos distritos de Mimoso do Sul, Conceição do Muqui, Dona América, Ponte do Itabapoana, Santo Antônio do Muqui, São José das Torres e São Pedro do Itabapoana.<sup>112</sup>

Inicialmente, o município de Mimoso do Sul surgiu em 1776, após a expulsão dos jesuítas das terras de sesmaria que foram arrematadas por Antônio Pereira da Silva Viana. Por ser terra fértil, povoadores interessados na agricultura do café vieram dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, e foram os grandes responsáveis pelo desenvolvimento da região, que

<sup>110</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 41-45.

<sup>111</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento curricular das escolas estaduais do Espírito Santo. Cf. CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CEEFMTE) ANTÔNIO ACHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Mimoso do sul: SEE, 2020. p. 11-12.

<sup>112</sup> CEEFMTE, 2020, p. 23-34.

é cortada pela Rodovia 101 sentido sul.<sup>113</sup> O processo histórico, religioso e de desenvolvimento do distrito de Mimoso do Sul provocou a nomeação de vários decretos que alteraram o nome da cidade até ter seu território desmembrado de Cachoeiro de Itapemirim e passar a ser identificado como Mimoso do Sul.<sup>114</sup>

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Mimoso do Sul, tradicionalmente religioso, está inserido no sítio histórico de São Pedro de Itabapoana, com diferentes manifestações, sendo testemunha de inúmeros feitos religiosos, como procissões, caminhadas, marchas, encenações, show gospel, além das missas e apresentações culturais, folclóricas, artesanatos e ainda importantes símbolos religiosos, como o Cristo Redentor e lindas arquiteturas religiosas. Lugar de um bellissimo ambiente natural, seus picos e corredeiras propiciam, além de atividades contemplativas, a prática de exportes radicais.<sup>115</sup>

Mimoso do Sul ainda reúne diversas fazendas do século XIX, com plantações de café e jardins franceses. O turismo histórico-cultural da cidade encanta os visitantes que passam por lá. A cidade possui lugares que contam as situações vividas no período da escravidão. Durante a caminhada pelas ruas, dá para perceber os estilos *Art Nouveau* e *Art Déco*, estampados na arquitetura das chácaras fabricadas no século passado.<sup>116</sup>

Entre os principais cartões-postais de Mimoso do Sul, destacam-se: o mirante do Cristo Redentor, a Cachoeira das Garças, o Pico dos Pontões e a pedra Estrela d'Alva, onde é possível vislumbrar as praias de Marataízes em dias claros. Observa-se que a Religião está evidenciada nas festividades e na cultura da cidade, como o carnaval com folias e blocos tradicionais que alegram a cidade. O aniversário do município, celebrado em 8 de julho, movimenta toda a cidade com grande evento anual, que inclui atrações musicais, esportivas, artísticas e culturais. Também há a comemoração da emancipação política da cidade, assim como o Festival de Inverno de Sanfona e Viola de São Pedro do Itabapoana. A Festa da Flor do Café ocorre no mês de setembro, com apresentações culturais, religiosas e degustação de comidas e bebidas à base de café.<sup>117</sup>

A Figura 1 retrata a paisagem natural e modificada da cidade, revelando as belezas que constituem o município de Mimoso de Sul-ES, proporcionando um clima agradável aos/às moradores/as e visitantes.

<sup>113</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE MIMOSO DO SUL (PMMS). [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>114</sup> IBGE. *Mimoso do Sul*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>115</sup> PMMS, [s.d.], [n.p.].

<sup>116</sup> PMMS, [s.d.], [n.p.].

<sup>117</sup> A GAZETA. *Belezas arquitetônicas atraem turistas em Mimoso do Sul*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Figura 1. Vista aérea do Município de Mimoso do Sul-ES<sup>118</sup>



Quanto às características populacionais, Mimoso do Sul encontra-se em 29º lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Sobre isso:

Em pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulgada no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, Mimoso ocupa, em relação ao Espírito Santo, o 29º lugar (0,74), no ranking do IDH - Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD/2000). Os índices avaliados foram: longevidade, mortalidade, educação, renda e sua distribuição.<sup>119</sup>

Um importante índice que interfere na qualidade de vida do/a cidadão/ã é a economia. Sobre este quesito, os documentos estudados nesta pesquisa indicam que a economia da referida cidade está em crescimento, tendo destaque as fazendas de café, a construção civil e o comércio local. Porém, a maioria da população mimosense possui baixa escolaridade e conseqüentemente, baixa renda, com indivíduos vivendo com até dois salários mínimos.<sup>120</sup>

Outro índice a ser considerado nesta pesquisa é a educação, pois Mimoso do Sul conta com uma escola estadual de tempo integral que oferta vagas para estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com projetos diferenciados, além de escolas municipais de ensino comum para o Ensino Fundamental em zona urbana e zona rural. Ressalta-se que, apesar do distrito de Mimoso do Sul ser contemplado com uma escola de tempo integral, a adesão por parte dos/as habitantes em idade escolar é baixa, demonstrando a necessidade dos jovens

<sup>118</sup> A GAZETA, [s.d.], [n.p.].

<sup>119</sup> IJSN [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>120</sup> IJSN [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

entrarem no mercado de trabalho na tentativa de obter algum tipo de ajustes financeiro no seio familiar abrindo mão da escola:

Grande parte dos estudantes é proveniente de famílias de baixa renda, cuja média gira em torno de dois salários mínimos, o que faz com que muitos jovens abandonem a escola para ingressar no mercado de trabalho ou mesmo tenham resistência em estudar o dia inteiro. Percebe-se ainda, que a maioria dos estudantes pensam em construir um projeto de vida, porém não percebem ainda a importância da escola e as ações nela desenvolvidas para atingir seus objetivos.<sup>121</sup>

Para atender à população em idade escolar, Mimoso do Sul oferta vagas em 17 escolas de Ensino Fundamental, três escolas de ensino médio e uma escola de tempo integral, com vagas para estudantes do Ensino Fundamental ao ensino médio. Em atendimento aos 2.834 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, o município possui 172 docentes e, para atender ao quantitativo de 595 matriculados no ensino médio, constam 71 professores/as.<sup>122</sup>

No sentido de esclarecer a compreensão da escola de tempo integral, cita-se a Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019, descrevendo os objetivos e as características da educação de tempo integral:

Art. 1º A Educação em Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação – SEDU tem por objetivo ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado, visando à formação integral de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas unidades escolares públicas estaduais. Parágrafo único. A Educação em Tempo Integral pretende formar cidadãos de direito em todas as suas dimensões, criativos, empreendedores, conscientes e participantes, desenvolvendo os estudantes intelectualmente e fisicamente, incentivando os cuidados com a saúde, a responsabilização pela natureza, a produção de arte, a valorização da história e do patrimônio, o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade, a promoção de um país mais justo e solidário, promovendo uma convivência pacífica e fraterna de todos, dentro dos espaços escolares e do território de localização da unidade escolar.<sup>123</sup>

Mesmo a Lei nº 928, de 25 de novembro de 2019, garantindo aos/às estudantes de educação em tempo integral, a formação com vistas a respeitar a diversidade, os direitos humanos, assim como a solidariedade e a convivência pacífica dentro dos espaços da unidade escolar, fica claro, a partir dos índices de aprendizagens da região de Mimoso do Sul, o baixo nível de escolaridade dos jovens e adolescentes e especificamente o desinteresse dos/as estudantes na escola de tempo integral, pois muitos preferiam ajudar seus familiares financeiramente a permanecer o dia todo na escola.<sup>124</sup>

<sup>121</sup> CEEFMTI, 2020, p. 24.

<sup>122</sup> IBGE, [s.d.], [n.p.].

<sup>123</sup> ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Lei complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019*. [Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais e dá outras providências]. Vitória: Governo de Estado. [online]. [n.p.].

<sup>124</sup> CEEFMTI, 2020, p. 24-45.

Desta forma, o documento curricular PDI da CEEFMTI “Antônio Acha” destaca a importância de se pensar em propostas pedagógicas que possam atrair os/as estudantes para o ambiente escolar, utilizando a Aprendizagem Significativa para levá-los a construir projetos de vida a partir da sua própria cultura, ampliando suas possibilidades para uma vida mais harmoniosa e digna, com a escola cumprindo seu principal papel. Logo, não se pode falar de qualidade de vida sem refletir sobre a identidade religiosa da população e toda a diversidade que se apresenta neste quesito.<sup>125</sup>

Desta maneira, apresentam-se os dados do IBGE referente ao perfil religioso da população, para que se possa, mais à frente, encontrar perspectivas que afirmem a falta de interesse dos/as estudantes às aulas de ER nas escolas.<sup>126</sup> Segundo o IBGE, Mimoso do Sul contempla diversas igrejas e/ou instituições religiosas: Igreja Católica em Mimoso do Sul; Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Mimoso do Sul; Igreja Batista em Mimoso do Sul; Congregação Cristã no Brasil em Mimoso do Sul; Igreja Presbiteriana em Mimoso do Sul; Igreja do Evangelho Quadrangular em Mimoso do Sul; Igreja Luterana em Mimoso do Sul; Igreja Universal do Reino de Deus em Mimoso do Sul; Igrejas Evangélicas (geral) em Mimoso do Sul; Centro Espírita Estrela do Oriente.<sup>127</sup>

Em relação à Religião e à Educação da população, registra-se que a população de Mimoso do Sul está delimitada da seguinte forma: Entre Católicos Apostólicos Romanos e Evangélicos, a maioria dos/as adeptos/as não possui instrução escolar completa (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e uma fatia muito pequena da população possui curso superior completo. Sobre esse dado, o IBGE informa que somente 6,93% da população Católica Apostólica Romana possui curso superior completo e, quanto a esta questão, os Evangélicos somam apenas 4,86% dos cidadãos/ãs graduados/as.<sup>128</sup>

Não foram encontrados dados referentes à educação das demais religiões que constituem o perfil religioso da população mimosense, mas vale a pena ressaltar as religiões que os/as cidadãos autodeclararam no censo do IBGE 2010: Católica Apostólica Romana; Evangélicas; Evangélicas de Missão; Evangélicas de origem pentecostal; Evangélica não determinada; Espírita; Outras religiosidades; Sem religião.<sup>129</sup>

---

<sup>125</sup> CEEFMTI, 2020, p. 54.

<sup>126</sup> IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. 2010. [online]. [n.p.].

<sup>127</sup> IBGE, 2010, [n.p.].

<sup>128</sup> IBGE, 2010, [n.p.].

<sup>129</sup> IBGE, 2010, [n.p.].

A Tabela 1 apresenta o quantitativo das porcentagens dos adeptos de cada religião, para que se possa justificar a importância de promover experiências de conteúdos de ER a partir da percepção dos/as estudantes e da comunidade local.

Tabela 1. Religiões em Mimoso do Sul<sup>130</sup>

RELIGIÕES EM MIMOSO DO SUL	%
CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA	74.50
EVANGÉLICAS	17.09
EVANGÉLICAS DE MISSÃO	4.46
EVANGÉLICAS DE ORIGEM PENTECOSTAL	10.85
EVANGÉLICA NÃO DETERMINADA	1.77
ESPÍRITA	1.37
UMBANDA E CANDOMBLÉ	0.05
OUTRAS RELIGIOSIDADES	1.01
SEM RELIGIÃO	5.98
NÃO SABE	-
SEM DECLARAÇÃO	-

A tabela acima relata o cenário de uma cidade com uma diversidade religiosa localizada entre Católicos e Evangélicos como maioria, mas nos confronta a avaliar os conhecimentos dos/as professores/as que sinalizam no próprio PDI da escola que os/as estudantes estão perdendo o interesse na escola e no conteúdo trabalhado em sala de aula, porque estão sempre estudando conteúdos rasos, sem reflexão e sentido, para não abalar a religiosidade da cidade e dos/as professores/as mais antigos que não permitem abordar as religiões Espíritas e Afrobrasileiras como conteúdo.<sup>131</sup>

Como mencionou-se na introdução desta pesquisa, escola trabalha com objetivos, como promover projetos sobre valores, filosofia de vida e principalmente implementar o conhecimento das Ciências das Religiões, mas não internaliza o significado do fenômeno religioso como parte da história e da cultura, contrariando o protagonismo do estudante no sentido de envolver-se com a escola e lutar por melhores condições de vida e por sua identidade, pois, apesar de a cidade de Mimoso do Sul manter uma tradição religiosa, essa tradição não é absoluta e portanto precisa-se criar propostas que respeitem todas as religiões no contexto da escola.<sup>132</sup>

<sup>130</sup> Adaptado de: IBGE, 2010, [n.p.].

<sup>131</sup> Adaptado de: IBGE, 2010, [n.p.].

<sup>132</sup> Registros a partir das experiências da pesquisadora em campo à época em que atuou como professora na escola em estudo.

Frente às descrições postas sobre a cidade de Mimoso do sul, prosseguimos propondo a compreensão do contexto laico na educação deste município para que se possa praticar a Aprendizagem Significativa como ferramenta metodológica que envolva os/as estudantes nas construções sobre o conhecimento.

## 2.2 Compreendendo o contexto laico na educação

Segundo Luana Lopes, o diálogo reflexivo e participativo com a laicidade nos espaços públicos e principalmente nos espaços escolares está distante, posto que, ao analisar o currículo prescrito nas escolas, a autora enfatiza que ainda se encontram diferentes traços do cristianismo e do catolicismo nas práticas pedagógicas, assim contribuindo para a perpetuação de um poder simbólico desse grupo e marginalizando as demais crenças.<sup>133</sup>

No esforço de compreender as formas de laicidade que podem ser desenvolvidas nas instituições escolares com o intuito de romper com esse poder simbólico presente no interior dessas instituições, busca-se no dicionário pedagógico o significado da palavra “laicidade”. Então, “a origem do termo ‘laico’ nos remete a ‘leigo’, que significa ‘o que não é clerical’”,<sup>134</sup> devendo ser proclamado de forma absoluta nas instituições educativas, culturais e sociopolíticas, com vistas a promoção da autonomia do poder político e administrativo e, em particular das escolas públicas.<sup>135</sup>

Desse modo, apresenta-se esse tópico com o objetivo de propor uma reflexão sobre a os conceitos de laicidade que influenciam diretamente nas práticas em sala de aula e na compreensão dos conhecimentos prévios que os/as estudantes expõem sobre suas identidades religiosas, quer seja por meio de sua forma de se relacionar com os desafios da vida ou pela forma de entender e aceitar a estrutura religiosa do outro.

Outro fator relevante a ser discutido nesta etapa da pesquisa sobre a temática proposta nesse tópico é que, quando os/as professores/as conseguem compreender os conceitos de laicidade, ele/as ampliam sua visão quanto à diversidade religiosa e ao conhecimento religioso proposto pelas Ciências das Religiões para ser inserido no currículo escolar e conseqüentemente nas práticas pedagógicas em sala de aula.

---

<sup>133</sup> LOPES, Luana C. *As novas concepções do Ensino Religioso na escola do século XXI: uma análise dos aspectos socioemocionais aplicados ao Ensino Religioso no Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 39.

<sup>134</sup> DOMINGOS, 2008, p. 150-156.

<sup>135</sup> LOPES, 2021, p. 39-72.

A laicidade é uma expressão que se refere apenas ao aspecto jurídico-institucional do Estado e da Igreja entre si, ou seja, à separação orgânica entre as duas intuições. A laicidade identifica-se, portanto, com a neutralidade e a imparcialidade da esfera do Estado em face das diversas religiões presentes em seu território. Por ser apenas uma separação jurídico-institucional, o Estado e a Igreja podem, pelo viés da laicidade, traçar estratégias que contribuem para a formação de valores de determinada sociedade, desde que garantam a participação de todas as religiões e filosofias de vida na elaboração dessas estratégias.<sup>136</sup>

Isto está previsto na legislação educacional ao citar-se na LDBEN a participação de entidades religiosas na construção do currículo do componente curricular de ER, possibilitando o entrelaçamento entre a secularização e a laicidade para realizar uma organização Estatal harmoniosa entre os indivíduos, pois, ao analisar a laicidade, compreende-se, como já defendido, que a secularização auxilia a organização do Estado na perspectiva social, política e econômica.<sup>137</sup> Como entende Rodrigues, um exercício jurídico-político dessas relações:

A laicidade é um desdobramento da secularização, havendo, portanto, entre elas, uma relação de causalidade. Enquanto a secularização relaciona-se ao macrossocial, abrangendo vários aspectos da vida em sociedade, como cultura, educação, artes, economia e política, a laicidade diz respeito ao tratamento jurídico-político que é dado para as relações entre a religião e o Estado.<sup>138</sup>

Emerson José Silveira ressalta que a laicidade é, por vezes, confundida com secularização pela ausência de alinhamento conceitual, porém o autor enfatiza que a secularização aborda, ao mesmo tempo, os aspectos da sociedade e suas maneiras de crer, enquanto que a laicidade designa somente a forma com a qual o Estado se emancipa dos direcionamentos da Religião.<sup>139</sup> Ou seja, o Estado mantendo-se neutro e isento frente às questões religiosas, uma vez que o Estado laico não se baseia em dogmas religiosos, que são múltiplos, dada a variedade de religiões, mas em um ajuste social entre os indivíduos em favor de uma convivência pacífica e respeitosa a partir de valores, como: a cidadania, a solidariedade e a dignidade da pessoa humana.<sup>140</sup>

Nesta senda, os/as cidadãos/ãs e as regras sociais que se instituem entre os indivíduos representam a pedra angular do Estado, e não mais uma divindade, um ser sagrado e

<sup>136</sup> LOPES, 2021, p. 39-72.

<sup>137</sup> CUNHA, 2018, p. 891-893.

<sup>138</sup> RODRIGUES, 2020, p. 61.

<sup>139</sup> SILVEIRA, Emerson J. S. O discurso religioso na sociedade pós-secular: notas reflexivas e indícios impertinentes. In: ROSA, Wanderley P.; RIBEIRO, Osvaldo L. (Orgs.). *Religião e sociedade (pós) secular*. Vitória: Unida, 2014. p. 61-62.

<sup>140</sup> JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile F. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 101-113, 2010. p. 101-113.

transcendente. Pode-se citar as principais características da laicidade, sob a qual destaca-se a emancipação do Estado e da Igreja como uma separação orgânica com distintas funções na sociedade, os princípios e valores do Estado, fundamentados na secularização, inspirando normas legais e políticas públicas, mantendo a imparcialidade frente às diferentes orientações filosóficas ou religiosas e suas cosmovisões, em constante evolução no sentido de construir uma relação onde o Estado prossiga se abstendo em face das manifestações de fé dos diversos seguimentos religiosos.<sup>141</sup>

Contudo, deve-se lembrar que, em um Estado democrático, como é o caso do Brasil, não se equivale à laicidade o sentido de vedação nas diferentes situações entre política e Religião ou ao confinamento da Religião à arena privada, sob pena de se excluir uma parcela significativa da opinião pública dos debates referentes à vida social. De certo, o Estado laico deve promover e garantir um currículo escolar alicerçado nos princípios da formação do/a cidadão/ã de caráter crítico e reflexivo, contribuindo para a construção de uma escola com equidade e justiça.<sup>142</sup>

Na busca por deixar clara a compreensão da laicidade nas instituições públicas, abordam-se os principais aspectos, que implicam na separação orgânica e nas funções do Estado e da Igreja: o fundamento secular como fonte de legitimação do Estado e de seus princípios e valores. A inspiração secular das normas legais e das políticas públicas estatais constituem a terceira característica da laicidade.<sup>143</sup>

Como quarta característica, propõe-se imparcialidade em face das diferentes orientações filosóficas ou religiosas e suas cosmovisões e, não menos importante, tem-se a quinta característica, que pressupõe a abstenção do Estado em manifestações de fé dos diversos segmentos religiosos.<sup>144</sup>

Neste sentido, após alcançar a compreensão de que o contexto laico na educação está comprometido com a ruptura de velhas práticas e dogmas religiosos, entende-se que a garantia da liberdade religiosa e a formação de professores/as para atuar nas aulas de ER são fundamentais para o reconhecimento da importância da representatividade e da identidade deste estudo.

---

<sup>141</sup> JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 109-112.

<sup>142</sup> CURY, Carlos R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27., 2004. p. 187.

<sup>143</sup> CURY, 2004. p. 187.

<sup>144</sup> CURY, 2004. p. 187.

### 2.3 O modelo de Ciências das Religiões apontado na BNCC para o ER

De acordo com Emerson da Silveira e Dayana Dar’c da Silveira, existem pelo menos três desafios ao se pensar nas Ciências das Religiões e no ER. Os autores mencionados enfatizam que o primeiro deles é o pouco tempo de trajetória das Ciências das Religiões no Brasil; o segundo desafio é a desestrutura do componente curricular de ER que ainda não está consolidado de forma geral e funcional em todo o território brasileiro, mesmo após a homologação da BNCC; e o terceiro desafio é a complexa relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade pedagógica, que ocorre no cotidiano da escola que, por vezes, é repleto de controvérsias.<sup>145</sup>

Essas controvérsias acabam por dificultar a dinâmica reflexiva que as aulas de ER devem garantir aos/às estudantes, tornando esses momentos engessados e inflexíveis, de modo a não permitir que as contribuições das Ciências das Religiões cumpram seu papel de romper com os modelos teológicos e confessionais já ultrapassados nos currículos de ER, porém que acabam sendo praticados por muitos professores/as que ainda não lograram êxito em compreender qual o real papel do ER na formação integral do indivíduo, nem o seu papel enquanto professor/a desse componente curricular.<sup>146</sup>

Apesar de ser recente no Brasil, as Ciências das Religiões têm suas raízes antes da Era Cristã: surgiu na Grécia, discutindo a diferença entre o pensamento filosófico racional e o pensamento mítico. Após diferentes perspectivas filosóficas sobre o conceito de Religião e seus deslocamentos, surgem, nos países ocidentais, no final do século XIX, o nascimento das Ciências das Religiões, que, apoiada por filósofos de diferentes escolas ou correntes filosóficas, incluem, em seus textos, pesquisas documentais que faziam referência aos conceitos de:<sup>147</sup>

Arqueologia, paleontologia, análise linguística, observação sistemática, etnografia, análises discursivas documental de ritos , mitos e sistemas mágicos de civilizações , tradições orais ou escrita e povos oriundos da África, Oceania, Ásia, Americanas e Eurupa profunda (rural, camponesa e pagã ou pagã sincretizada com o cristianismo) e da Bíblia, escritura sagrada dos cristãos.<sup>148</sup>

Esses documentos distanciam os termos que faziam apologia à Religião. Desta maneira, as Ciências das Religiões passaram a validar termos e conceitos racionais, reflexivos e críticos na tentativa de combater a discriminação e a violência advindas da máquina inquisitorial

<sup>145</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 41-45.

<sup>146</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 41-45.

<sup>147</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 41-42.

<sup>148</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 41-42.

utilizada por longos séculos na defesa da fé pelo catolicismo. Prosseguindo um pouco mais, encontra-se, no final do século XIX, o surgimento das primeiras escolas universitárias dedicadas ao estudo da Religião ou das Religiões. Essas escolas surgiram na Europa e Estados Unidos, o que configurou um grande passo para o estudo acadêmico das religiões que agora emerge como uma disciplina acadêmica nas universidades.<sup>149</sup>

Segundo Elisa Rodrigues, o filósofo Max Muller foi o primeiro a propor a expressão “Ciência das Religiões ou Ciência comparada das Religiões” no prefácio de sua obra, lançada em Londres, em 1867. Esse *status* que Max Muller deu às Ciências das Religiões fortaleceu suas raízes no estudo histórico e sistemático das religiões concretas do passado e do presente, possibilitando a investigação de forma racional dos fenômenos religiosos, os quais deveriam ser lidos como fruto de um conjunto de transformações, eventos e diferentes processos históricos que o mundo vivenciou, principalmente a partir das grandes navegações e das revoluções industriais e tecnológicas modernas e que ainda ocorrem na atual sociedade.<sup>150</sup>

Pode-se dizer que, com o surgimento das Ciências das Religiões, a Religião passou a ser revisitada por um novo olhar que, ainda muito tímido, enxerga a Religião de maneira crítica, problematizando e analisando seus conceitos a partir de produto social humano e político, de modo que os fenômenos tornam-se elementos a serem investigados, mais precisamente no início do século XX, momento que houve um significativo aumento nos estudos sobre a pluralidade cultural religiosa ocasionada por aberturas de centros de pesquisas e museus que influenciaram na expansão das diferentes culturas religiosas espalhadas pelo mundo.<sup>151</sup>

No Brasil, as Ciências das Religiões foram integradas até 2017 às áreas das Ciências Humanas, atreladas à “Teologia, Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, Geografia, Psicologia, Educação e Ciência Política. Desde então, passou a ser estabelecida sob a classificação de Área 44 – Ciências da Religião e Teologia”.<sup>152</sup> Desta maneira, as Ciências das Religiões passam a ser uma área de conhecimento caracterizada por ter um objeto específico, um quadro teórico e um conjunto de aportes metodológicos multi/transdisciplinar.

Nesse mesmo direcionamento, Silveira destaca que, no Brasil, as universidades elaboraram cursos de pós-graduações em Ciências das Religiões somente entre as décadas de 60 e 70 e, atualmente, ocupam o *Ranking* de 30 a 35% dos cursos de pós-graduação e graduação em Ciências das Religiões em universidades públicas, estaduais ou federais. Ou seja, a maioria

<sup>149</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 44.

<sup>150</sup> RODRIGUES, 2017, p. 117-130.

<sup>151</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 44-45.

<sup>152</sup> RODRIGUES, 2020, p. 80.

dos cursos nesta área ainda está ligada a instituições de Ensino Superior privada ou comunitárias religiosas. Isto contribui para o dilema que se estabelece sobre a compreensão dos conceitos dos fenômenos religiosos no sentido de se pensar na Religião como uma estrutura ou como essência permanente.<sup>153</sup>

Neste estudo, considera-se que as contribuições das Ciências das Religiões para a educação são relevantes por fomentar e fundamentar o objetivo do ER nas escolas, ampliando o olhar metodológico do/da professor/a que leciona este componente, de modo que alcance êxito ao mediar um conteúdo sem agredir os princípios da laicidade. Desta forma, as Ciências das Religiões abordam três dimensões que devem refletir no componente curricular de ER: a) dimensão do saber específico, que é o conhecimento religioso, ou seja, os fenômenos religiosos; b) dimensão do referencial teórico, que são os enquadramentos teóricos e suas abordagens; c) dimensão da metodologia, que são as diferentes formas de se abordar os fenômenos religiosos.<sup>154</sup>

Essas dimensões são importantes por mensurarem a necessidade de um saber qualificado no sentido de se conhecer as tradições, os ritos e a cultura daqueles que professam determinada fé, ou até mesmo daqueles que não professam fé alguma:

Considerada essa realidade, bem como o respeito àqueles/as que não se orientam por tais práticas ou quaisquer crenças religiosas, faz-se necessário um saber qualificado e crítico de corte teológico e/ou da ciência(s) da(s) religião(ões). O fenômeno religioso percebido em sua totalidade, considerados os seus elementos constitutivos, assim como a análise crítica da fé e de seus desdobramentos na dinâmica da comunidade dos crentes de uma dada confissão são passíveis de uma abordagem de corte acadêmico-científico.<sup>155</sup>

A dinâmica dos desdobramentos dos fenômenos religiosos estão ancorados na BNCC como área de conhecimento, tendo como referência as Ciências das Religiões no desenvolvimento de atitudes que valorizem e respeitem as rotinas, as histórias, as normas de convívio social, as festividades, os rituais e a organização dos tempos e espaços reflexivos no ambiente escolar. Essas manifestações são construídas através dos discursos e das habilidades, práticas e dos calendários propostos a fim de explorar a pluralidade e laicidade do Estado, o que é fundamental numa sociedade contemporânea em que se busca construir uma educação voltada para a construção do/a cidadão/ã, sem, contudo, desprezar a fé.<sup>156</sup>

<sup>153</sup> SILVEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 45-49.

<sup>154</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

<sup>155</sup> RODRIGUES, 2020, p. 84.

<sup>156</sup> RODRIGUES, 2020, p. 84.

Segundo Rodrigues, entende-se que é a Religião que toca subjetivamente as pessoas religiosas, isto é, a experiência religiosa só se pode conhecer por meio das narrativas que os indivíduos oferecem. Neste sentido, o que se narra da experiência religiosa, por exemplo, os testemunhos, também são relevantes para se conhecer o fenômeno religioso. Assim, não cabe nem ao cientista da religião, tampouco ao/a professor/a de ER, julgar se esse ou aquele relato de experiência corresponderia a uma verdade. Os relatos de experiência religiosa são evidências. Segundo João Passos, a BNCC enfatiza que o ER busca construir o respeito às alteridades e o reconhecimento de atitudes que valorizem os direitos humanos, considerando todos os sistemas de crenças, sendo necessárias a reflexão e a discussão dos conteúdos teológicos das diferentes tradições religiosas, conhecendo a teologia das religiões proporcionada a quem lhes estuda: “a referência ao absoluto (transcendente, último ou Sagrado); a referência ao simbólico e ao ritual; a referência aos lugares de pertença, de tradição e de experiência”.<sup>157</sup>

Destaca-se ainda compreender que, às Ciências das Religiões, cabem os desvelamentos dos “sentidos” que o fenômeno religioso permite aos religiosos, sem perder de vista os impactos, desdobramentos e influências que esses sentidos terão nas dimensões histórico-políticas, econômicas, culturais e sociais dos religiosos.<sup>158</sup> Logo, analisar e compreender a Religião ou o religioso, e seus outros sistemas de ideias e crenças, chamadas na BNCC de “filosofias de vida”, significa conhecer um dos elementos presentes no cotidiano das relações sociais, que configura certo conjunto de crenças, ideias e práticas que influenciam tanto as relações sociais quanto as ações sociais dos indivíduos em sociedade.<sup>159</sup>

Assim, Afonso Soares, ao referendar o cotidiano da sala de aula, esclarece que o conhecimento referente às diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade deve estar articulado ao pensamento crítico e construtivo do/a estudante:<sup>160</sup>

A compreensão da religião deve ser o verdadeiro objeto do ensino religioso, aí se compreendendo o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, o qual só pode ser propriamente estudado pela ciência da religião. nesse sentido, o que geralmente é denominado de ensino religioso é, na verdade, a transposição didática, ou melhor, a aplicação para o cotidiano da sala de aula dos resultados dessa ciência, possibilitando aos estudantes da educação básica a

<sup>157</sup> PASSOS, João D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 38.

<sup>158</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 435-437.

<sup>159</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 435-437.

<sup>160</sup> SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *Revista Rever*, São Paulo, n. 3, 2009. p. 1-18.

compreensão da(s) cultura(s) das diferentes comunidades que formam determinado país/nação.<sup>161</sup>

Dessa forma, contribuíram para que o/a estudante compreenda o componente curricular de ER como área de conhecimento que se desdobra para produzir, provocar e motivar saberes sobre as tradições religiosas de determinados grupos, culturas e povos, com a finalidade de abordar o conhecimento religioso e fomentar a compreensão sobre as dimensões culturais que constituem a vida dos indivíduos em sociedade.

O ER está presente tanto nas relações de poder e autoridade que constituem a organização da sociedade, como nas relações entre o humano e o sagrado em suas diferentes linguagens. Em linhas gerais, pode-se dizer que a parte prática da Religião é o exercício da fé, caracterizando-se como uma experiência subjetiva com conteúdo teórico que organiza e desenvolve expressões culturais das religiões através das doutrinas.<sup>162</sup>

Desse modo, as Ciências das Religiões, ao serem contempladas na BNCC como instrumento científico que fundamenta o conhecimento religioso, por meio do estudo das subjetividades dos fenômenos religiosos, contemplando ainda diferentes sistemas de crenças, filosofias de vida não propriamente religiosas.

Mas que se estruturam em termos semelhantes à Religião com narrativas fundantes, símbolos e rituais revestidos de significados que remetem à Religião, por constituírem visões de mundo e experiências tradicionais, porém, seculares, colaboram para a tentativa de estruturação do componente curricular de ER nos diferentes sistemas de ensino no país.<sup>163</sup>

A estruturação do componente curricular de ER segue as prescrições da Constituição Federal de 1988, que garante a qualidade e os direitos da educação:

Art. 5º - [...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.<sup>164</sup>

A LDBEN define, entre outras situações, as diretrizes e as metas para o Plano Nacional de Educação (PNE), além da atual BNCC, que propõe, como apresenta-se nesse estudo, as orientações para o ER nas escolas. Entretanto, apesar de tantos documentos normativos, os

<sup>161</sup> SOARES, 2009. p. 1-18.

<sup>162</sup> TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. 3. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1985. p. 20.

<sup>163</sup> RODRIGUES, 2020, p. 89.

<sup>164</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

conflitos e os debates que assolam o ER são complexos, pois existe um certo equívoco entre os conceitos de laicidade e laicismo<sup>165</sup> que impede a ampliação e a divulgação do conhecimento real e reflexivo, gerando controvérsias no cotidiano da escola,<sup>166</sup> posto que, em diferentes momentos, forças contrárias, insistem em tentar romper com o conhecimento religioso no ambiente escolar, não compreendendo a importância de se conhecer os modos de vida e as filosofias de vida de cada indivíduo.<sup>167</sup>

Segundo Luiz Antônio Cunha, as controvérsias que mais se destacam nesse cenário são os posicionamentos dos laicistas ao ignorarem a importância do ER na formação política do indivíduo e lutam para manter seus posicionamentos sobre a impossibilidade legal do Estado oferecer e subsidiar uma disciplina com perspectivas para se discutir os fenômenos religiosos, como se fosse impossível problematizar a Religião no ambiente escolar, sem finalidade proselitista ou confessional.<sup>168</sup> Desconhecendo a área de referência do ER, quanto à história da disciplina de estudos comparados da Religião e quanto aos debates sobre Ciências das Religiões, os laicistas são avessos ao ER na escola, demonstrando ignorar o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 15/2017, que considera o ER como área de conhecimento.<sup>169</sup>

Outra controvérsia relevante que causa a desestrutura do ER na educação são os objetivos apontados na BNCC de forma inadequada à organização do currículo, posto que o primeiro objetivo tem como meta “conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosóficos de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos”.<sup>170</sup> Entretanto, o ER está previsto como obrigatório apenas para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, e nesta etapa da educação os/as estudantes não têm a oferta das disciplinas Sociologia e Filosofia, previstas apenas para o Ensino Médio. Portanto, essa lacuna citadas por Cunha, abre infinitas possibilidades para o proselitismo na sala de aula.<sup>171</sup>

Outro fator que causa destruturação nas aulas do componente curricular de ER são as ausências de ações metodológicas e pedagógicas para atender aos/às estudantes que não frequentam as aulas de ER, utilizando o seu direito de aderir ou não à oferta da aula de ER.

<sup>165</sup> RODRIGUES, 2020, p. 89-90.

<sup>166</sup> RODRIGUES, 2020, p. 89-90.

<sup>167</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

<sup>168</sup> CUNHA, Luiz A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, 2018.

<sup>169</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 438.

<sup>169</sup> CUNHA, , p. 890-907,2018.

<sup>170</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 438.

<sup>171</sup> CUNHA, 2018, p. 895-896.

Além da ausência de uma política que realmente garanta a formação dos/as professores/as em Ciências das Religiões para que estes/estas profissionais possam subsidiar a Aprendizagem Significativa dos/as estudantes, pois, da mesma forma que o/a estudante precisa ter o conhecimento prévio sobre determinado assunto, o/a professor/a precisa dominar a ciência do conteúdo que pretende explicar, e assim trabalhar de maneira reflexiva e crítica.<sup>172</sup>

Frente ao exposto, encontramos nas Ciências das Religiões e nos pressupostos da BNCC a compreensão de que os estudos dos fenômenos religiosos contribuem para elaboração de práticas pedagógicas que defendam uma cidadania plena, pautada em pressupostos educacionais, que possibilitem a propagação do desenvolvimento profissional dos/as docentes com uma visão crítica com ênfase aos fundamentos das Ciências das Religiões e sua aplicação ao ER no cotidiano da escola, implementando o desenvolvimento de habilidades significativas para ensinar o componente curricular de ER de maneira que a intolerância religiosa possa ser retirada do cotidiano da escola, sendo transformada em atitudes de acolhimento e respeito ao outro.<sup>173</sup>

Com o entendimento de que é necessário buscar novas maneiras de articular, garantir e aplicar o currículo sem menosprezar o conhecimento prévio do/a estudante de ER é que prosseguimos para a etapa prática deste estudo, o qual culminará em sugestões de ferramentas possíveis para desafiar o/a estudante a ressignificar o conhecimento acerca dos fenômenos religiosos que permeiam a cidade de Mimoso do Sul e que precisam ser inseridos e discutidos em sala de aula como produção de sentidos para o exercício de um currículo reflexivo e inovador que leve em consideração os interesses e as experiências vivenciadas pelos estudantes da comunidade escolar da CEEFMTI “Antônio Acha”.

---

<sup>172</sup> CUNHA, 2018, p. 890-907.

<sup>173</sup> CUNHA, 2018, p. 890-907.

### 3 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (CEEFMTI) “ANTÔNIO ACHA” EM MIMOSO DO SUL-ES

Para alcançar as finalidades previstas neste estudo, discorreremos neste capítulo sobre as características que fundamentam a Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais, sistematizando o estudo dos seguintes documentos: Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020;<sup>174</sup> Currículo do Espírito Santo de ER; e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da CEEFMTI “Antônio Acha”. Objetiva-se apresentar para os/as leitores/as as fundamentações teóricas e as normativas em vigor que abordam o Componente Curricular de ER nessa instituição de ensino.

Vale lembrar que a pesquisa – *Contribuições da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel para o ER no CEEFMTI “Antônio Acha” em Mimoso do Sul-ES* – teve uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, pois, mesmo com a integração de técnicas quantitativas, tais como gráficos e análise percentual, a relevância deste estudo é qualitativa, porque possibilita a compreensão dos aspectos mais profundos da realidade investigada. Assim, os dados recolhidos através dos questionários, além da análise quantitativa, foram também analisados qualitativamente para uma melhor compreensão, tendo em conta a temática da presente pesquisa.<sup>175</sup>

O método de investigação da pesquisa é o estudo dos documentos, sendo considerado o procedimento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos pelos/as professores/as que precisam desenvolver habilidades de escuta e de compreensão sobre as experiências dos/as estudantes. Esse fato desafia esses/as profissionais a ressignificar o contexto do fenômeno apresentado neste estudo. Menga Lüdke e Marli André destacam que o estudo de caso é singular, pois, mesmo sendo similar a outros casos, ao mesmo tempo, esse método investigativo é distinto, porque tem um interesse próprio. Para as autoras, “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”<sup>176</sup>. A singularidade do estudo de caso corrobora para a elaboração inédita desta pesquisa. Pretende-se observar, investigar e responder em que medida os/as professores/as de ER da CEEFMTI “Antônio Acha”, em Mimoso do Sul-

<sup>174</sup> ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020*. [Dispõe sobre as diretrizes para as organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o ano letivo de 2021]. Vitória: Governo do Estado. [online]. [n.p.].

<sup>175</sup> LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. p. 20-37.

<sup>176</sup> LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20.

ES, conhecem a teoria da Aprendizagem Significativa e utilizam seus pressupostos de aprendizagem como ferramenta potente na metodologia curricular das aulas de ER, na tentativa de desafiar os/as estudantes a construir seus conhecimentos sobre o Componente Curricular de ER.

Quanto à percepção do objetivo geral da pesquisa, este capítulo se concentra na apresentação da teoria de David Paul Ausubel sobre Aprendizagem Significativa aos/as professores/as, para que esses profissionais, possivelmente, venham tomá-la como instrumento potente de apoio metodológico curricular e, assim, promover a interação entre a aprendizagem e os/as estudantes.

No mesmo direcionamento, perseguimos os objetivos específicos no sentido de alinharmos os conteúdos esboçado em cada capítulo desta pesquisa, a saber: apresentar a teoria da Aprendizagem Significativa, segundo David Paul Ausubel, como referencial teórico para construir ferramentas metodológicas significativas que levem os/as estudantes a se sentirem responsáveis por sua aprendizagem nas aulas de ER; investigar as concepções que os/as professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha”, em Mimoso do Sul-ES, apresentam sobre a Aprendizagem Significativa; e apresentar possibilidades de contribuições da Aprendizagem Significativa, segundo David Paul Ausubel, no intuito de favorecer a aplicação dos conteúdos de ER nas escolas de Mimoso do Sul-ES, como forma de produto educacional como defenderemos mais a frente.

Para o alcance dos objetivos propostos e das respostas para a questão problema levantada neste estudo, relatamos que a CEEFMTI “Antônio Acha” está localizada no Centro de Mimoso do Sul-ES, configurando-se como cenário desta pesquisa. Os/as professores/as, coordenadores/as, pedagogos/as e a direção da escola sobressaem como sujeitos da pesquisa, os quais expressam suas concepções e compreensões a partir da participação nas entrevistas e no estudo de caso proposto neste estudo.

Logo, prosseguimos na próxima seção com a contextualização da pesquisa, em que o cenário da pesquisa será apresentado e analisado sob a ótica da autora, com base em sua experiência profissional e no estudo dos demais teóricos e pesquisadores elencados na pesquisa.

Esta apresentação será realizada a partir do estudo do PDI da CEEFMTI “Antônio Acha”, em que se pretende revisitar as memórias técnicas da autora, em relação ao período em que a autora da pesquisa esteve atuando como professora na então CEEFMTI “Antônio Acha”.

### 3.1 Contextualizando a pesquisa

A presente pesquisa está contextualizada na perspectiva da Educação em Tempo Integral. Essa modalidade de ensino surgiu para aprimorar a Educação Integral, que prestava atendimento apenas para o Ensino Médio. A Educação em Tempo Integral no Espírito Santo se destaca no ano de 2019, através da Lei Complementar nº 928/2019, definindo e redefinindo as orientações curriculares para atender, também, as crianças e os/as adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental nos Anos Finais – 6º ao 9º ano, nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino.<sup>177</sup>

A Lei Complementar nº 928/2019 e suas alterações tem por objetivo ampliar o tempo de permanência dos/as estudantes na escola, assim como os espaços escolares e as oportunidades de aprendizado. De modo geral, a essa lei visa a formação integral de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas unidades escolares públicas estaduais. Essas unidades escolares contam com um currículo escolar adequado a sua realidade, e com equipes pedagógicas comprometidas com a aprendizagem integral dos/as estudantes, de forma diversificada, atendendo as especificações da BNCC, na forma da lei.<sup>178</sup>

O currículo da educação em tempo integral é constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Parte Diversificada, indissociavelmente, e a distribuição das aulas é organizada de forma integrada e articulada. A Parte Diversificada, de acordo com a etapa e a modalidade de ensino, é constituída por: Língua Estrangeira (Língua Espanhola), Componentes Integradores (Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Pensamento Científico, Práticas Experimentais e Práticas e Vivências em Protagonismo).<sup>179</sup>

Ao analisarmos os documentos legais, foi possível averiguar que as unidades escolares que trabalham com a Educação em Tempo Integral desenvolvem o currículo escolar perfazendo dois modelos de carga horária, isto é, um modelo com carga horária mínima de trinta e cinco horas semanais – para atender os/as estudantes que precisam trabalhar –, e um segundo modelo com vistas a atender a educação do campo com uma jornada ampliada de carga horária diária de nove horas e trinta minutos. Esse último modelo funciona com nove aulas de cinquenta minutos cada, com um recreio de vinte minutos nos períodos matutino e vespertino, e horário de almoço de uma hora e vinte minutos – Matriz OC 11 e 12.<sup>180</sup> O modelo de nove horas diárias

<sup>177</sup> MACHADO, Júlia M. P.; MARTINS, Marcelo L. D. R.; ANGELO, Vitor A. *Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias*. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. p. 52-55.

<sup>178</sup> ESPÍRITO SANTO, 2019, [n.p.].

<sup>179</sup> ESPÍRITO SANTO, 2020, [n.p.].

<sup>180</sup> MACHADO; MARTINS; ANGELO, 2021, p. 52-59.

abrange a CEEFMTI “Antônio Acha” desde 2017, através da Portaria nº 144-R – Transformação em Tempo Integral.<sup>181</sup>

O Quadro 1, abaixo, elenca os principais atos autotizativos, em ordem cronológica, que possibilitaram a Educação em Tempo Integral na CEEFMTI “Antônio Acha”:

Tabela 2: Cronologia dos atos autotizativos<sup>182</sup>

Atos autorizativos	Data	Publicação no Diário Oficial
1. Ato de Criação da Escola: Portaria nº 1038	17/11/1978	18/11/1978
2. Aprovação - Resolução CEE Nº 41/75	28/11/1975	28/11/1975
9. Portaria Nº 144-R – Transformação em Tempo Integral	19/10/2017	08/02/2018

A CEEFMTI “Antônio Acha” é uma unidade escolar que possui um amplo histórico no Município de Mimoso do Sul-ES. Ela foi criada há mais de quarenta e quatro anos e, ao longo desses anos, vem se adequando às necessidades da comunidade escolar. Destaca-se sua atual adequação, datada de 2018, que transformou essa unidade escolar em CEEFMTI, contribuindo para o atendimento da população da zona urbana e rural, que apresentam situações de vulnerabilidade e baixa situação econômica.<sup>183</sup>

A escola “Antônio Acha” está situada no bairro Santa Terezinha, na Rua Joaquim Leite Guimarães, s/nº, no Município de Mimoso do Sul-ES. Ela atende estudantes dos seguintes bairros:

Centro, Santa Terezinha, Alto São Sebastião, Funil, Mangueira, Pratinha, Morro da Palha, Morro do Castelo, Morro do Peixeiro, Morro do Tiné, Vista Alegre, Pombal, Cidade Nova, Serra, Serrano, Itapuã I e II, Village da Serra, Vila da Penha, Morada do Cysne, Morada do Café Móca e Loteamento Medeiros. Atende ainda comunidades do interior: Fazenda Café Móca, Termópilas, Abril, Bela Aurora, Sapê, Coqueiro, Santa Marta, Palmeiras, Patronato, Agua Limpa, Belmonte, o Distrito de Dona América, Assentamento Fazenda União, Assentamento Fazenda Cachoeira das Garças, Assentamento Fazenda Palestrina, Distrito de São José das Torres, Distrito de Santo Antônio do Muqui, Distrito de São Pedro do Itabapoana.<sup>184</sup>

A CEEFMTI “Antônio Acha” é a única unidade escolar do Município de Mimoso do Sul-ES que oferece o referido modelo de ensino. A escola atende os critérios aferidos no documento de Processo de Implantação de Escolas de Tempo Integral, que avalia anualmente

<sup>181</sup> ESPÍRITO SANTO (Estado). *Portaria nº 144-R, de 19 de outubro de 2017*. [Estabelece as diretrizes para transformação da Educação em Tempo Integral]. Vitória: Governo do Estado. [online]. [n.p.].

<sup>182</sup> Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. *Portaria MEC nº 1038, de 7 de dezembro de 2020*. [Altera a portaria MEC nº 544, [...] e Portaria MEC nº 1.030]. Brasília: MEC. [online]. [n.p.]; CEE [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

<sup>183</sup> CEEFMTI, 2020, p. 24-25.

<sup>184</sup> CEEFMTI, 2020, p. 24-25.

as CEEFMTI.<sup>185</sup> Nesse contexto, é importante considerar que a CEEFMTI “Antônio Acha” possui infraestrutura apropriada, equipes pedagógica e administrativa adequadas e currículo escolar que atende as demandas necessárias dos/as estudantes que a frequentam.<sup>186</sup>

Numa análise do PDI da CEEFMTI “Antônio Acha”, percebe-se que essa unidade escolar aborda todos os requisitos curriculares previstos nos artigos 4º e 5º, da Lei Complementar nº 928/2019, ao elaborar seus documentos pedagógicos pautados na aprendizagem e na formação do integral dos/as estudantes:

Base Nacional Comum Curricular, à qual são acrescentadas as competências e disciplinas indicadas pelo sistema de ensino; II - atividades diferenciadas e multidisciplinares, que serão aplicadas por docentes das diversas áreas de conhecimento, sendo atendida a necessidade de capacitação específica da equipe escolar na parte diversificada, quando necessário; III - competências e disciplinas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando identificada a necessidade da oferta. Parágrafo único. É essencial a construção do projeto de vida do estudante e o desenvolvimento do protagonismo juvenil como ponto de partida para execução do currículo buscando a construção de uma educação de qualidade e formação do estudante.<sup>187</sup>

Entretanto, nos CEEFMTI do Estado do Espírito Santo, o Componente Curricular do ER está previsto nas etapas do 1º e do 2º segmento de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e de matrícula facultativa para o/a estudante, podendo ser ofertado em turmas de etapas mistas, com carga horária computada para além da jornada obrigatória, frequência apurada e conceito *cursado*.<sup>188</sup> Vale ressaltar que a CEEFMTI “Antônio Acha” oferta o ER apenas para os/as estudantes do Ensino Fundamental do segundo segmento, também denominado como Anos Finais, pois a unidade escolar em estudo contempla as etapas do segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.<sup>189</sup> Como analisado na legislação, o ER não contempla o Ensino Médio no Estado do Espírito Santo.

Segundo Paulo Freire, a formação humana deve envolver a integralidade do/a estudante, indo além de livros e salas de aulas, desafiando-o a desenvolver suas capacidades de pensar, de agir e de viver, ou seja, desenvolvendo habilidades que permitam conhecer e aprofundar os saberes e os valores a partir das descobertas e das experiências vivenciadas.<sup>190</sup> Para David Ausubel, a Aprendizagem Significativa não pode ser confundida com aulas criativas e motivadoras, em que o/a estudante até consegue ser o protagonista das ideias e dos conceitos

<sup>185</sup> CEEFMTI, 2020, p. 24-25.

<sup>186</sup> CEEFMTI, 2020, p. 29-42.

<sup>187</sup> ESPÍRITO SANTO, 2019, [n.p.].

<sup>188</sup> FREIRE, 1980, p.20.

<sup>189</sup> CEEFMTI, 2020, p. 60.

<sup>190</sup> FREIRE, 1980, p. 20.

pontuados pelos/as professores/as, mas esse/a estudante não será protagonista de sua própria experiência, a não ser que seja desafiado a expressar suas experiências pessoais com os conteúdos discutidos em sala.<sup>191</sup>

Nessa perspectiva de construir possibilidades para que os/as estudantes possam construir seus próprios conhecimentos com autonomia para transformar o seu meio e com respeito ao outro, elencamos os/as professores/as como os sujeitos da pesquisa. Com isso, busca-se compreender em que medida esses/as profissionais conhecem e aplicam a teoria da Aprendizagem Significativa, segundo David Ausubel. Para tanto, prosseguimos para o recolhimento e análise dos dados aferidos durante as entrevistas realizadas.

Para esta etapa da pesquisa, construímos um questionário com vinte e duas questões semi-estruturadas, porém, após a aplicação do pré-teste para doze professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha”, foi possível identificar algumas inconsistências no questionário que precisaram ser sanadas, a saber: a organização das questões estava confusa, intercalando perguntas fechadas com perguntas abertas, confundindo os/as entrevistados/as; foram utilizadas três questões para identificar a formação acadêmica, o que colaborou para deixar o questionário extenso, uma vez que essas perguntas poderiam ser sistematizadas em uma única questão; os/as respondentes que participaram do pré-teste apontaram como sugestão a elaboração de perguntas mais específicas sobre como os/as professores/as utilizam a Aprendizagem Significativa nas aulas de ER.

Frente às considerações realizadas durante o pré-teste<sup>192</sup>, reelaboramos uma segunda entrevista organizada com questões fechadas e respostas objetivas de múltipla escolha, para colher e analisar os dados referentes: ao *perfil pessoal* dos/as entrevistados/as, relacionando as questões referentes ao gênero sexual, ao gênero étnico-racial, à idade cronológica, à crença e à religião dos/as respondentes; ao *perfil acadêmico/institucional*, contemplando a graduação, as especializações *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos e formações em serviço, vínculo empregatício e tempo de serviço; finalizamos o questionário com duas questões abertas, que abordam as concepções de Ciências das Religiões e Aprendizagem Significativa.<sup>193</sup>

Ressaltamos que as contribuições durante a realização do pré-teste foram essenciais para continuar desenvolvendo a pesquisa, refletindo com maior clareza os dados apresentados a seguir.

---

<sup>191</sup> MOREIRA; MASINI, 2006, p. 91.

<sup>192</sup> As entrevistas foram realizadas via google forms e anexadas em drive com acesso livre e compravação do estudo no e-mail: [mestradoantonioacha@gmail.com](mailto:mestradoantonioacha@gmail.com).

<sup>193</sup> Apêndices.

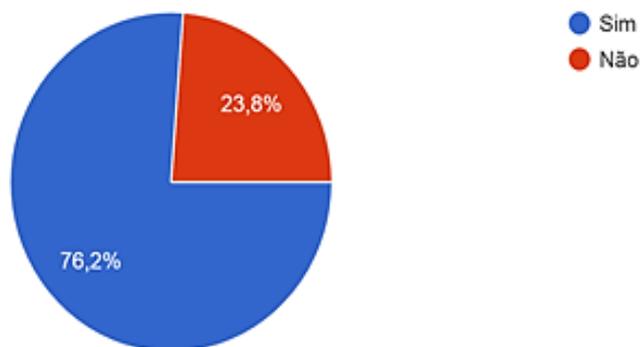
### 3.2 Análise e discussão dos resultados do perfil docente da CEEFMTI “Antônio Acha”

Nesta etapa da pesquisa, propomos diálogo com o universo de trinta professores/as, pedagogos, coordenadores e diretor ou seja equipe docente da escola, sobre a proposta da pesquisa. Após apresentar a questão problema e os objetivos da pesquisa, disponibilizamos o *link* do questionário, com as perguntas elaboradas em um formulário eletrônico e que foram enviadas via lista de transmissão, através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, por entendermos, em comum acordo com a equipe pedagógica, que esse seria o meio mais eficaz para contactar todos/as os/as professores/as da unidade escolar sem interferir nas aulas. Desse modo, após o envio das questões, o formulário permaneceu aberto por dez dias corridos. Durante esse período, foram enviados lembretes para a realização do preenchimento da pesquisa.<sup>194</sup>

No entanto, do universo de trinta professores/as, nove docentes, não aderiram ao estudo de caso, enquanto que vinte e um aderiram à pesquisa, respondendo a primeira questão. Após a conclusão da primeira questão, permanecemos com dezessete entrevistados/as que aceitaram participar efetivamente da entrevista, ou seja, cinco entrevistados/as responderam que não gostariam de participar da pesquisa, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Resposta da primeira questão sobre a aceitação em participar ou não da pesquisa<sup>195</sup>

21 respostas



Em resposta à primeira questão, consideramos que, dos vinte e um professores/as que a responderam, um percentual de 76,2% relataram que aceitam participar da pesquisa,

<sup>194</sup> As entrevistas foram realizadas via google forms e anexadas em drive com acesso livre e compravação do estudo no e-mail:mestradoantonioacha@gmail.com.

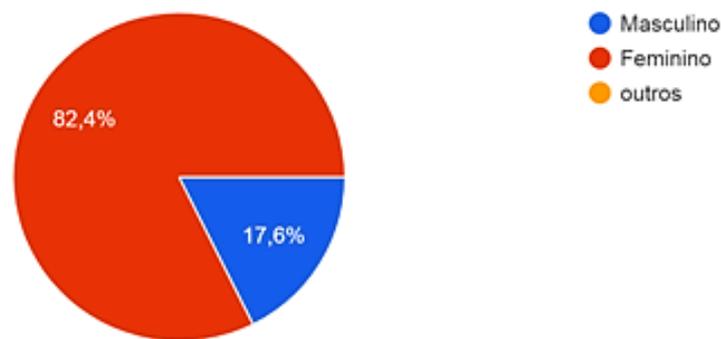
<sup>195</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

entretanto, 23,8% dos/as entrevistados/as não aceitaram participar da pesquisa. Os/as respondentes que representam esses 23,8%, após responderem essa questão, desligaram-se do aplicativo *WhatsApp*, e não prosseguiram respondendo ao formulário, o que justifica o fato de haver apenas vinte um entrevistados/as nessa questão.

Dessa forma, a partir da segunda questão, participaram efetivamente da pesquisa dezessete respondentes. Eles/as responderam questões pertinentes ao perfil pessoal, para que possamos compreender quem são e o que pensam sobre as contribuições da teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, para o Componente Curricular de ER. Sendo assim, a segunda questão – representada no Gráfico 2 abaixo – buscou investigar a orientação sexual dos/as respondentes.

Gráfico 2. Perfil pessoal – em relação à orientação sexual dos/as entrevistados/as<sup>196</sup>

17 respostas



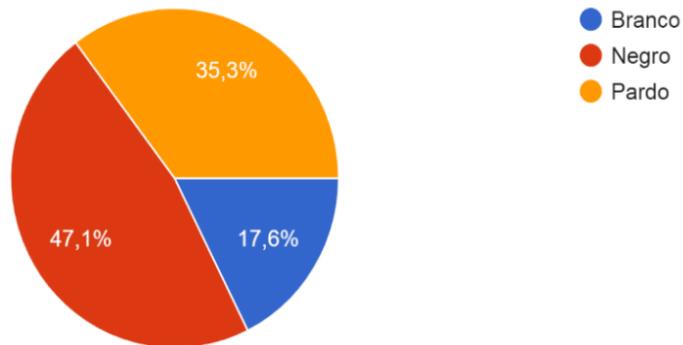
Em relação à orientação sexual dos/as respondentes, os dados demonstraram que 82,4% dos/as professores/as que responderam a pesquisa são do sexo feminino, e apenas 17,6% se declararam do sexo masculino. Na Educação em Tempo Integral, a porcentagem de professoras – sexo feminino – representa a maioria dos/as profissionais da escola. Esse resultado é semelhante ao cenário da educação brasileira, pois, ao longo dos anos, a educação sempre teve mais profissionais do sexo feminino.

Ao prosseguirmos para a terceira questão, a tratativa abordada foi em relação ao gênero étnico-racial – ilustrada no Gráfico 3, a seguir:

<sup>196</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Gráfico 3. Perfil pessoal – em relação ao gênero étnico-racial dos/as entrevistados/as<sup>197</sup>

17 respostas

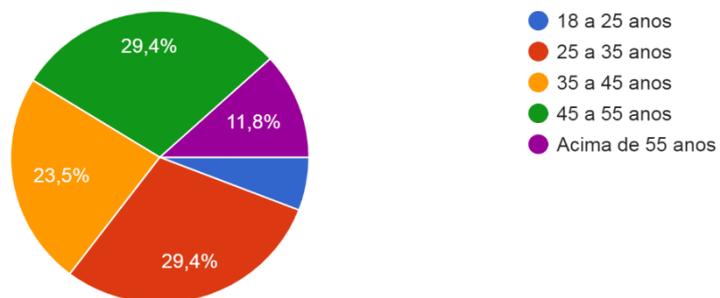


Quanto ao gênero étnico-racial, identificamos: 47,1% se declararam negros; 36,3% pardos; e 17,6% brancos. O grupo de respondentes convidados para esta pesquisa se constitui em um grupo étnico-racial diversificado, em que a maioria se configura de professores/as negros/as e pardos/as, enquanto que a minoria se declarou branca.

Em relação à idade cronológica, a próxima questão apresenta os dados que demonstram o perfil da faixa etária dos/as professores/as em análise. A quarta questão – representada no quarto gráfico – questiona: em relação a sua idade você encontra-se entre:

Gráfico 4. Perfil pessoal – em relação à idade cronológica dos/as entrevistados/as<sup>198</sup>

17 respostas



Os dados coletados demonstram que, em relação à faixa etária, tem-se: respondentes com idade entre 18 e 25 anos; entre os que possuem idade entre 25 a 35 anos, somaram-se 29,4%; um percentual de 23,5% declarou ter entre 35 a 45 anos; outros 29,4% responderam que estão na faixa etária entre 45 e 55 anos. Constam ainda nesses resultados que 11,8% são maiores

<sup>197</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

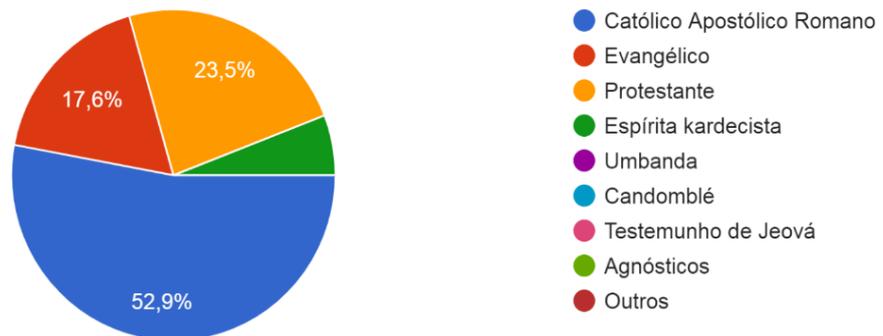
<sup>198</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

de 55 anos. Diante dos resultados constatados, podemos registrar que a equipe de professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha” se configura como uma equipe de profissionais com idades que variam entre 25 e 55 anos.

Prosseguimos para a próxima questão, em que buscamos conhecer o perfil religioso dos/as respondentes. A quinta questão – exibida no Gráfico 5 – indaga sobre a religião declarada.

Gráfico 5. Perfil pessoal – em relação à religião dos/as entrevistados/as<sup>199</sup>

17 respostas



Em relação à religião dos/as respondentes, identificamos que 50% são católicos apostólicos romanos. Identificamos, ainda, que os/as que se declararam evangélicos/as perfazem 17,6%. Os/as protestantes estão representados na porcentagem de 23,5%, e não houve registro das demais religiões mencionadas na questão. Com base nos dados aferidos no *site* do IBGE, em relação à religião no Município de Mimoso do Sul-ES, e como já aludido no segundo capítulo deste estudo, é possível constatar que realmente as religiões protestantes e católica romana predominam nessa região, influenciando diretamente no dia a dia da escola. Vale ressaltar que a escola em análise, ao trabalhar com o ER, não contempla as religiões africanas e não enfoca nenhuma questão que possa confrontar o cristianismo por receio das interferências das famílias que procuram a unidade escolar para questionar tais conteúdos.<sup>200</sup>

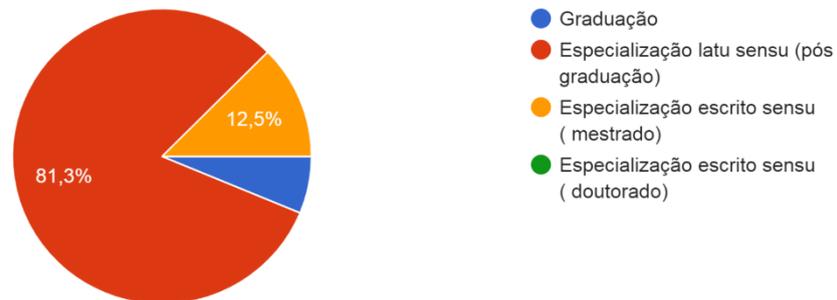
Em decorrência da compreensão do perfil pessoal dos/as entrevistados/as, continuamos com a próxima questão, investigando qual a formação dos/as professores/as. A sexta questão, demonstrada no Gráfico 6, a seguir, pergunta: qual a sua formação?

<sup>199</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

<sup>200</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Gráfico 6. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as<sup>201</sup>

16 respostas



Dentre os/as dezesseis respondentes, 81,3% declararam ter especialização *lato sensu*. 12,5 % possuem pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Destaca-se que todos os/as respondentes possuem graduação como formação inicial exigida para o cargo de docente, voltada para sua respectiva área de ensino. Dessa maneira, em relação à formação acadêmica inicial, foi possível identificar que entre os/as respondentes constam licenciados/as em: Matemática; Letras, Língua Portuguesa; Ciências Biológicas; História; Pedagogia; Filosofia; Geografia; Administração com complementação pedagógica em Matemática; Letras, Literatura; Letras, Inglês; Pedagogia; e Normal Superior.

Não foram encontrados profissionais graduados em Ensino Religioso, porque na escola CEEFMTI “Antônio Acha”, em Mimoso do Sul-ES, o Componente Curricular do ER é aplicado através de complementação de carga horária, por professores/as com formação em História, Geografia e Sociologia, com cursos de curta duração, por exemplo, estudos complementares, pela escassez do/a profissional habilitado para atuar com o ER nas cidades do interior do Estado do Espírito Santo.<sup>202</sup>

Diante desse resultado que demonstra a ausência de professores/as habilitados/as para atuar com o Componente Curricular do ER, Evelin Souza chama a atenção para os programas dos cursos superiores em universidades brasileiras que ofertam a graduação e/ou licenciatura em Ciências das Religiões. Segundo a autora, os cursos de formação docente para o ER, em instituições federais de ensino, lutam em defesa de um viés não confessional da disciplina, garantindo a promoção do respeito à diversidade religiosa, rompendo com atitudes proselitistas e discriminatórias contra os que professam fés minoritárias em termos de números de adeptos ou mesmo aos que não professam nenhuma religião.<sup>203</sup>

<sup>201</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

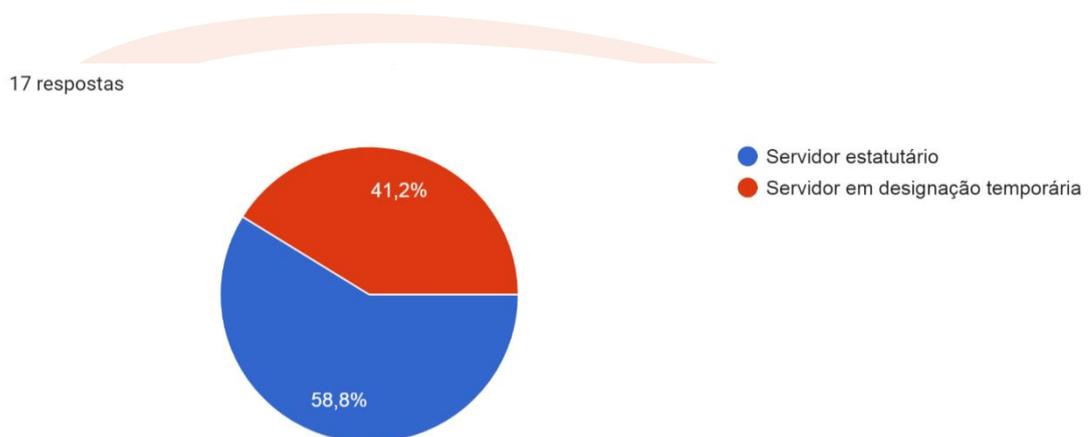
<sup>202</sup> CEEFMTI, 2020, p. 134.

<sup>203</sup> SOUZA, Evelin C. F. *Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião da UFPB, UFJF e UFS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

Para Evelin Souza, o crescimento dos cursos de pós-graduação que ofertam as Ciências das Religiões traz esperança para que os/as professores/as possam fundamentar suas práticas pedagógicas, encontrando na formação científica em ER os meios para direcionar a Secretaria de Educação de Mimoso do Sul-ES para construir políticas públicas no intuito de garantir o exercício do currículo do ER nas escolas. Essa esperança de um olhar crítico e reflexivo sobre os conteúdos que são aplicados nas aulas de ER nos levam ao perfil acadêmico científico dos/as entrevistados/as. Desse modo, passamos a analisar, na sétima questão, os dados referentes ao perfil acadêmico/institucional no intuito de perceber as concepções acadêmicas e institucionais dos/as professores/as que participaram desta pesquisa.<sup>204</sup>

A sétima questão, apresentada no Gráfico 7, abaixo, pergunta: qual o seu vínculo empregatício com a Secretaria Estadual em Mimoso do Sul-ES?

Gráfico 7. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as com a Secretaria Estadual de Educação<sup>205</sup>



Ao serem questionados/as sobre a estabilidade profissional, 58,8% declararam ser servidores estatutários, e 41,2% são servidores em designação temporária. Ressalta-se que tanto os/as professores/as estatutários quanto os/as contratados/as possuem bastante tempo de trabalho na CEEFMTI “Antônio Acha”. Esse fator se mostra favorável para a implementação de práticas exitosas, pois, quando não existe rotatividade de servidores, consolida-se melhor as boas experiências e cria-se vínculos com a comunidade escolar. Entretanto no ao se analisar o quadro de servidores contratados percebe-se um desistímulo frente ao trabalho destes profissionais.

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. p. 87-96.

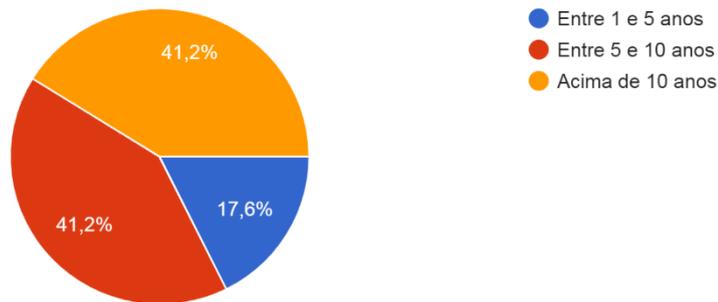
<sup>204</sup> SOUZA, 2016, p. 87-96.

<sup>205</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

De forma semelhante, depreende-se que, ao se manter na mesma unidade de ensino por um longo período, os/as professores/as consolidam a identidade curricular e filosófica da escola. Com isso, a próxima questão, apresentada no Gráfico 8, questiona sobre quanto tempo os/as entrevistados/as atuam na CEEFMTI “Antônio Acha”.

Gráfico 8. Perfil acadêmico/institucional em relação ao tempo de atuação dos/as entrevistados/as na (CEEFMTI) “Antônio Acha”<sup>206</sup>

17 respostas



Nessa questão, apresentamos os resultados referentes ao tempo de serviço dos/as professores/as que lecionam na CEEFMTI “Antônio Acha”. Foi possível perceber que 17,6% atuam entre um a cinco anos de serviço na escola. A amostragem também aponta que 41,2% atuam na escola com tempo de serviço entre cinco a dez anos. Identificamos ainda que 41,2% atuam na escola acima de dez anos. Neste último grupo, constam dois respondentes com tempo de atuação na escola com cerca de vinte e oito anos de serviços prestados.<sup>207</sup>

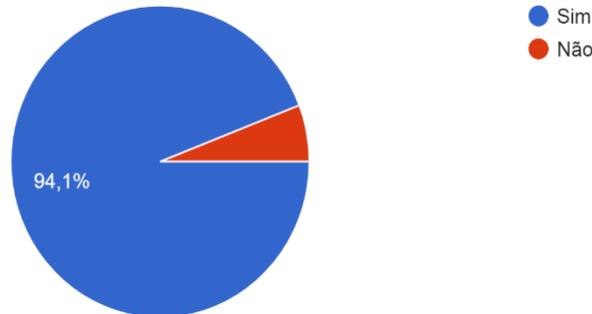
No que diz respeito à participação desses/as professores/as nos conselhos de classe e seu posicionamento em relação à falta de interesse dos/as estudantes, a questão seguinte propõe a seguinte pergunta: durante os conselhos de classe você relata sobre os/as estudantes que evidenciam falta de interesse nas aulas?

<sup>206</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

<sup>207</sup> CEEFMTI, 2020, p. 67-71.

Gráfico 9. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as: relatam ou não sobre interesse dos/as estudantes nas aulas<sup>208</sup>

17 respostas



Em resposta à questão em foco, foi possível constatar que 94,1% dos/as professores/as relataram as situações de desinteresse dos/as estudantes nos conselhos de classe. Esses comportamentos mencionados pelos/as professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha”, durante os conselhos de classe, confirmam a necessidade de discutirmos ações na perspectiva da Aprendizagem Significativa para motivar os/as estudantes a participarem das aulas de Ensino Religioso com empenho e interesse.

A décima questão representa o comportamento dos/as estudantes nas aulas do Componente Curricular do ER pelo olhar dos/as professores/as. Dessa forma, a décima questão está formulada da seguinte forma: em sua percepção, os/as estudantes, em relação às aulas de ER, demonstram interesse ou falta de interesse em participar das aulas?

Gráfico 10. Perfil acadêmico/institucional dos/as entrevistados/as em relação à percepção quanto aos/as estudantes sobre o interesse em participar das aulas de ER<sup>209</sup>

17 respostas



<sup>208</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

<sup>209</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

No que diz respeito à opinião expressa pelos/as professores/as em relação à falta de interesse nas aulas de ER, devemos considerar que os dezessete entrevistados relataram que percebem esse tipo de comportamento nos/as estudantes, mesmo não lecionando o Componente Curricular de ER, observar o comportamento destes estudantes em outras disciplinas. Dessa forma, o comportamento que ocorre nas aulas de ER reflete nas aulas subsequentes de outras áreas de conhecimento e fundamental os registros desta autora, no capítulo anterior, quando a mesma registra esse mesmo comportamento a partir de suas experiências empíricas.

Na sequência, elencamos cinco fatores que, possivelmente, contribuem para a falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER.

A décima primeira questão – representada no Gráfico 11 – está assim formulada: assinale a opção que para você mais influencia a falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER.

Gráfico 11. Possíveis motivos para a falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER<sup>210</sup>

17 respostas



Conforme o entendimento expresso pelos/as respondentes a respeito da falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER, tem-se as seguintes afirmações empíricas: conteúdo pouco motivador, na opinião de 11,8%; não abordar as religiões de todos/as os/as estudantes, cerca de 23,5%; formação inadequada de professores/as para atuar com o ER, para 35,3%; o fato de a matrícula nas aulas de ER ser facultativa, para 29,4%. Os resultados demonstram que os/as professores/as apontam como os fatores que mais contribuem para a falta de interesse dos/as estudantes a formação dos/as professores/as e a opção por fazer ou não fazer a matrícula para o Componente Curricular do ER.

Destacamos o comentário da professora (A), que está entre os dezessete respondentes: “o fato da disciplina do Componente Curricular não agregar nota avaliativa, os/as estudantes

<sup>210</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

não se interessam em realizar as atividades. Além disso, os conteúdos são passados de forma mecânica e cansativa, o que não atrai a atenção dos/as estudantes”<sup>211</sup>.

Nessa primeira etapa das entrevistas, foram apresentados os resultados referentes ao perfil dos professores e das professoras em relação às questões pessoais, tais como: idade, cor/raça, tempo de serviço, habilitação profissional e religião. Esses dados são importantes, porque configuram a identidade desses profissionais e sua relação com a instituição escolar. Nesse contexto, foi possível perceber que o grupo de professores/as que participou das entrevistas possui características plurais, demonstrando que a diversidade cultural e religiosa está presente mesmo nas escolas do interior do Estado do Espírito Santo.

Os dados encontrados até aqui nos remetem ao capítulo anterior, em que a pesquisa trouxe o perfil religioso do Município de Mimoso do Sul-ES, onde a maioria das pessoas se declara católica romana ou protestante. Com isso, sentimos falta de encontrar na escola profissionais adeptos de outras religiões. Ainda sobre o quesito da religião, foi possível identificar que a escassez na formação científica dos/as profissionais com formação em Ciências das Religiões contribuem para a manutenção da aplicação do ER por profissionais sem habilitação. Nesse cenário, quem perde são os/as estudantes, que acabam por ter acesso limitado aos conteúdos e conhecimentos específicos desse Componente Curricular, e, por consequência, a sociedade, na formação plena de seus cidadãos e cidadãs.

Após discutirmos as primeiras questões da entrevista com os/as professores/as, abordaremos, a partir de agora, as concepções sobre o ER, sobre o conceito de Aprendizagem Significativa e as Ciências das Religiões.

### 3.3 Desafios dos/as professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha” na consolidação da teoria da Aprendizagem Significativa nas aulas de ER

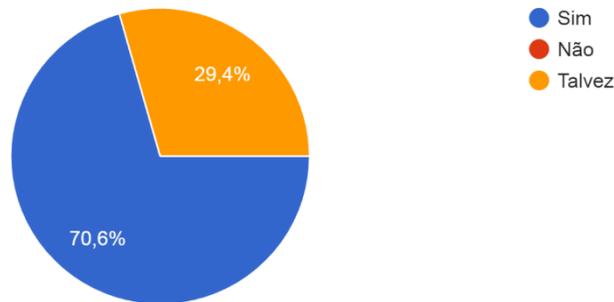
Para iniciar esta seção, a décima segunda questão, conforme o Gráfico 12 aponta, pergunta: para você, a Aprendizagem Significativa apresenta concepções que podem aproximar o ER e os/as estudantes?

---

<sup>211</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

Gráfico 12. Aproximação do ER com os/as estudantes a partir da aprendizagem significativa<sup>212</sup>

17 respostas



Ao aferirmos essa questão, 70% dos/as respondentes acreditam que sim, a Aprendizagem Significativa, segundo David Ausubel, pode aproximar o ER e os/as estudantes. Constatamos que essas respostas emergem das transformações que a educação sofreu nos últimos três anos, em virtude do avanço tecnológico em relação à elaboração de aulas criativas, ativas e participativas nas plataformas digitais, em que os/as estudantes tinham aulas virtuais. De fato, os/as professores/as reinventaram suas práticas e conseguiram trabalhar com aulas remotas, digitais e áudios digitais. Nas palavras da professora (A):

Antes da pandemia meus alunos/as já não prestavam atenção nas aulas, porque os conteúdos eram a leitura e escrita de temas geradores. Mas não tem nota. Imagina se a distância de forma remota eles/as iriam copiar, ler e responder alguma atividade? Então eu corri a trás , pesquisei, estudei encontrei novas teorias como a Aprendizagem Significativa e passei a dar temas sobre valores para eles/as apresentarem músicas, vídeos e teatros sobre o conteúdo de ER de forma mais criativa e aí sim, eles começaram a se interessar pelas aulas.<sup>213</sup>

Compreendemos que as novas práticas abordadas pela professora (A) trouxeram muitos/as alunos/as para o ambiente de sala de aula e contribuíram para que as aulas de ER ocorressem de forma mais participativa. Mas, precisamos lembrar que, segundo Antônio Moreira, a Aprendizagem Significativa de David Ausubel pressupõe que não basta que o/a estudante seja inserido/a em um contexto criativo eleito pelos/as professores/as; ao contrário, esses/as profissionais precisam desafiar os/as alunos/as a proporem novos significados para determinado conhecimento.<sup>214</sup> Essa confusão entre as concepções metodológicas da Aprendizagem Significativa precisam ser sanadas, e as práticas pedagógicas precisam ser reelaboradas de forma que os/as alunos/as passem a ser o centro do processo de aprendizagem.

<sup>212</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

<sup>213</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

<sup>214</sup> MOREIRA; MASINI, 2006, p. 90-92.

Os resultados dessa questão também demonstram que 29,4% dos/as respondentes ficaram em dúvida e responderam que “talvez” as concepções sobre a Aprendizagem Significativa possam aproximar o ER e os/as estudantes.

No tocante a esse percentual, os/as respondentes foram enfáticos ao relatar que o Município de Mimoso do Sul-ES necessita consolidar um currículo escolar de ER que tenha autonomia para ser explorado e que, para esse fato ocorrer, tanto professores/as quanto pedagogos/as e diretores/as devem participar de processos de formação sobre o ER, enquanto Componente Curricular, pois fica complicado aplicar as concepções da teoria da Aprendizagem Significativa em uma disciplina que é tão cerceada na comunidade escolar por equipes pedagógicas que não conhecem o ER a partir das Ciências das Religiões, bem como praticam aulas de cunho confessional, e dão voz aos familiares dos/as estudantes que, em nome de suas religiões, tentam interferir nas ações curriculares da escola.

Dessa forma, fica evidente que a presente pesquisa demonstra que o maior desafio dos/as professores/as em relação à consolidação da teoria da Aprendizagem Significativa nas aulas de ER está na necessidade de uma formação que aborde o currículo de ER sob o viés das Ciências das Religiões e das concepções da Aprendizagem Significativa, no sentido de unir as competências de ER às outras áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e reflexiva, como se nota nas duas próximas questões que prosseguem neste estudo, cujas respostas estão organizadas nos Quadros 2 e 3:

Tabela 3: Concepção dos/as entrevistados/as acerca das Ciências das Religiões<sup>215</sup>

1 O estudo dos fenômenos religiosos;
2 Ensino sobre as diferentes religiões;
3 Área das Ciências Humanas relacionada à sociedade e cultura;
4 Campo de estudo que favorece as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões;
5 Contribui, desse modo, com uma educação de caráter transconfessional que poderá incidir na formação integral do ser humano;
6 Estudo aprofundado sobre o contexto histórico acerca da religião mundial;
7 O ramo da ciência que estuda as religiões e suas evoluções;
8 Ciência que estuda as religiões com seus dogmas e tradições;
9 Área da ciência que estuda as diversas religiões;
10 Estudo das várias denominações religiosas;
11 Fenômeno religioso que investiga as manifestações culturais sem questionar sua validade teológica;
12 Área das Ciências Humanas ou das Ciências Sociais/Culturais;
13 Não sei dizer nada sobre esse assunto;
14 O estudo de religiões, sobretudo das religiões de outras culturas que não seja a do autor, tem precedentes diversos;

<sup>215</sup> Falas dos/as respondentes. Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

15 Acredito que faça parte das Ciências Humanas;
16 O estudos das religiões e seus conceitos, bem como o início e as bases em que se fundamentam;
17 Não sei.

216

Os relatos dos/as entrevistados/as refletem a pluralidade dos desafios que temos pela frente ao propor sugestões de formações para o Município de Mimoso do Sul-ES, em especial para os/as professores/as que lecionam ou desejam lecionar o Componente Curricular do ER. Nessa pequena amostra, foi possível perceber que os/as professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha” devem compreender que o conhecimento religioso, objeto do conteúdo, é “produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)”<sup>217</sup>, por ser as Ciências das Religiões a ciência que estuda os fenômenos de todas as religiões, valorizando o multiculturalismo e a realidade religiosa de cada cultura.

Com isso, a décima quarta questão é a seguinte: qual a sua concepção em relação à teoria da Aprendizagem de Ausubel? As repostas estão expostas no Quadro 3, abaixo:

Tabela 4: Concepção dos/as entrevistados/as em relação à teoria da Aprendizagem Significativa, em Ausubel<sup>218</sup>

1 Não conheço a teoria;
2 Acredito que é uma teoria que prioriza o conhecimento do/a aluno/a;
3 A teoria da Aprendizagem Significativa, em Ausubel, propõe que os conhecimentos prévios dos/as alunos/as sejam valorizados, para para eles/as possam construir estruturas mentais, utilizando como meio mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz;
4 Ao introduzir um novo conteúdo, o docente pode verificar sobre o que o/a estudante já traz consigo, ou seja, seu conhecimento prévio do assunto;
5 Conhecimento prévio do/a aluno/a é a chave para a aprendizagem significativa;
6 A utilização de conhecimentos prévios do/a aluno/a para a construção de conhecimentos mais aprofundados, usando a parceria aluno/a, professor/a, pesquisas e estudos de casos, entre outros;
7 Mapa mental explorando os conhecimentos prévios dos/as alunos/as;
8 O referido autor considera o conhecimento prévio do/a aluno/a como pré-requisito;
9 Desenvolver os conteúdos a partir da vivência e das crenças dos/as alunos/as;
10 Utilizar textos que tenham relação com os gostos e hábitos dos/as estudantes, textos que versem sobre a realidade na qual o/a aluno/a está inserido, por exemplo;
11 A Aprendizagem Significativa, nesse sentido, guarda relação com o método freireano, uma vez que Paulo Freire propunha partir da realidade dos/as alunos/as e do repertório vocabular para alfabetizar;
12 Quando alguém atribui significado a um conhecimento, a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece-se a Aprendizagem Significativa;
13 Aprendizagem Significativa;
14 Não sei responder, acho complicado explicar;
15 Não sei responder, acho complicado explicar;
16 Atribui significado aos conteúdos;

<sup>216</sup> Ressalta-se que a ordem numérica dos respondentes foi intencional.

<sup>217</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

<sup>218</sup> Falas dos/as respondentes. Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

17 Não sei falar sobre essa teoria.

Em relação às concepções dos/as professores/as acerca da Aprendizagem Significativa, retomamos a concepção de Antônio Moreira para fundamentar que a maioria dos/as respondentes corroboram com a ideia de que a Aprendizagem Significativa ocorre quando as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendente já sabe.<sup>219</sup> No entanto, não podemos descartar ou julgar como irrelevante os/as respondentes que desconhecem a estrutura da teoria da Aprendizagem Significativa, que possibilita a produção de sentidos e significados que promovem as experiências prévias dos/as estudantes.

Desse modo, propomos como sugestão para os/as professores/as da CEEFMTI “Antônio Acha” um produto educacional com : uma formação com carga horária de 160 horas, divididas por módulos mensais. Essa formação poderá ser realizada por meio de encontros presenciais e virtuais, aplicando os conceitos da teoria da Aprendizagem Significativa, segundo David Ausubel, ao currículo do Componente Curricular de ER. O objetivo desta sugestão, consiste em garantir o pleno conhecimento dos objetivos e das competências presentes na BNCC e no Currículo do Estado do Espírito Santo, possibilitando a construção e a consolidação de um currículo em que pese os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o ER e a articulação com os pressupostos dos currículos formais aqui mencionados.

A proposta desta formação está organizada em quatro módulos estruturados com os conteúdos sobre os conceitos de cultura, religião na perspectiva da Ciências das Religiões e de currículo sob a perspectiva da identidade cultural dos/as estudantes. Além disso, parte-se da compreensão das legislações federais e estaduais em relação ao currículo e ao ER, tendo como embasamento a BNCC e as concepções e atribuições da Aprendizagem Significativa como ferramenta para as práticas escolares de ER. A formação será avaliada dentro de cada módulo de estudo com atividades escritas e práticas. A estrutura dessa proposta de formação pode ser observada na Figura 2, a seguir:

---

<sup>219</sup> MOREIRA; MASINI, 2006, p. 90-92.

Figura 2. Conteúdo programático da proposta de formação<sup>220</sup>

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

MÓDULO I carga horária : 40 horas

- A Cultura e a Religião em Mimoso do Sul
- Legislação : Questões em debates
- As leis, decretos e portarias sobre o Ensino Religioso no Brasil.
- Atividade avaliativa: Legislação : Da implementação a garantia( resenha critica )
- Atividade avaliativa : Construção de mapa conceitual com a Legislação do ES em relação ao currículo do Ensino Religioso.

MÓDULO II 40 HORAS

- Base Nacional Comum Curricular – apresentação e compreensão
- Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental
- Base Nacional Comum Curricular- Ensino Religioso
- Base Nacional Comum Curricular– Ciência das Religiões
- Atividade Descritiva : A BNCC e O Ensino Religioso : o que eu penso sobre isso?
- Atividade Avaliativa : Questionário com perguntas de múltipla escolha.

MÓDULO III 40 horas

- ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES
- ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES
- Pluralidade cultural e religiosa nas escolas de Mimoso do sul
- Atividade avaliativa : Apresentação em grupo com pôster

MÓDULO IV 40 horas

- Planejamento e organização do currículo de Ensino Religioso
- Concepção filosófica da educação em Mimoso do Sul : breves contextos
- Atividade avaliativa : Círculo de debates revisando o curso.

<sup>220</sup> Elaboração própria, dados inéditos, 2023.

## CONCLUSÃO

Um dos grandes desafios da educação, desde sua trajetória inicial, é a construção de uma metodologia de aprendizagem que apresente como resultado a aquisição do conhecimento pelos/as estudantes. Nessa direção, a educação apresentou e convive, ao longo dos anos, com tendências pedagógicas tradicionais, críticas e reflexivas, percorrendo caminhos metodológicos para sustentar teorias que elevam os/as estudantes ao *status* de protagonistas de sua aprendizagem.

Como foi possível evidenciar, o primeiro capítulo apresentou sucintamente a trajetória acadêmica de David Paul Ausubel. A ênfase recaiu sobre as contribuições desse pensador para que os/as profissionais da educação consigam romper com metodologias mecanizadas e estruturadas no *behaviorismo*, as quais preparam os/as alunos/as para a realização de provas e exames, mas não garantem a aquisição do conhecimento e também não consideram seus interesses e conhecimento prévio. Nessa primeira etapa do estudo, foi possível perceber que a teoria da Aprendizagem Significativa se constitui de pressupostos que demandam que o/a estudante precisa ser desafiado para dar novos sentidos aos conhecimentos prévios que possui, estabelecendo uma relação de responsabilidade com sua própria aprendizagem.

As concepções de aprendizagens construídas por David Ausubel apresentam aproximações com as teorias de Paulo Freire, uma vez que esses dois teóricos demonstram acreditar no protagonismo do/a estudante e nas suas experiências de vida como fenômenos que resultam em uma aprendizagem real, pois, para esses autores, quando os/as alunos/as aprendem a partir de suas experiências, eles/as de fato apreendem os conteúdos.

Ao prosseguir com as investigações acadêmicas, foi possível abordar nessa etapa da pesquisa as considerações sobre a Aprendizagem Significativa tanto no campo da Pedagogia quanto da Física, bem como no âmbito das formações e especializações voltadas para a Psicologia e para a Educação. Em relação ao campo da Educação, a teoria da Aprendizagem Significativa pode ser contemplada na BNCC, através da articulação entre as práticas pedagógicas e o conhecimento dos/as estudantes na construção de um currículo reflexivo e desafiador.

Cabe mencionar que a BNCC apresenta os Componentes Curriculares compartimentados, porém, com amplas possibilidades de interdisciplinaridades entre uma área de conhecimento e outra. Esse fator contribui para a prática de uma Aprendizagem Significativa, pois, quando o/a aluno/a é desafiado/a a pensar o mesmo conteúdo pelas lentes de duas ou mais áreas de conhecimento, ele/a tem a possibilidade de ampliar significativamente

sua aprendizagem. No entanto, a BNCC aborda ainda as possibilidades de desenvolver a Aprendizagem Significativa por meio dos conteúdos do ER, uma vez que esse Componente Curricular reflete os fenômenos religiosos e culturais sob as lentes das Ciências das Religiões.

Nesse sentido, as Ciências das Religiões podem nortear o currículo do ER, considerando os fenômenos religiosos que ocorrem nas diferentes infâncias e juventudes, assim como nas diversas culturas, possibilitando aos/às alunos/as a elaboração de novas formas de se existir e agir na sociedade. Por essa razão, as Ciências das Religiões possuem um papel relevante para a construção de um ER reflexivo e emancipador, desafiando os/as professores/as em relação à busca de formações e informações que possam manifestar o interesse dos/as estudantes como, por exemplo, dando voz aos/às alunos/as do Município de Mimoso do Sul-ES sobre o que eles/as gostariam de abordar nas aulas de ER na escola.

Dessa forma, pode-se concluir que o primeiro capítulo contemplou a compreensão do que é a Aprendizagem Significativa, e que ela deve ser considerada tanto no currículo quanto na prática dos/as professores/as como uma ferramenta pedagógica para efetivar a aprendizagem. Ou seja, trata-se de um importante elemento de transformação e desenvolvimento dos/as estudantes.

De forma semelhante, o segundo capítulo continuou apresentando as contribuições das Ciências das Religiões aplicadas no campo da Educação, na perspectiva do ER aplicado nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Município de Mimoso do Sul-ES. A pesquisa apresentou os aspectos econômicos dessa cidade, sendo possível conhecer o perfil econômico da população que se divide em: agricultores, empresários da construção civil, pequenos comerciantes; enquanto que, na outra ponta, estão os/as trabalhadores/as de classe média baixa, que precisam somar esforços financeiros entre os membros familiares para garantir o orçamento, o que reflete na baixa frequência escolar, em que, segundo o IBGE, muitos/as estudantes desistem de frequentar a escola para trabalhar e contribuir com o sustento da família.

Essa característica financeira que provoca a baixa escolaridade para a população de Mimoso do Sul-ES é a mesma que também provocou a baixa adesão à Escola de Tempo Integral na cidade cuja instituição escolar é o nosso cenário de pesquisa. Mesmo o Município em tela tendo uma escola que oferte o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no mesmo espaço com projetos diferenciados, a população apresenta resistência em realizar as matrículas e frequentar as aulas, segundo consta no próprio PDI da instituição escolar em análise.

O Município de Mimoso do Sul-ES apresenta como fator de relevância para esta pesquisa o contexto religioso da população, em que predominam o catolicismo romano e o

protestantismo, o que é retratado na arquitetura da cidade, na economia, na paisagem e no modo de vida da maioria da população, que reflete certo tradicionalismo das religiões. No entanto, é possível identificar a pluralidade cultural que perpassa o Município de Mimoso do Sul-ES nas festas religiosas, nas atividades culturais e cívicas que movimentam a economia e a alegria da cidade nos períodos festivos, demonstrando o quanto há de plural nas festividades dessa cidade.

Trazer à tona a religião da população de Mimoso do Sul-ES é importante, porque, mesmo apresentando um quadro em que a maioria da população se identifica como católicos apostólicos romanos e evangélicos – religião cristã -, não se nega a presença de pessoas que assumem a religião espírita, umbanda, candomblé, assim como de outras religiões não citadas, além daqueles/as que se denominam sem religião, segundo o IBGE. De certo, essas pessoas que pertencem às demais religiões e os agnósticos precisam ter seu lugar garantido, na escola, na educação, na sociedade. Não se pode trabalhar com a perspectiva de um ER que anule as demais identidades religiosas em detrimento de tradições religiosas da cultura local.

Foi possível perceber enquanto pesquisadora que, na escola pesquisada em Mimoso do Sul-ES, as famílias tradicionais impõem limites indevidos e propagam o desrespeito com o ER na escola, ao serem empoderadas por equipes pedagógicas, que incluem pedagogos/as, coordenadores/as e diretores/as, que, por temerem a conflitos com a comunidade local, não abordam os fenômenos religiosos presente nas diferentes religiões, como propõe tanto as Ciências das Religiões quanto a BNCC para o ER escolar.

Logo, os resultados apresentado no terceiro capítulo demonstram que os conteúdos do Componente Curricular do ER previsto na BNCC precisam partir da filosofia de vida dos/as estudantes. Isso demonstra que os/as profissionais da educação devem buscar estratégias de formação na área das Ciências das Religiões, para dialogar com a comunidade sobre as concepções de cultura e de religião, envolvendo os/as estudantes nesse cenário de aquisição do conhecimento, ouvindo-os/as e conhecendo suas experiências.

Ao final deste estudo, será sugerido uma formação em ER para a Secretaria de Educação, organizada em módulos. Dessa forma, pode-se concluir que as bases teóricas na esfera da Aprendizagem Significativa se contrapõem aos preceitos das teorias advindas do *behaviorismo*, de modo que, para David Ausubel, não se deve mediar um conteúdo de forma mecânica para os/as estudantes. Ou seja, aprender significativamente, segundo as concepções desse teórico, diz respeito à ampliação e à reconfiguração das ideias já existentes na estrutura cognitiva dos/as estudantes, relacionando tais ideias diante de novos conteúdos, sendo, assim, produzidos a aprendizagem e o conhecimento.

A teoria da Aprendizagem Significativa, segundo David Paul Ausubel, tem ofertado contribuições importantes no campo da Educação. De modo especial, na BNCC, essa teoria é colocada como uma ferramenta necessária para clarificar a construção de um currículo que valorize a identidade e a pluralidade cultural dos/as estudantes. No entanto, os/as professores/as devem estar atentos/as para não confundir aulas construtivistas criativas com aulas participativas. A proposta de David Ausubel consiste em ensinar a partir do conhecimento prévio dos/as estudantes, estabelecendo critérios de processos de aprendizagem a partir da valorização dos/as alunos/as como protagonistas do conhecimento, o que é diferente de ensinar um conteúdo já pré-determinado com técnicas criativas, o que exige do/a docente estratégias e didática apropriada para promover essa forma de aprendizagem.

As aproximações da teoria da Aprendizagem Significativa com as Ciências das Religiões ocorre na medida em que esta última não se arroga a uma única verdade, uma vez que seu fim está em compreender as diferentes expressões religiosas e sua diversidade empírica, concreta e histórica. Logo, da mesma forma que para a teoria da Aprendizagem Significativa não existe um conhecimento pronto e fechado, para as Ciências das Religiões também não existe um olhar comparativo ou preconceituoso sobre as diferentes culturas religiosas.

Desse modo, a junção da teoria da Aprendizagem Significativa com as abordagens das Ciências das Religiões na construção e na reflexão do currículo do Componente Curricular do ER na CEEFMTI “Antônio Acha”, em Mimoso do Sul-ES, pode contribuir para dar voz aos sujeitos e suas religiões que são sucumbidos pelo preconceito e pela intolerância religiosa presente no cotidiano dessa unidade escolar.

Para além dessa proposta de construção curricular, as contribuições desta pesquisa podem trazer motivação e interesse para os/as estudantes pelo conhecimento das crenças religiosas, filosofias de vida e manifestações religiosas das diferentes culturas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem em que os/as estudantes se sintam parte desse contexto sem medo de se expressar, com interesse para ler e pesquisar, para além de ouvir e copiar textos sem sentidos para eles/as em aulas expositivas ou de participar de projetos e dinâmicas sem que sua voz e seu conhecimento estejam neles contemplados. Cumpre destacar, ao final deste estudo, que estamos desejosos de nos aventurar a alçar voos em direção à efetivação de um currículo que, de fato, tenha sentido e transforme a realidade da aplicabilidade do ER na CEEFMTI “Antônio Acha”.

## REFERÊNCIAS

- A GAZETA. *Belezas arquitetônicas atraem turistas em Mimoso do Sul*. [s.d.]. Disponível em: <https://especiais.gazetaonline.com.br/belezasdosul/2019/12/16/belezas-arquitetonicas-atraem-turistas-em-mimoso-do-sul/>. Acesso em: 19 set. 2022.
- AUSUBEL, David P. *Alguns aspectos psicológicos da estrutura do conhecimento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo, 2003.
- BARBOSA, Karla C. R. S. *Ensino Religioso em escolas públicas de Vila Velha (ES): avaliação e proposta*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.
- BARBOSA, Márcia S. S. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK José A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 mai. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.
- CARVALHO, Elma J. G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma J. G.; FAUSTINO, Rosângela C. (orgs). *Educação e diversidade cultural*. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.
- CEE [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes/resolucoes-do-conselho-estadual/>. Acesso em: 23 set. 2022.
- CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CEEFMTE) ANTÔNIO ACHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Mimoso do sul: SEE, 2020.
- CRISPIM, Vera Lúcia L. *Aprendizagem significativa na educação superior: análise de dissertações e teses brasileiras (2001 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.
- CUNHA, Luiz A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, 2018.
- CURY, Carlos R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, 2004.

CURY, Carlos R. J. Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos H.; GONÇALVES NETO, Wenceslau (orgs.). *Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

DAVID P. AUSUBEL [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <http://www.davidausubel.org/newProjects.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Portaria nº 144-R, de 19 de outubro de 2017*. [Estabelece as diretrizes para transformação da Educação em Tempo Integral]. Vitória: Governo do Estado. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-decretos-e-editais>. Acesso em: 23 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Lei complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019*. [Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais e dá outras providências]. Vitória: Governo de Estado. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-complementar-n-928-2019-espírito-santo-estabelece-diretrizes-para-a-oferta-de-educacao-em-tempo-integral-nas-escolas-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020*. [Dispõe sobre as diretrizes para as organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o ano letivo de 2021]. Vitória: Governo do Estado. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20150-R%20-%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202021%20\(1\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20150-R%20-%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202021%20(1).pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

FERREIRA, Eliete Q. *Ensino Religioso e formação docente: os critérios de contratação de professores para a disciplina de Ensino Religioso no Estado do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. 2010. Disponível em: <https://ibge.gov.br/en/pagina-404.html#:~:text=Segundo%20os%20resultados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%202010%2C%20a,mesma%20maneira%20em%20todas%20as%20regi%C3%B5es%20do%20pa%C3%ADs..> Acesso em: 25 nov. 2022.

IBGE. *Mimoso do Sul*. [s.d.]. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/mimoso-do-sul.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

IJSN [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Revista Rever*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 10-25, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile F. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 101-113, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Luana C. *As novas concepções do Ensino Religioso na escola do século XXI: uma análise dos aspectos socioemocionais aplicados ao Ensino Religioso no Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Júlia M. P.; MARTINS, Marcelo L. D. R.; ANGELO, Vitor A. *Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias*. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021.

MANSUR, Ofélia M. *A evasão nas aulas de educação física escolar na percepção dos/das docentes de educação física em função da expressão religiosa discente*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2019.

MARTINS, Nathália F. S.; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso. *Revista Caminhando*, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2018.

MAZUCO, Maria C. A. *Ensino Religioso e democracia: expressões religiosas das festas juninas na Educação Infantil pública de Vila Velha (ES)*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. *Portaria MEC nº 1038, de 7 de dezembro de 2020*. [Altera a portaria MEC nº 544, [...] e Portaria MEC nº 1.030]. Brasília: MEC. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1038-2020-12-07.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MOREIRA, Marco A. *A teoria de aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.

MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: UNB, 1999.

MOREIRA, Marco A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista Currículum*, La Laguna, n. 25, p. 235-256, 2012.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie A. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOURA, Ana Paula A.; SONDERMANN, Danielli V. C.; NOBRE, Isaura A. M.; CAETANO, Michele S. M.; FOLETTO, Rosieli G. M. Prática pedagógica aplicada à luz da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. In: CONGRESSO REGIONAL EM

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (CONCEFOR), V, 2018, Vitória. *Anais...* Vitória: CONCEFOR, 2018. p. 1-11. [pdf].

OLIVEIRA, Lilian B.; JUNQUEIRA, Sérgio; ALVES, Luiz A. S.; KEIM, Ernesto J. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org.). *Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 27-48.

PELLIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria L. A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2001.

PEZZINI, Clenilda C.; SZYMANSKI, Maria Lídia S. Falta do desejo de aprender: causas e consequências. In: PARANÁ (Estado). Secretaria do Estado de Educação (org.). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEE, 2007. p. 63-77.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIMOSO DO SUL (PMMS). [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://mimosodosul.es.gov.br/Home/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PUHL, Cassiano S.; MÜLLER, Thaísa J.; LIMA, Isolda G. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem – 1982-4866. *Revista Dynamis*, Blumenau, v. 26, n. 1, p. 61-77, 2020.

RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MARTINS FILHO, Lourival J. *Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso: formação Inicial para um profissional do Ensino Religioso*. Florianópolis: Insular, 2015.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 117-130.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020.

SANTOS, Jaklane A.; NÓBREGA, Danielle O.; OLIVEIRA, Iara T. Ensino de ciências no contexto da BNCC: um olhar a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa ausubeliana. *Revista Cocar*, Belém, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2022.

SILVA, Luciano C. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Robson José de Moura; SANTOS, Luciano dos. Repetência e desmotivação escolar: um estudo de caso acerca do desinteresse cognitivo de alunos repetentes do 7º ano do Ensino Fundamental pelas disciplinas que obtiveram êxito em ano letivo anterior. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXIX, nº 156, 22 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/repetencia-e-desmotivacao-escolar-um-estudo-de-caso-acerca-do-desinteresse-cognitivo-de>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SILVA, Rosângela S. *A relação do Ensino Religioso e a laicidade do Estado*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVEIRA, Emerson J. S. O discurso religioso na sociedade pós-secular: notas reflexivas e indícios impertinentes. In: ROSA, Wanderley P.; RIBEIRO, Osvaldo L. (orgs.). *Religião e sociedade (pós) secular*. Vitória: Unida, 2014. p. 54-73.

SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino religioso na BNCC: teoria para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *Revista Rever*, São Paulo, n. 3, p. 1-18, 2009.

SOUZA, Evelin C. F. *Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião da UFPB, UFJF e UFS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. 3. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1985.

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

WACH, Joachim. *Sociologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 1990.

## ANEXO I - ENTREVISTAS ORGANIZADAS APÓS O PRÉ-TESTE

1) QUESTÃO 1- PERFIL PESSOAL- ACEITA PARTICIPAR DO ESTUDO DE CASO REFERENTE A PESQUISA: Contribuições da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel para o Ensino Religioso no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral (CEEFM TI) “Antônio Acha” em Mimoso do Sul/ES.

- ( ) Sim  
( ) Não

2) QUESTÃO 2- PERFIL PESSOAL- Em relação à orientação sexual você se declara sendo:

- ( ) Sexo masculino  
( ) Sexo feminino  
( ) Outros

3) QUESTÃO 3- PERFIL PESSOAL- Em relação ao gênero étnico racial você se declara:

- ( ) Branco  
( ) Negro  
( ) Pardo

4) QUESTÃO 4- PERFIL PESSOAL- Em relação a sua idade cronológica você encontra-se entre:

- ( ) 18 a 25 anos  
( ) 25 a 35 anos  
( ) 35 a 45 anos  
( ) 45 a 55 anos  
( ) Acima de 55 anos.

5) QUESTÃO 5- PERFIL PESSOAL- Em relação a Religião você se declara:

- ( ) Católico Apostólico Romano.  
( ) Evangélico  
( ) Protestante  
( ) Espírita kardecista  
( ) Umbanda  
( ) Candomblé  
( ) Testemunho de Jeová  
( ) Agnósticos  
( ) Outros \_\_\_\_\_ .

6) QUESTÃO 6- PERFIL Acadêmico/ institucional – Qual a sua formação:

- ( ) Graduação  
( ) Especialização *lato sensu* (pós-graduação)  
( ) Especialização *stricto sensu* (mestrado)  
( ) Especialização *escrito sensu* (doutorado)

- 7) QUESTÃO 7- PERFIL Acadêmico/ institucional – Qual seu vínculo empregatício com a Secretaria de Educação Estadual?
- Servidor estatutário  
 Servidor em designação temporária
- 8) QUESTÃO 8- PERFIL Acadêmico/ institucional – A quanto tempo atua na (CEEFMTI) “Antônio Acha”
- Entre 1 e 5 anos  
 Entre 5 e 10 anos  
 Acima de 10 anos
- 9) QUESTÃO 9 PERFIL Acadêmico/ institucional – Durante os Conselhos de Classe você relata sobre os/as estudantes que evidenciam falta de interesse nas aulas?
- Sim  
 Não
- 10) QUESTÃO 10 PERFIL Acadêmico/ institucional – em sua percepção os/as estudantes em relação as aulas de ER demonstram:
- Interesse em participar das aulas de ER  
 Falta de Interesse em participar das aulas de ER
- 11) QUESTÃO 11-Acadêmico/ científico – Assinale a opção que para você, mais contribui para a falta de interesse dos/as estudantes nas aulas de ER:
- Conteúdo pouco motivador  
 Não abordar as religiões de todos os/as estudantes  
 Formação inadequada de professor/a.  
 A matrícula nas aulas de ER ser facultativa
- 12) QUESTÃO 12 Acadêmico/ científico – Para você a Aprendizagem Significativa apresenta concepções que podem aproximar o ER e os /as estudantes?
- Sim  
 Não
- 13) QUESTÃO 13 Acadêmico/ científico – Qual a sua concepção de Ciências das Religiões?
- 14) QUESTÃO 14 Acadêmico/ científico- Qual a sua concepção em relação a teoria da Aprendizagem de Ausubel?

## ANEXO II - CARTA DE ACEITE



Faculdade Unida de Vitória  
 Mestrado - Renovação de Reconhecimento  
 Portaria nº 543, de 16/06/2020 - DOU de 17/06/2020  
 Doutorado – Portaria de Reconhecimento  
 Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



Vitória/ES, 23 de setembro 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) **ANDRÉA MARINS COUTINHO BERNARDES** portador(a) do CPF **076.561.947-46**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3056491**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do Professor(a) Dr(a). Sergio Luiz Marlow e sua pesquisa tem como tema: "ENSINO RELIGIOSO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CEEFMTI) "ANTONIO ACHA" EM MIMOSO DO SUL/ES.". O trabalho se presta a fins acadêmicos.

Elizabeth de Almeida Oliveira Astolpho  
 Diretora Escolar  
 Port. Nº 407-S de 24/03/2021  
 Nº Funcional 296214/52  
 CEEFMTI ANTONIO ACHA

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