

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

GILNEDES ALVES DA SILVA LANI

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



O CURRÍCULO E O ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
PRÁTIS DOCENTE PARA O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES

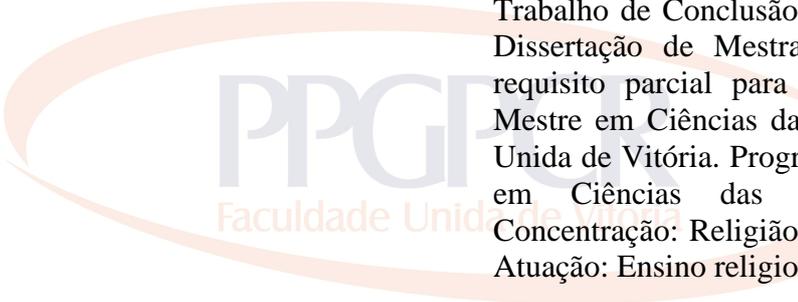
VITÓRIA-ES

2023

GILNEDES ALVES DA SILVA LANI

O CURRÍCULO E O ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:

PRÁXIS DOCENTE PARA O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES



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

Orientador: Sergio Luiz Marlow

VITÓRIA-ES

2023

Lani, Gilnedes Alves da Silva

O currículo e o ensino religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Práxis docente para o Município de Colatina/ES / Gilnedes Alves da Silva Lani. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

viii, 90 f. ; 31 cm.

Orientador: Sergio Luiz Marlow

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2023.

Referências bibliográficas: f. 85-90

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. Práxis docente. 5. Ensino fundamental. 6. Currículo. - Tese. I. Gilnedes Alves da Silva Lani. II. Faculdade Unida de Vitória, 2023. III. Título.

GILNEDES ALVES DA SILVA LANI

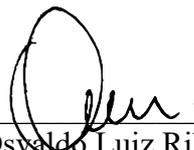
O CURRÍCULO E O ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
PRÁXIS DOCENTE PARA O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES

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: 03 mar. 2023.



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



Osvaldo Luiz Ribeiro, Doutor em Teologia, UNIDA.



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

AGRADECIMENTOS

Confesso que o desafio foi grande para escrever esta dissertação e muitas pessoas fizeram parte desta minha trajetória de 24 anos de docência, dos quais 19 destes anos foram dedicados exclusivamente ao município de Colatina- ES.

Início meu agradecimento mais profundo, que só poderia ser dedicado a uma pessoa: meu esposo. O tempo todo ao meu lado, incondicionalmente. Nos momentos mais difíceis, que não foram raros, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta gratificante etapa da minha vida. Sempre primou para que eu conseguisse estudar. Obrigada Fábio Antônio da Silva Lani por além de me oferecer seu companheirismo, sempre esteve presente e eu sou muito feliz por isso.

Tenho que agradecer ao Professor e sempre amigo, meu nobre orientador Doutor Sérgio Luiz Marlow. Agradeço por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades. Sou grata pelo trato simples, correto e científico com que sempre abordou as nossas conversas de trabalho, sem nunca permitir que o desânimo se implantasse, mesmo quando as demandas não estavam boas. Agradeço-lhe ainda o tema do trabalho, que sempre me aliciou, o que fez, a maioria das vezes, conseguir vencer as dificuldades que emergiam. Obrigada pelas constantes demonstrações de sabedoria e humildade.

Na área do Ensino, tive a grande oportunidade de acompanhar pessoas especiais, todos (as) os (as) Professores (as), não apenas pela didática em sala de aula, mas também pela seriedade com que tratam a prática docente.

Não posso deixar de agradecer também um grande incentivador, que marcou uma importante presença em minha vida profissional: obrigada, Cidimar Andreatta!

Estendo meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Colatina. Obrigada pela prontidão e ensinamentos.

Agradeço a DEUS por poder citar todas estas pessoas neste momento tão importante. Obrigada por colocá-las tão caprichosamente em minha vida.



Em nosso mundo, nenhuma cultura é uma ilha. [...] as tradições são como áreas de construção sempre sendo construídas e reconstruídas, quer os indivíduos e os grupos que fazem parte destas tradições se deem ou não conta disto.

(Peter Burke)

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar, à luz das revisões bibliográficas e dos documentos oficiais, como o componente curricular Ensino Religioso está sendo apresentado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Colatina do Estado do Espírito Santo, de acordo com os Mapas de FOCO, sistematizados com base na BNCC. O trabalho se desenvolve em três momentos, cada qual com objetivos distintos, mas que convergem para assertivas de investigação e valorização do Ensino Religioso como disciplina inter-religiosa não confessional. Na primeira parte, discutimos o contexto histórico: diretrizes do município e interpretação das culturas. No momento seguinte, buscamos discutir as abordagens metodológicas e organização de conteúdo para o ensino religioso no currículo escolar nos Anos Iniciais. Na terceira e última parte, por se tratar do capítulo principal, buscou-se identificar os desdobramentos do Ensino Religioso no contexto da Educação Básica. O estudo se caracteriza por uma revisão da literatura, através da qual se buscou investigar, nas bases de dados do Google Acadêmico e da Scielo, artigos e trabalhos já realizados, cujos assuntos tinham relação com o tema do trabalho, além da pesquisa documental, fornecida pela SEMED. Porém, nesse estudo, constatou-se que os Mapas de FOCO, da forma como estão organizados, pouco enfatizam o aprofundamento do saber específico da área do componente curricular Ensino Religioso. Além disso, percebe-se uma tentativa de instigar a prática docente para responder ao desafio de instituir o currículo do Ensino Religioso nas escolas de forma plena, tendo as Ciências da Religiões como área de referência. Por fim, a formação desses professores ainda é um grande desafio para que a prática do currículo do Ensino Religioso seja implantada e desenvolvida no âmbito escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Práxis docente. Ciências das Religiões. Currículo.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate, in the light of bibliographic reviews and official documents, how the curricular component Religious Education is being presented for the Initial Years of Elementary Education in the municipal network of Colatina in the State of Espírito Santo, according to the Maps of FOCO, systematized based on the BNCC. The work is developed in three moments, each with different objectives, but which converge to assertions of investigation and appreciation of Religious Education as a non-denominational inter-religious discipline. In the first part, we discuss the historical context: municipal guidelines and interpretation of cultures. In the following moment, we seek to discuss methodological approaches and content organization for religious teaching in the school curriculum in the Early Years. In the third and last part, as it is the main chapter, we sought to identify the developments of Religious Education in the context of Basic Education. The study is characterized by a review of the literature, through which we sought to investigate, in the databases of Google Scholar and Scielo, articles and works already carried out, whose subjects were related to the theme of the work, in addition to the documentary research, provided by SEMED. However, in this study, it was found that the FOCUS Maps, in the way they are organized, do not emphasize the deepening of specific knowledge in the area of the curricular component of Religious Education. In addition, an attempt can be seen to instigate teaching practice to respond to the challenge of fully establishing the Religious Education curriculum in schools, with Religious Sciences as a reference area. Finally, the training of these teachers is still a major challenge for the practice of the Religious Education curriculum to be implemented and developed in the school environment.

Keywords: Religious Education. Teaching praxis. Sciences of Religions. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 DIRETRIZES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE COLATINA: CONTEXTO HISTÓRICO.....	14
1.1 A municipalização, as diretrizes legislativas, as ações para o recredenciamento e aprovação das unidades de ensino colatinense	18
1.2 A Rede de Ensino Municipal de Colatina	21
1.3 Instrumentos de propostas curriculares pedagógicas suplementares às disciplinas da rede municipal de Ensino a partir de 2020	26
2 CURRÍCULO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO RELIGIOSO.....	30
2.1 Teorias, conceitos e relações históricas de poder no currículo escolar	36
2.2 Multiculturalismo e Interculturalidade: identidade e paradigmas do currículo escolar no bojo das Ciências das Religiões	44
2.3 Seleção e organização de conteúdos em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
2.4 Correspondências entre os Mapas de Foco do Ensino Fundamental de Colatina e a BNCC	62
2.5 Interpretação das culturas: religião enquanto sistema cultural no bojo da educação	66
3 DESDOBRAMENTOS DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	70
3.1 Contextualizando o Ensino Religioso	70
3.2 Ensino Religioso: processo de socialização no âmbito da educação.....	72
3.3 Artigo 33 da LDB: Alterações Necessárias; uma reflexão.....	74
3.4 Consequências e Desafios do “ER” no Cenário Escolar	76
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXO A – COMPOSIÇÃO DO CÓDIGO DAS HABILIDADES DE COLATINA	91
ANEXO B - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 1º ANO	92
ANEXO C - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 2º ANO	93
ANEXO D - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 3º ANO	94
ANEXO E - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 4º ANO	95
ANEXO F - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 5º ANO.....	96

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ensino Religioso vem caminhando sob a ótica de constantes regulamentações, por isso precisa ser pensado para além de uma proposta curricular, como uma área de conhecimento relevante para a formação da autonomia dos (as) professores e dos estudantes. Esse entendimento parte do pressuposto de que a função pedagógica da disciplina de ensino religioso “tem como um dos seus principais objetivos proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos¹”. Assim, o estudo do Ensino Religioso é de suma importância para o estudante buscar produzir conhecimentos diversos, não apenas sobre a religião, mas também sobre a sociedade, a cultura, o comportamento humano, as relações com si próprio, com o outro e com o meio que a circunda.

De acordo com Sérgio Junqueira², “foi na Proclamação da República que surgiram os primeiros passos para inseri-la no currículo escolar como uma das áreas de conhecimento na escola brasileira. Sua estrutura conceitual se desvinculou dos ideais de catequização do ensino tradicional para conceitos e olhares que vão além da fé cristã, com uma noção ampliada da cultura e do mundo. Na atualidade, sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³, em seu artigo 33, prescreve que não pode ser exigida a matrícula obrigatória para as aulas de Ensino Religioso aos/às estudantes. No entanto, sua oferta se faz necessária na educação básica, uma vez que, enquanto área de conhecimento, seus saberes disciplinares complementam a construção do caráter do indivíduo.

Ao defini-la como um dos componentes de oferta obrigatória, o ensino religioso amplia o olhar aos conteúdos presentes no currículo e a relação direta com a prática docente empregada na sala de aula. Assim, frente ao campo de atuação do professor que atua com essa disciplina é necessário identificar como acontece sua oferta nos sistemas de ensino, para assim estruturar conteúdos assertivos para a prática docente e discente, com intuito de buscar erradicar a intolerância religiosa no ambiente escolar.

Desta forma, é necessário que este componente curricular seja estudado, contextualizado e redirecionado inicialmente pela própria reflexão da práxis docente, chegando aos/às alunos/as e contemplando a nova visão dos conteúdos curriculares da disciplina, que é

¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 436.

² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 27.

³ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. [online].

não apenas estudar sobre uma religião, mas também as diferentes religiões, a sociedade, a cultura humana, enfim, levar em consideração outros aspectos que devem ser empregados na formação cidadã do educando.

Inicialmente, para compreender os caminhos que a disciplina percorreu ao tentar consolidar-se no âmbito educacional, interpela-se seu caráter epistemológico disciplinar no espaço escolar, que historicamente vem associado à prática tradicional, integrando-se e articulando-se sobre sua construção homogênea e doutrinal.

Historicamente, sabe-se que os vários processos e apontamentos que se apresentam para a sociedade levam a compreender que o Ensino Religioso foi usado como instrumento escolar para fortalecer a fé cristã, no percorrer da história da educação foi mediado pelos movimentos sociais, desvinculando-se do catecismo, buscando identidade enquanto área de conhecimento. Atualmente, tomaram força movimentos que fomentam práticas pedagógicas mais abertas à diversidade, em prol do reconhecimento da variedade cultural no ambiente escolar, ficando explícito que a disciplina de Ensino Religioso se fortalece na legislação, mas não é vivenciada na prática docente e discente.

Em termos legais, além da LDB⁴ e da Constituição Federal, tanto a de 1934⁵ quanto a de 1988⁶, podemos recorrer também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, frente aos novos parâmetros do mundo globalizado e associada aos conteúdos atribuídos à disciplina, vem discutir a formação integrada do sujeito na educação, tentando abranger questões de toda sorte, desde morais até espirituais, indispensáveis à compreensão dos valores e dos direitos humanos. Segundo a BNCC, “os conhecimentos religiosos são parte integrante da diversidade cultural, fontes a instigar, desafiar e subsidiar o cotidiano das gerações”⁷.

Assim, há de se colocar a questão curricular de modo a abranger a comunidade em que a escola está inserida e tornar o currículo um recurso para o/a docente encontrar sentido, propósito profissional e pessoal, com fim a realizar práticas assertivas e afirmativas que lidem com os/as vários/as sujeitos/as e suas subjetividades. Em sentido oposto, sua não aplicabilidade cria abismos educacionais e pedagógicos nos sistemas de ensino, deixando, muitas vezes, o currículo suscetível a intempéries que em nada acrescentam à formação cidadã dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. No caso do Ensino Religioso, é visível que os currículos

⁴ BRASIL, 1996.

⁵ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional, 1934. [online].

⁶ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. [online].

⁷ BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 169.

acabam por priorizar a alfabetização e letramento em detrimento das discussões que podem estar no bojo da dinâmica da disciplina.

Ao nos depararmos com todos os direcionamentos, enquanto profissional da educação com vinte e quatro anos de experiência na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e catorze anos enquanto Supervisora Escolar, também nos Anos Iniciais, surge o questionamento que direciona a inquietude para estudar e entender o currículo do Ensino Religioso das escolas da rede de ensino colatinense, tendo como referência os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com LDB, a legislação vigente descreve que não pode ser exigida a matrícula nas aulas de Ensino Religioso pelos/as estudantes, mas sua oferta se faz obrigatória. Por isso a necessidade do olhar sobre o currículo e a consonância dos saberes com a BNCC, uma vez que sem uma regulamentação eficaz, fica implícito sua obrigatoriedade, deixando lapsos para sua execução no ambiente escolar à margem de critérios democráticos e não-confessionais ou, também, dando margem para que sistemas de ensino priorizem a alfabetização e letramento frente aos saberes disciplinares do Ensino Religioso nos currículos.

A respeito do aspecto confessional, podem ser encontrados docentes com intervenções que direcionam os conteúdos para a vereda religiosa, deixando as habilidades e competências da disciplina sem direcionamento. Isso pode ocorrer ora pela falta de formação específica para o Ensino Religioso, ora pela não transdisciplinaridade dos conhecimentos, ora pela falta de comprometimento com os conteúdos, dando margem para outros objetivos e focos, os quais não atendem os preceitos da disciplina (descritos na BNCC e na LDB), concebendo, dessa forma, um trabalho equivocado (por vezes mascarado em forma de projetos).

Diante do exposto, pode-se resumir nossos esforços teóricos no seguinte objetivo geral: investigar, à luz das revisões bibliográficas e dos documentos oficiais, como o componente curricular Ensino Religioso está sendo apresentado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Colatina de acordo com os Mapas de FOCO, sistematizados com base na BNCC.

Tal objetivo acaba nos trazendo outros como: estudar a municipalização, as diretrizes legislativas e as ações para a inserção efetiva da disciplina de Ensino Religioso nas séries iniciais do Ensino Fundamental; refletir sobre a seleção e organização de conteúdos em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (pressupostos metodológicos da LDB e da BNCC, as habilidades e competências descritas na BNCC); vislumbrar quais habilidades e competências estão direcionadas para o ensino da disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. através dos mapas de foco.

Diante dos vários estudos sobre currículo, análise documental sobre a oferta do componente curricular de Ensino Religioso, esta pesquisa, para atingir tais objetivos, toma como referencial teórico os autores Junqueira e Black⁸ e Antônio Joaquim Severino⁹, que estudam desde o ensino da religião ao Ensino Religioso, suas práticas pedagógicas inseridas historicamente nas escolas brasileiras, bem como as atitudes e concepções desenvolvidas no Brasil de forma epistemológica. Além destes supracitados, outros teóricos compõem o rol de nossa discussão no campo das Ciências das Religiões e nos construtores que tecem diálogo para a finalidade de ministrar o Ensino Religioso no contexto escolar.

Desta forma, os fundamentos deste estudo amparam-se nos vários elementos que sustentaram e guiaram o componente curricular Ensino Religioso, no ambiente educacional. Para consolidação deste estudo, o aporte metodológico contemplará pesquisa bibliográfica com base nos autores que discutem a temática, análise documental dos Mapas de Foco que fazem com que o presente trabalho seja definido enquanto critério de classificação como pesquisa descritiva e exploratória com o uso da metodologia qualitativa.

A pesquisa, “o Currículo e o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Práxis Docente Para o Município de Colatina/ES” visa à construção de conhecimento de acordo com certas exigências metodológicas. Sendo assim, para se obter o resultado esperado, será adotada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado em relação ao tema de estudo, construído desde publicações sistemáticas.

Por se tratar de uma pesquisa documental, tal método nos oferece ferramentas para concluí-la parcialmente, uma vez que sempre encontraremos vestígios para ampliar tal pleito, em destaque para o objeto em questão, que tem como um dos propósitos analisar, à luz das revisões bibliográficas e dos documentos oficiais, como o componente curricular Ensino Religioso está sendo apresentado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, esta dissertação está dividida em três capítulos, cada qual atendendo as suas particularidades, a saber.

No primeiro capítulo, nosso principal objetivo foi discutir o contexto histórico, as diretrizes da disciplina de Ensino Religioso, além da interpretação das culturas do município de Colatina, no Estado do Espírito Santo, tendo como nosso principal foco contextualizar, desde o início da criação do município, até os dias atuais a inserção da disciplina nas escolas.

⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck. *A construção histórica de um componente curricular brasileiro: o ensino religioso*. 1998. p. 02. [online].

⁹ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

No segundo capítulo, buscamos identificar as abordagens metodológicas e a organização de conteúdos para o Ensino Religioso, no currículo referência do Estado, tendo como nosso principal ponto de investigação os Mapas de Focos utilizados na rede municipal de ensino, fazendo uma comparação destes com os preceitos que regem o ensino do Ensino Religioso, segundo a BNCC.

E no terceiro e último capítulo, buscou-se discutir as relações de poder que subjazem à implantação da disciplina no currículo do ensino colatinense. Para tanto, perscrutam-se teorias, conceitos e relações históricas de poder no currículo escolar, além de discutirmos suas noções de multiculturalismo, identidade e paradigmas. Fala-se ainda da seleção e organização de conteúdos em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando-se uma tabela-síntese com os conceitos primordiais do ER dispostos na BNCC de modo a evidenciar e demonstrar as implicações em termos de conteúdo do Ensino Religioso.

Este trabalho conta ainda com a seção de conclusão que, longe de encerrar o assunto, nos traz um balanço do resultado de nossas reflexões teóricas e possíveis caminhos para outras contribuições. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas na seção “referências” e acrescentamos o material analisado na seção “anexos”.

Espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir com a temática, mas ao mesmo tempo possa deixar caminho para outros questionamentos que poderão dar continuidade e enriquecer o debate, pois investigar Educação Religiosa e a práxis docente no âmbito dos Anos Iniciais no município de Colatina ajudará a repensar o projeto de formação dos professores, colocando-o para reconhecer os sujeitos inseridos no processo educativo e valorizar cada individualidade inserida na sala de aula, saindo do modelo proselitista, tradicional, para um debate mais abrangente e complexo sobre a cultura, a equidade e a diversidade religiosa.

1 DIRETRIZES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE COLATINA: CONTEXTO HISTÓRICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o município de Colatina e suas diretrizes em torno do Ensino Religioso. Esta seção está fundamentada pelas seguintes fontes bibliográficas: o site da Prefeitura de Colatina, jornais da cidade, da professora e pesquisadora Regis F. S. de Alencar, o Portal da Secretaria Municipal de Educação de Colatina – SEMED, entre outros.

Colatina está a uma distância aproximada de 120 km da Capital Vitória, no estado do Espírito Santo, e localiza-se em sua região centro-oeste. Sua população é etnicamente diferenciada, destacando-se, em seus primórdios, os índios botocudos, passando pela colonização e chegada de imigrantes, sobretudo italianos e alemães. Sua emancipação ocorreu em 30 de dezembro de 1921. Na época, o até então distrito de Colatina compreendia o território ocupado pelos municípios de Linhares, Baixo Guandu, Pancas e São Gabriel da Palha.

De acordo com o site de A Gazeta¹⁰, a madeira, o café e a pecuária foram a base econômica que durante o período de 1940 e 1950 renderam títulos importantes a Colatina. Sua história revela-se pela capacidade de adaptar-se às mudanças e tragédias. As riquezas oriundas do café abriram as portas do município para variados setores. A cidade, atualmente, possui 108 instituições de ensino, presenciais, a distância, públicas e privadas.

Segundo o próprio site da prefeitura da cidade¹¹, Colatina recebeu esse nome em homenagem à senhora Colatina Muniz Freire, esposa do primeiro Governador do Estado do Espírito Santo, Dr. José de Melo Carvalho Muniz Freire. A cidade surgiu no final do século XIX, quando se construiu um barracão para abrigar os imigrantes que chegavam por terra, seguindo o leito dos Rios Santa Maria e Rio Doce, ou seja, Colatina serviu como um porto, sendo ponto de parada para embarcações e tropeiros. Inicialmente o povoado foi impulsionado pelas atividades comerciais e exploração de madeira. A prosperidade chegou com o trem, que trouxe progresso, e a vila tornou-se sede do município de Linhares e capital do Espírito Santo por trinta dias, no período da Revolta da Xandoca¹².

De acordo com Simões e Mendonça (2015), ocorreram três fatos que desencadearam o processo de desenvolvimento do município de Colatina. Primeiramente, em 1888, imigrantes

¹⁰ GAZETA, *Colatina 100 anos: cidade chegou a ser a mais rica e populosa do ES*. [online].

¹¹ PREFEITURA DE COLATINA. [online].

¹² A Revolta do Xandoca foi um conflito entre coronéis pelo controle do governo do Espírito Santo de 26 de maio a 29 de junho de 1916. [online].

italianos partiram de Santa Leopoldina em direção ao norte, através do rio Santa Maria, e chegaram até a margem sul do Rio Doce, onde se instalaram, ou seja, sua proximidade com um rio navegável e que cortava o estado trouxe interesse de assentamento por parte de imigrantes. Segundo, em consonância com a data de 1888, quando foi abolida a escravidão, os fazendeiros capixabas não se prepararam para a rápida transformação do trabalho escravo para o trabalho livre, e núcleos comerciais (ainda que incipientes) concentraram-se no eixo sul do Rio Doce (atual bairro de Colatina Velha).

Em 1928, quando foi concluída a obra da ponte Florentino Avidos, o processo de povoamento se estendeu pela Avenida Silvio Avidos, onde fica o atual bairro São Silvano. Essa ocupação criou um eixo comercial cafeeiro polarizador, que induziu a ocupação não só do vale central, mas também de suas encostas. Mas a guinada final foi a construção, em 1906, da Estrada de Ferro “Vitória a Minas”, obra importante para crescimento e desenvolvimento, já que se ligava ao estado de Minas Gerais, podendo servir de centro de comércio e de escoamento de produtos e mercadorias. Assim, a cidade de Colatina se emancipa, sendo conhecida como a “Princesa do Norte”. Hoje, Colatina é a principal cidade da região noroeste do estado e é famosa, além de seu magnífico pôr-do-sol, por ser um grande polo industrial e econômico da região e por suas festas que ocorrem durante todo o ano.

Segundo a pesquisadora Ingrid Regis F. S. de Alencar¹³, a região de Linhares, da qual Colatina fazia parte, era rica em florestas, madeiras e possuidora de solo fértil. Em 1906, a cidade sofre mudanças administrativo-econômicas, coincidido com o processo de expansão do ensino público.

Em função da construção da estrada de ferro que vai de Vitória, no Espírito Santo, a Diamantina, Minas Gerais, passando por Colatina (que pertencia a Linhares), associada à chegada dos imigrantes europeus que se instalaram em colônias por toda aquela região, Colatina passaria, no decorrer dos anos seguintes, a principal cidade e sede do município, no lugar de Linhares que se tornou subordinada àquela.¹⁴

Para a estudiosa, a universalização do ensino foi o carro-chefe do discurso republicano para ampliação do ensino primário no país. O modelo de escola pensado para formar os cidadãos localizados no interior era o grupo escolar. O fator primordial para consolidação de Colatina, como município, foi a construção da estrada de ferro que liga o Espírito Santo a Minas

¹³ Professora do ensino fundamental, mestre em Educação pela Universidade federal do Espírito Santo, pesquisadora em História da Educação no Espírito Santo, elaborando a dissertação: *Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares*.

¹⁴ ALENCAR. Ingrid Regis de Freitas Schmitz de. *Escolarização No Norte do Espírito Santo Início do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares*. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2016. p. 18. [online].

Gerais, passando por Colatina. Esses fatores elevaram a cidade a um patamar de grande importância tanto na economia quanto na política capixaba, uma vez que reforçava as atividades do Porto de Vitória, levando café, madeira e outros produtos do norte do Espírito Santo e do Estado de Minas Gerais, projetando o município no cenário econômico. Com isso, foi construído, em 1924, “o prédio para o grupo escolar de Colatina, que inicialmente era tratado como Escolas Reunidas Aristides Freire”¹⁵. Devido ao crescimento habitacional foram surgindo várias escolas no município, funcionando em prédios alugados e sem as condições necessárias para o ensino.

A expansão do ensino em Colatina caminhou seguindo os interesses dos imigrantes europeus que se estabeleceram na região, desenvolvendo uma relação desde a propriedade da terra até a participação nas tomadas de decisões relativas ao ensino e à construção das instituições escolares. Os estudos sobre a educação pública em Colatina não trazem referência à elaboração dos currículos escolares, ficam restritos à construção das edificações, estrutura física, materiais disponíveis e recursos humanos.

De acordo com as pesquisas, o progresso na cidade, que foi elevada à capital do Estado do Espírito Santo por trinta e três dias, destacando-se no cenário político capixaba, avançou consideravelmente quanto à instrução primária e pública, tendo na região onze escolas mistas, cinco escolas masculinas, duas escolas femininas, uma escola particular mista e noturna. Em relação aos espaços, foi constatado que “a maioria das escolas de Colatina também eram construídas pela iniciativa popular, ou por donos de terras que construía casas para escolas a serem alugadas pelo Estado”¹⁶.

Em relação aos materiais utilizados para ofício profissional docente, as escolas possuíam mobiliário e insumos pedagógicos, contudo existia a dificuldade de chegar os materiais àquelas de mais difícil localização. As escolas próximas à linha do trem eram privilegiadas, em detrimento daquelas nas fazendas. Outro ponto a ser levado em consideração sobre a expansão da educação pública no município é que “existia um descompasso entre a criação e o provimento de escolas, chegando ao ponto de se criar escolas sem que existissem profissionais para nelas trabalhar”¹⁷, ou seja, a falta de profissionais na educação pública, hoje, ainda é um reflexo de uma cultura que já vinha sendo experimentada desde o surgimento do município.

¹⁵ ALENCAR. 2016. p. 62.

¹⁶ ALENCAR. 2016. p. 112.

¹⁷ ALENCAR. 2016. p. 140.

Hoje, no ano de 2023, Colatina possui uma área administrativa de 10.410 km², tornando-se o maior município capixaba. Já foi um dos maiores produtores de café no período da década de 50, já que era destino de muitos migrantes, os quais fizeram da cidade, à época, a mais populosa do Estado.

Segundo dados do site QEdu¹⁸, o município possui o total de 108 escolas, sendo respectivamente duas de administração federal, nove de administração Estadual, 85 de administração municipal. Assim, na esfera pública, somam-se 96 unidades de ensino e de esfera privada 12. O número de alunos totaliza 15.708, matriculados nas unidades de ensino supracitadas. Destes, 6.296 estudantes estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação aos marcos regulamentadores da educação colatinense, os decretos nº 4.424/98¹⁹ e nº 8404/1998²⁰ são os norteadores para elaboração dos pressupostos curriculares e formais da educação no âmbito municipal. Outros documentos norteadores são a LDBEN 9394/1996, a Resolução CEE/ES 3777/2014, a BNCC 2017 e a Resolução 5190/2018 que direcionam a oferta, formação docente e conteúdos mínimos da disciplina de Ensino Religioso.

Discorrer em torno da história das religiões em Colatina ES nos faz voltar no tempo a partir da implantação de controle territorial da Igreja Católica, período em que houve a expansão diocesana. É de se observar a presença das ordens dos franciscanos e jesuítas, cuja evangelização lhes eram incumbências, sendo então a religião no Brasil intrínseca ao contexto educacional, é importante trazer à baila que a criação de escolas foi desde sempre uma forte influência do catolicismo.

No próximo subcapítulo, estudar-se-á sobre como ocorreu a municipalização das unidades de ensino pública do município, quais concepções pedagógicas nortearam a construção dos documentos orientadores para elaboração dos currículos escolares, quais leis orientaram e quais ações foram realizadas pelos órgãos de gestão para implementação de prática pedagógicas e currículos que atendam as legislações vigentes.

¹⁸ O QEdu, um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012. [online].

¹⁹ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Decreto nº 4.424, de 09 de fevereiro de 1998*. Autoriza firmar convênio de municipalização do Ensino com o Estado do Espírito Santo. Gabinete do Prefeito. Espírito Santo. 1998. 03p.

²⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Decreto nº 8404, de 27 de março de 1998*. Integra à Rede Municipal os estabelecimentos da Rede Estadual municipalizadas. Gabinete do Prefeito. Espírito Santo. 1998. 06p.

1.1 A municipalização, as diretrizes legislativas, as ações para o recredenciamento e aprovação das unidades de ensino colatinense

A Constituição Federal de 1988 institui os municípios como entes Federados, possuindo responsabilidades próprias, dando-os a liberdade para criar seus próprios sistemas de ensino municipais, respeitando os princípios da LDB, das resoluções dos Conselhos Estaduais e dos documentos legais para o funcionamento, oferta e gerenciamento da educação básica. Além disso, segundo ainda a CF/88, os entes federativos são responsáveis pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Aos Estados cabem o Ensino Fundamental e Ensino Médio e à União cabe a Educação Superior.

No Estado do Espírito Santo, foi instituída a Lei nº 4.475/1990²¹, que cria o Programa de Municipalização da oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental (PROMUNE), com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento qualificado do ensino público, que deveria proporcionar aos estudantes acesso escolar, progressão nos estudos e sua garantia de permanência. Em janeiro de 1991, o município de Colatina assina o convênio de municipalização, assumindo o total de 99 (noventa e nove) unidades de ensino, localizadas na zona rural, que atendiam a 1.628 (um mil, seiscentos e vinte e oito) alunos. As escolas da zona urbana permaneceram ainda sob a responsabilidade do governo estadual.

Sucessivamente, a Lei 5474/1996²² tinha como foco redistribuir de forma equânime os encargos e responsabilidades entre o Estado e os Municípios, para que pudesse ser alcançada a universalização da oferta do ensino fundamental, para todas as idades, bem como sua permanência até a terminalidade do processo educacional. Este movimento é para expansão do acesso da educação básica e tem como intuito reduzir o analfabetismo entre crianças, jovens e adultos e fomentar a melhoria do ensino fundamental, reduzindo a reprovação e a evasão escolar, além da implantação dos processos democráticos de gestão da educação pública.

A Lei Municipal que autoriza o convênio de municipalização entre o Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e a Prefeitura Municipal de Colatina, é a Lei nº 4.424, de 09 de fevereiro de 1998. Assim, a Secretaria Municipal de Educação, de forma cooperativa entre estado/município, através do convênio nº 027/1998, determina a municipalização de 94 escolas, localizadas nos bairros da cidade e nas sedes distritais do

²¹ ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990* institui o "Programa de Municipalização na oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental" oficial do Estado do Espírito Santo - PROMUNE. [online].

²² ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Lei nº 5.474, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o processo de Municipalização do ensino Público no Espírito Santo. [online].

município, sendo respectivamente: três escolas de educação infantil, 70 unidocentes e pluridocentes da 1ª a 4ª séries, localizadas no campo, e 21 de ensino fundamental.

O Decreto Estadual nº 8.404, de 27 de março de 1998, que integra a rede municipal colatinense de ensino aos estabelecimentos da rede estadual de ensino municipalizados, no convênio 027/1998, disposto no inciso II, art. 2º da portaria nº 481, de 24 de outubro de 1997, em decorrência da assinatura do convênio, destaca que foram absorvidos 7.757 alunos, divididos em um total de 94 escolas. Sucessivamente, em 1999, foram nucleadas 30 escolas unidocentes e pluridocentes do campo.

Assim, a educação pública colatinense caminha, até os dias de hoje, fazendo parte da rede de ensino estadual, e ainda não se consolidou enquanto sistema próprio, ficando sob a supervisão da Superintendência Estadual de Educação para aprovação dos documentos legais e reconhecimentos dos certificados de ensino, integrada à rede de ensino estadual para os municípios que ainda não possuem seu sistema educacional próprio.

De acordo com a LDB (9394/96), a educação básica tem a finalidade de assegurar uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania aos cidadãos brasileiros. Assim o espaço escolar deve realizar suas ações fundamentadas no respeito, na equidade, na valorização das diferenças, condição física, sensorial, socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, artístico e ambiental, dando novos sentidos às ações educativas, visando superação de desigualdades socioculturais e socioeconômicas.

Com o intuito de fixar normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo caracteriza um conjunto coordenado de ações para serem realizadas pelas Secretarias Municipais e Unidades de Ensino Pública e Privadas para credenciamento, recredenciamento e aprovação do reconhecimento das Unidades de Ensino, através da Resolução CEE/ES 3.777/2014²³.

O ofício nº 006/2015, de 31 de agosto de 2015, faz conhecer que o município de Colatina mantém 43 escolas rurais e 49 escolas urbanas, todavia nenhuma até a presente data encontra-se regularizada no referido conselho. Além disso, o prazo para o referido processo expirou em 31 de julho de 2017.

A Superintendência Regional de Educação – Polo Colatina, órgão colegiado, representante do Sistema Estadual, realizou, em 27 de abril de 2017, uma reunião administrativa com a Secretaria Municipal de Educação, para que fossem efetivados os procedimentos administrativos necessários de modo a regularizar as instituições públicas municipais de ensino,

²³ ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Resolução CEE/ES nº 3.777*, de 31 de dezembro de 2014. [online].

aprovando e renovando o credenciamento, pelo período de cinco anos, de acordo com a LDB, os parâmetros e orientações da BNCC e segundo a Resolução CEE 3.777/2014.

Após recebimento do ofício nº 006/2015 e iniciativa da gestão 2017-2020, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu uma comunicação única entre as escolas da rede municipal, seguindo as orientações da Resolução CEE 3.777/2014 e criando um documento norteador para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e seus Planos de Cursos disciplinares, desdobrando-se na criação mediatizada dos projetos pedagógicos e currículos escolares.

Foi instituída uma equipe multissetorial, com a responsabilidade de mobilizar, orientar e fomentar ações entre as instituições municipais de ensino, a Secretaria de Educação e a Superintendência Regional de Educação. A equipe multissetorial foi instituída pela Secretária Municipal de Educação, em reunião colegiada, composta por um professor e uma assessora pedagógica, funcionários da Secretaria Municipal de Educação, a qual teria a responsabilidade de mobilizar, elaborar, acompanhar e orientar as instituições municipais de ensino de Colatina, na elaboração dos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de Autoavaliação Institucional (PAI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O PDI, conforme art. 47, da Resolução 3.777/2014, é um instrumento de gestão escolar, que apresenta a proposta político-pedagógica (PPP), agregada ao Plano de Metas e o Plano de Sustentabilidade para o período de cinco anos. Envolve ainda elementos, como perfil institucional, inserção regional, abrangência, área de atuação com articulações da instituição de ensino com outras entidades, metodologia de ensino adotada, as práticas pedagógicas, a oferta de vagas, os pressupostos teóricos de avaliação, a política institucional de inclusão e o projeto pedagógico de cursos.

O PAI “é um mecanismo de verificação contínua das condições estruturais e de funcionamento da instituição, para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino oferecido por ela e a melhoria de sua produtividade”²⁴. Assim, a finalidade da autoavaliação institucional é promover, sistêmica e permanentemente, um instrumento da melhoria da qualidade educativa, fomentando o autoconhecimento institucional. Contudo, necessita que a equipe das unidades escolares analise o próprio trabalho desenvolvido e busque melhoria.

O PPC tem como referência os artigos de cada etapa de ensino presentes na Resolução CEE/ES 3777/2014, e deve estar de acordo com os campos de experiência, objetos dos conhecimentos, habilidades e competências da BNCC, devendo conter todas as disciplinas da educação básica, como também deve levar em consideração os artigos 32 e 35 da LDB.

²⁴ ESPÍRITO SANTO (ESTADO), p. 15.

Por fim, para aprovação, credenciamento e reconhecimento das unidades de ensino capixaba, as instituições públicas de ensino devem protocolar: o Regimento Escolar criado pela Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o Programa de Autoavaliação Institucional (PAI); o Projeto Pedagógico do (s) curso (s) (PPC), de acordo com a (s) etapa (s) e/ou modalidade (s) de ensino a ser (em) ofertado (s); e comprovação do cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), seguindo o piso nacional do magistério e, além disso, alvarás de funcionamento, vigilância sanitária e bombeiros.

Frente ao conjunto de ações integradas a serem realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, a administração central municipal, as unidades de ensino, o cumprimento do piso nacional salarial do magistério e os documentos para renovação, aprovação credenciamento e reconhecimento, institui-se a equipe multissetorial. Contudo, esta equipe foi desfeita em meados de 2018, assim as ações para legalização do município não conseguiram formalizar-se. Poucas escolas conseguiram finalizar seus documentos até o período em que a equipe existiu, ainda que o prazo fora estendido, por alguns anos, para a administração municipal.

Em 2022, poucas escolas conseguiram finalizar seus documentos, deixando as unidades de ensino pública sem reconhecimento e sem a possibilidade de elaborar documentos, ficando ao encargo da Superintendência Estadual realizar um processo para a emissão destes. Não ocorreu o fechamento das unidades de ensino por serem escolas públicas e necessitarem de sua regularização.

Em contrapartida, como ganho para o município, houve a criação do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina, documento que norteia o trabalho escolar, direcionando as ações escolares frente aos desafios da atualidade. Na próxima subseção, este documento será estudado como item de averiguação do porquê o município de Colatina ainda integrar a rede estadual de ensino.

1.2 A Rede de Ensino Municipal de Colatina

A Rede Pública Municipal de Ensino do município de Colatina-ES oferta Educação Básica nas unidades escolares criadas ou incorporadas, mantidas pela Prefeitura Municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Essa rede tem como documento norteador

o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina – ES²⁵, o qual vem organizar a rede municipal de ensino, colocando-a como órgão gerenciador e administrador.

A Secretaria Municipal de Educação é o órgão de primeiro grau divisional²⁶, subordinada ao Chefe do Poder Executivo Municipal. Suas ações são coordenar, planejar e executar atividades referentes à elaboração e execução do plano municipal de educação, administração da biblioteca pública municipal, instalação e manutenção de estabelecimentos municipais de ensino, manutenção de programas de alimentação e transporte escolar do município. A organização da Secretaria se configura da seguinte maneira: há o (a) Secretário (a) como representante legal da pasta, a qual subdivide suas atribuições em cinco Superintendências: Pedagógica, Merenda Escolar, Formação, Administrativa e Transporte.

A Superintendência Pedagógica²⁷ é responsável pela elaboração dos documentos curriculares, projetos integradores, ações externas, calendário escolar, escolha do livro didático e elaboração de documentos possuindo seis Coordenadores: Coordenação da Educação Infantil, que compreende as unidades de ensino para Educação Infantil, Coordenação do Ensino Fundamental, que compreende as unidades de ensino para Ensino Fundamental, Coordenação da Educação Inclusiva, Coordenação de Cultura e Esporte nas Escolas, Coordenação de Estatística e Coordenação do Desenvolvimento Tecnológico. A Superintendência da Merenda Escolar trata de assuntos relativos à alimentação, controle e distribuição dos alimentos e possui duas coordenações – a Coordenação de Controle e Distribuição e a Coordenação de Orientação Nutricional e Supervisão.

A Superintendência de Formação²⁸ responsabiliza-se pela formação docente, capacitação de diretores e coordenadores escolares e eleição dos conselhos escolares possuindo apenas uma coordenação, que é a de Gestão Escolar e Relações Comunitárias; a Superintendência Administrativa trata dos assuntos relativos aos processos administrativos, recursos, dados estatísticos e consertos em geral das unidades escolares, possuindo quatro coordenações: a Coordenação de Projetos, captação de recursos, contratos e convênios, Coordenação de Controle de Material Didático e Equipamentos, Coordenação de Manutenção e Reparos, Coordenação de Recursos Humanos; e a Superintendência do Transporte que organiza ações relativas aos traslado dos estudantes munícipes, bem como a participação da

²⁵ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina - ES*. Secretaria Municipal de Educação. Colatina. 2010.

²⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA, [online].

²⁷ Informações formuladas a partir de uma seção do site do município que trata da estrutura da educação municipal e seus órgãos e subdivisões. [online].

²⁸ Informações formuladas a partir de uma seção do site do município que trata da estrutura da educação municipal e seus órgãos e subdivisões. [online].

equipe tanto administrativa quanto pedagógica e docente nas reuniões e capacitações dentro e fora do município. Esta possui duas coordenações: a Coordenação de Transporte Escolar e Coordenação de Controle de Veículos.

Alinhados à LDB, segundo o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina, “a educação da rede pública municipal é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho”²⁹. Desta forma as unidades escolares devem elaborar, implementar e acompanhar sua proposta pedagógica, de forma democrática, representativa e submetida para apreciação à Secretaria Municipal de Educação, através de sua equipe pedagógica. As unidades escolares municipais devem apresentar em sua proposta pedagógica a base dos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na unidade de ensino;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - gestão democrática e participativa;
- VI - valorização do profissional da educação escolar;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - valorização da experiência extraescolar;
- IX - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- X - reconhecimento e respeito às culturas da comunidade local;
- XI - reconhecimento e valorização das múltiplas inteligências.³⁰

Assim, fica evidente que os princípios elencados nos incisos do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina são onze dos quatorze prescritos na Lei 9394/1996, colocando o documento de acordo com os parâmetros educativos nacionais vigentes. Contudo necessita-se de uma atualização referente à diversidade étnico-racial, que foi incluída em 2013, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído em 2018, e o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, incluída em 2021.

O Regimento Comum, para a segunda etapa da educação básica, coloca como obrigatório e gratuito o Ensino Fundamental com duração de nove anos. Em seu direcionamento, estabelece como objetivos para esta etapa da educação básica:

- I - o desenvolvimento da cognição tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico;
- II - a compreensão do ambiente natural e sociocultural, dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, da tecnologia e seus usos, das artes, do esporte, do

²⁹ COLATINA. 2010, art. 6º. p. 8.

³⁰ COLATINA. 2010, art. 8º. p. 10.

- lazer e dos princípios em que se fundamenta a sociedade;
- III - o fortalecimento do vínculo com a família e da humanização das relações em que se assenta a vida social;
- IV - a valorização da cultura local e/ou regional e as múltiplas relações com o contexto nacional e/ou global;
- V - o respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.³¹

A Secretaria Municipal de Educação de Colatina coloca, em seu documento maior, amplitude conceitual em seus cinco incisos, todavia não informa sobre as configurações em ciclo nas escolas da zona rural, bem como também não faz menção sobre assegurar às comunidades tradicionais a utilização da língua materna, não estipula a obrigatoriedade de tratar sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, e sobre o estudo dos símbolos nacionais como tema transversal nos currículos.

Com relação à organização dos níveis/etapas e modalidades de ensino, o nível Fundamental terá a duração mínima de nove anos, dentre os quais os cinco primeiros correspondem aos anos iniciais, e os demais, aos anos finais. Para o estudante ser ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, garantido a todos, a partir dos seis anos de idade, sua oferta acontecerá da seguinte forma:

- I - Escola Unidocente Municipal: destina-se a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas do campo, constituída de uma classe, sob a responsabilidade exclusiva de um professor que assume sua coordenação;
- II - Escola Pluridocente Municipal: destina-se a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo, constituída de mais de uma classe, sob a responsabilidade de mais de um professor, um deles assumindo a coordenação da escola;
- III - Escola de Ensino Fundamental Comunitária Rural: destina-se a oferecer Ensino Fundamental ou parte dele em escola situada em área rural ou urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo;
- IV - Escola de Ensino Fundamental: destina-se a oferecer Ensino Fundamental ou parte dele.³²

Frente à organização apresentada no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina, fica visível a multiplicidade de locais para a segunda etapa da educação básica acontecer. O regimento subdivide os espaços escolares em quatro categorias de tipificação para oferta tanto do Ensino Fundamental, quando da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, seja na zona urbana, ou rural, utilizando-se da metodologia da alternância. Referente à estrutura organizacional e administrativa, fica estipulado que as escolas da Rede Pública Municipal de ensino devem atender

³¹ COLATINA. 2010, art. 12. p. 12.

³² COLATINA. 2010, art. 23. p. 20.

necessidades socioeducacionais de aprendizagem dos educandos com estrutura física adequada, recursos material e humano, nas diferentes faixas etárias, etapas, níveis de ensino, modalidades, podendo funcionar nos turnos diurnos (matutino e vespertino) e noturno.³³

As aulas ocorrem com a duração da hora/aula de 50 (cinquenta) minutos para os componentes curriculares específicos. O ano letivo é organizado com carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, seguindo o calendário escolar e proposta pedagógica de cada unidade de ensino; a jornada escolar diária para o Ensino Fundamental inclui, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula; o calendário escolar é elaborado, anualmente, pelo órgão competente, explicitando os dias letivos por trimestres, os períodos de férias, planejamento, conselho de classe, dias de estudo e de acordo com a legislação vigente e diretrizes estabelecidas pelo sistema estadual de ensino.

Para finalizar, os parâmetros do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina, relativamente ao objeto de estudo, que são os aspectos regulamentadores da disciplina de Ensino Religioso em Colatina, fazem menção para esta disciplina em dois momentos: primeiro, no art. 109, em que estabelece que a matrícula do educando existe sob “a opção pela frequência ou não no componente curricular do Ensino Religioso”³⁴ e quando são apresentados os parâmetros para avaliação escolar, a respeito da promoção do estudante no final do período letivo, o componente de Ensino Religioso “não se constitui em objeto de retenção do educando, não tendo, pois, registro de avaliação na documentação escolar”³⁵.

No texto do Regimento não se encontram as disciplinas e sua obrigatoriedade de oferta, bem como a organização nas etapas/séries do Ensino Fundamental. Assim, embora o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina se torne um grande passo para consolidação de ações unificadas entre as escolas públicas, gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação, não abrange as disciplinas do currículo escolar, deixando frestas no processo, uma vez que não apresenta o norte para as disciplinas escolares serem pensadas unificadamente.

Para ampliar o entendimento, será preciso estudar quais são os instrumentos orientadores utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para construção dos currículos escolares, e como estes modelos desdobram-se na disciplina de Ensino Religioso.

A próxima subseção versa acerca das propostas curriculares pedagógicas suplementares, que passaram se integrar às diretrizes do currículo básico, na Secretaria

³³ COLATINA. 2010, art. 34. p. 25.

³⁴ COLATINA. 2010, art. 109, inc. II. p. 52.

³⁵ COLATINA. 2010, art. 183. p. 65.

Municipal de Educação. Estas diretrizes, alinhadas à BNCC, enfatizam ações com foco do 1º ao 5º ano, destacando os parâmetros para a disciplina de Ensino Religioso pela Resolução CEE/ES 54190/2018.

1.3 Instrumentos de propostas curriculares pedagógicas suplementares às disciplinas da rede municipal de Ensino a partir de 2020

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é um portal da rede de educação de Colatina³⁶, um espaço para acesso, pesquisa e comunicação tanto com os colaboradores, quanto com a sociedade civil. Nele, encontram-se os documentos orientadores: Proposta Curricular Pedagógica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental³⁷; Proposta Pedagógica Tecendo em Rede³⁸, os Mapas de foco³⁹ do Ensino Fundamental – do 1º ao 5º ano e a Resolução CEE/ES 5190/2018⁴⁰, esta última associada às propostas orientadoras estaduais. A Proposta Curricular Pedagógica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Colatina é um documento que surge da necessidade de a BNCC

Organizar, revisar e atualizar os documentos orientadores em uso, repensando o currículo da rede, tendo em vista a necessidade de promover o diálogo das experiências pedagógicas - construídas pelos nossos professores e supervisores que atuam nas turmas de 1º ao 5º ano - com os documentos normalizadores do Ministério da Educação.⁴¹

Este documento vem apresentar as concepções em que a equipe pedagógica direciona a construção do currículo escolar nas unidades de ensino munícipe do 1º ao 5º ano, ou seja, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento surge a partir da práxis educativa e da mediação de docentes nas formações de professores dos anos iniciais da Educação Básica, o qual se manifesta pela necessidade de propostas curriculares que dialoguem com documentos

³⁶ Portal da Secretaria Municipal de Educação de Colatina - SEMED, sendo um ambiente de informações, para a sociedade civil, de domínio público, onde se encontram: Documentos Orientadores, Proposta Pedagógica Tecendo em Rede, Diretrizes Operacionais Tecendo em Rede - 2020, Plano Estratégico de Prevenção e Controle Tecendo em Rede - PEPC, Webinários, Ações Psicossociais, Ações Sanitárias e Administrativas, Ações Pedagógicas e Destaques para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e as modalidades de Ensino Educação no campo, Educação Especial e os recursos tecnológicos disponíveis. [online].

³⁷ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Proposta Curricular Pedagógica – Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Colatina. Secretaria Municipal de Educação. 2019. [online].

³⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Proposta Pedagógica Da Rede Municipal De Colatina*. Secretaria Municipal de Educação. 2020a. [online].

³⁹ Os MAPAS DE FOCO são uma seleção de habilidades focais para cada ano, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, apresentando as habilidades inegociáveis para o desenvolvimento da aprendizagem.

⁴⁰ Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, nº 5190, de 31 de dezembro de 2018 que institui e orienta a implementação do Currículo do Espírito Santo, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

⁴¹ COLATINA, 2019, p. 5.

como a BNCC. Nele, apresentam-se como objetivos gerais: os objetos de conhecimento (conteúdos, assuntos, temas) e as habilidades (objetivos de aprendizagem/objetivos específicos) por componente curricular e por ano (1º ao 5º ano); e os procedimentos de ensino: recursos metodológicos e orientações didáticas expressos na forma de contextualização, procedimentos de ensino dos componentes curriculares e avaliação. Contudo constam apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Arte, deixando de fora as disciplinas de Ensino Religioso e Educação Física. Este documento possui 432 páginas e em nenhuma menciona a disciplina de Ensino Religioso.

A Proposta Pedagógica Tecendo em Rede, da Secretaria Municipal de Educação, está disponibilizada no Portal SEMED Colatina, janela Ensino Fundamental, item Documentos Orientadores. É uma proposta que orienta o desenvolvimento das atividades remotas, realizadas no período da pandemia de Covid-19, para auxiliar familiares, docentes e equipe técnica das unidades de ensino. Constam também cronograma de reuniões, formação docente e postagem de atividades. O documento entende que os alunos do Ensino Fundamental são crianças e adolescentes cujo desenvolvimento é marcado por interesses próprios,

Relacionado[s] aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.⁴²

Para o Ensino Fundamental, o documento envolve estudantes de 6 a 10 anos para etapa dos anos iniciais, tendo como contexto as múltiplas experiências culturais e sociais as quais caracterizam a infância e adolescência. As atividades pedagógicas não presenciais receberam a nomenclatura “Atividades Sementes”. São atividades de caráter interdisciplinar, envolvendo quatro ações, pautadas no seguinte roteiro:

Problematização: desafio ou pergunta inicial;
 Investigação: material de leitura para conhecer e contextualizar o tema;
 Trilhas de Aprendizagem: tarefa escrita realizada a partir do passo a passo feito pelo professor;
 Produto Final: resultado da atividade orientada pelo professor e realizada pelo estudante.⁴³

Toda a elaboração dos documentos norteadores para o ensino fundamental em casa possui 254 páginas, dividido em propostas para Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Educação do Campo e Educação Especial. Contudo, em todo o documento de

⁴² COLATINA. 2020a, p. 77.

⁴³ COLATINA. 2020a, p. 78.

orientação e apresentação de propostas de intervenção, filmes, jogos e atividades, a disciplina de Ensino Religioso aparece uma única vez da seguinte forma:

Quanto à Arte, Educação Física, Inglês e Ensino Religioso, será preciso haver alguns combinados considerando as possibilidades. Acreditamos que esses componentes curriculares podem contribuir e acrescentar muitas sugestões possíveis, visando sempre o aperfeiçoamento do aluno.⁴⁴

O Mapa de Foco⁴⁵ surge como desafio para manter vínculos e ampliar qualitativamente os conhecimentos disponibilizados pelas Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), e tem como objetivo realizar uma readequação curricular. Foi realizado seguindo orientação da Resolução CEE/ES 5190/2018, em parceria com a UNDIME⁴⁶. Os mapas são entre si distintos quanto as suas organizações. Segundo o Instituto Reuna,

[...] a principal diferença entre mapa de foco e matriz curricular está na organização de ambos e nas formas de uso. Os Mapas de Foco da BNCC apresentam uma organização ano a ano para todo o ensino fundamental, já as Matrizes Curriculares, por etapas de ensino para anos finais do fundamental e ensino médio.⁴⁷

O mapa apresenta as habilidades e conhecimentos disciplinares, visando dar suporte ao planejamento docente na continuidade das atividades letivas e na melhoria de propostas para o processo de ensino e aprendizagem. Nele, aparecem definidas as habilidades/conhecimentos estruturantes e habilidades de desdobramentos:

Habilidades ou conhecimentos estruturantes (HE) são as habilidades introdutórias que possuem um papel essencial para garantir a progressão das aprendizagens no ensino fundamental e também o desenvolvimento das competências específicas da área de conhecimento/componente curricular; [...]

Habilidades ou conhecimentos de desdobramento (HD) são as habilidades que desenvolvem processos cognitivos complementares aos objetos de conhecimento.⁴⁸

Como se pode perceber, os elementos apresentados no Mapa de Foco estão alinhados à BNCC, e sua aplicação deve ser contextualizada de acordo com o público atendido em cada unidade escolar colatinense. Em relação aos códigos prescritos nas habilidades, o documento municipal apresenta uma composição variável, conforme o desenvolvimento dos conteúdos em

⁴⁴ COLATINA. 2020a, p. 100.

⁴⁵ INSTITUTOREUNA, mapas de foco da BNCC: apresentam uma seleção de habilidades focais para cada ano do Ensino Fundamental (de acordo com a Base Nacional Comum Curricular). O objetivo dos Mapas de Foco da BNCC é ajudar a orientar a flexibilização curricular e escolha de conteúdos que estão sendo produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia do coronavírus. [online].

⁴⁶ A sigla representa a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) que é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986. É constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Suas deliberações são tomadas por meio das seguintes instâncias: Fórum Nacional; Conselho Nacional de Representantes; diretoria executiva e Conselho Fiscal.

⁴⁷ INSTITUTOREUNA, 2018.

⁴⁸ COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Mapa de Foco: 1º ano – Ensino Fundamental. 2020b. [online].

cada unidade escolar, podendo a instituição, na elaboração de seu plano de curso disciplinar, optar por habilidades conforme os códigos do texto da BNCC. Essas habilidades podem, também, estar associadas às especificidades do Estado do Espírito Santo e do município de Colatina. Como o objeto de estudo é a disciplina de Ensino Religioso, a análise dos documentos apontará referências apenas aos elementos apresentados para esta disciplina.

E, para aprofundarmos quanto ao tema desse estudo, o próximo capítulo discorre acerca das abordagens metodológicas de currículo, que são essenciais para a organização dos conteúdos a serem trabalhados no componente curricular de Ensino Religioso. Dando aprofundamentos necessários à compreensão de multiculturalismo e interculturalidade, elementos que são importantes para o âmbito da educação sobre os estudos no campo do Ensino Religioso.



2 CURRÍCULO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO RELIGIOSO

Sob a ótica de autores como Arroyo, Cortella, Freire, Silva, Moreira, entre outros, o capítulo em questão busca identificar as abordagens metodológicas e organização de conteúdo para o Ensino Religioso, no currículo referência do Estado do Espírito Santo, tendo como nosso principal ponto de investigação os Mapas de Foco utilizados na rede municipal de ensino e suas relações preceituais com a BNCC.

Tratar do componente curricular Ensino Religioso nos últimos anos não tem sido tarefa fácil, uma vez que as lacunas encontradas são as mais diversas, entre elas a falta de livros didáticos (a disciplina em questão não faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD), a falta de professores licenciados para ministrar a disciplina, o desinteresse dos alunos, entre outros. Essas falhas, de certo modo, deslegitimam o teor da disciplina que, por seu caráter humanístico, requer uma abordagem ampla, democrática e sincrética. Sobre esse aspecto, de acordo com Pereira,

O Ensino Religioso é conhecimento/ é cultura que precisa ser estudada nas escolas, visto que a religiosidade é uma dimensão que compõe o ser humano. Negar essa dimensão significaria prestar um desserviço à formação humana, cada vez mais urgente neste cenário marcado pela intolerância, pelo desrespeito à vida, pelos totalitarismos que se impõem ferindo a dignidade e destruindo o planeta Terra.⁴⁹

Em síntese, diferente das demais disciplinas, podemos considerar o Ensino Religioso como um componente multidisciplinar, pois na perspectiva das Ciências das Religiões, o Ensino Religioso deve ser trabalhado articuladamente com outras disciplinas, entre elas a Antropologia, a História, a Sociologia, a Filosofia, entre outras, sendo que, de acordo com Pereira, o principal objetivo da disciplina de Ensino Religioso é estudar o fenômeno religioso. Assim preconiza o autor:

O Ensino religioso consiste no espaço mais adequado para investigação do fenômeno religioso, visto que no interior das instituições prima-se pela doutrina, o que se constitui em impedimento para contemplar a diversidade, a pluralidade e as especificidades dos fenômenos religiosos como aparecem nas diferentes culturas e tradições. Aqui está um argumento favorável ao ensino religioso como estudo dos fenômenos que envolvem as diferentes práticas, independentemente de serem politeístas, monoteístas, ocidentais ou orientais.⁵⁰

⁴⁹ PEREIRA, Marciano. Por que ensino religioso na educação básica? [online].

⁵⁰ PEREIRA, 2021, [online]

Assim, fica entendido que cabe ao Ensino Religioso oferecer aos estudantes acesso à ampla cultura religiosa já produzida pela humanidade, visto que é da natureza das instituições de ensino oferecer aos estudantes acesso aos saberes produzidos, e tudo isso através de abordagens metodológicas articuladas à BNCC⁵¹ e ao currículo referência de cada estado.

Frente ao panorama educacional brasileiro, as discussões no campo do currículo estão ampliadas e aprofundadas para superar uma concepção restrita e fragmentada do conhecimento. Assim, é notório que o currículo passa a ser entendido como um mecanismo para ação pedagógica e política. Logo, apresenta agregações em torno de valores, interesses, concepções e ideologias sociais, mas também formula um conjunto de ações para manutenção de classes, com emprego de forças ocultas pela política e é mediado pelo mundo do trabalho.

Diante da apreciação do processo educativo, cuja materialidade ocorre no espaço escolar, o currículo é o fio condutor para construção do pensamento crítico, fomentando em todos os sujeitos o entendimento da sua própria realidade social, para assim construir pontes para emancipação e superação dos abismos no processo de ensino-aprendizagem.

Cortella⁵² apresenta o termo “emergência de múltiplos paradigmas”, sinalizando que existe a real necessidade da revisão no olhar sobre o próximo, bem como alterar a maneira como são feitas e pensadas as coisas. Assim, é visível que a educação precisa repensar sua prática e se adaptar à nova sociedade, que não fica apenas sentada à espera do saber, mas mediatizar conhecimentos vindos de dentro e de fora das instituições de ensino e de disciplinas que possam contribuir com essas perspectivas, em nosso caso a disciplina de Ensino Religioso. Pois de acordo com Pereira,

[...] o ensino religioso pode ajudar a solidificar enquanto componente que possui suas especificidades e seu caráter de valorização da diversidade e dos diferentes modos de crer e viver, essa premissa se torna ainda mais crível se consideramos que no Brasil ‘a cada 15 horas ocorre uma denúncia de intolerância religiosa ou seja, alteridades são negadas, concepções totalitárias se impõem pela força da violência, do desrespeito, da negação da liberdade, o que se constitui em violação do 18º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988’.⁵³ (aspas do autor)

Ainda de acordo com Pereira⁵⁴, é “importante salientar que o ensino religioso, quando ‘ministrado’ na perspectiva do respeito às alteridades, favorece para a construção de uma

⁵¹ Base Nacional Comum Curricular

⁵² CORTELLA, Mário Sergio. *Educação, Escola E Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez. 2014. p. 09.

⁵³ PEREIRA, (2021, *on-line*)

⁵⁴ PEREIRA, (2021, *on-line*)

cultura da paz, que não ocorre sem um agir democrático e coerente com os Direitos Humanos”, (aspas do autor).

Como a questão central da discussão em torno do currículo caminha pelo processo de seleção e organização de conteúdo, a reflexão com os autores não abrange opiniões, mas conceitos sobre a relação necessária e conflituosa entre sociedade e a política, bem como se desenvolve no espaço escolar. O currículo é uma construção social, ligado ao momento histórico de uma determinada sociedade, um modelo ideológico político de manutenção de poder e de todas as relações que se estabelecem com o conhecimento, esse diálogo é ressaltado pelos pesquisadores como Freire, Sacristán e Saviani, entre outros.

Desta forma, é visível a existência de diversificados objetivos no que se é ensinado, a fim de que os conteúdos propostos componham mediações diversificadas e peculiares mediante a realidade social de onde está sendo desenvolvido.

Ademais, o currículo, por ser entendido enquanto processo histórico e estruturado para o seio social, não pode ser abandonado de uma hora para outra. Para Cortella⁵⁵, não seria sensato deixar de lado as experiências do passado, sem o entendimento do percurso histórico. No entendimento de Saviani,

[...] o estudo ao descrever o processo histórico das tendências teóricas que direcionam a seleção dos saberes e a construção dos métodos para um currículo escolar capaz de superar a fragmentação do ensino. Entretanto, no passado, a validação do ensino no Brasil e seu processo histórico ampliam o olhar frente aos procedimentos e escolhas passadas que ignoravam, selecionavam e interferiam na emancipação e superação do conhecimento, descontextualizando a teoria da prática para os (as) estudantes.⁵⁶

No passado a educação no Brasil era,

[...] focada exclusivamente na catequização. Foi assim que nasceu o embrião do ensino no Brasil, em 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia. A educação pensada pela Igreja Católica - que mantinha uma relação estreita com o governo português - tinha como objetivo converter a alma do índio brasileiro à fé cristã. Havia uma divisão clara de ensino: as aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, locais mais estruturados por conta do investimento mais pesado.⁵⁷

Ainda, de acordo com Azevedo,

[...] na outra ponta da educação com atendimento diferenciado estavam os filhos de pais portugueses. Descendentes de europeus também frequentavam aulas de jesuítas, mas recebiam instrução mais aprofundada, incluindo outras disciplinas. O

⁵⁵ CORTELLA, 2014.

⁵⁶ SAVIANI, 2008.

⁵⁷ AZEVEDO, 2018, [online]

conhecimento transmitido aos alunos não se limitou à promoção do ensino religioso e incluiu mais conteúdos voltados para a literatura.⁵⁸

No contexto das especificidades para a escolha e referência que compõem o currículo, Silva⁵⁹ defende a questão da identidade no fazer pedagógico, apontando que é algo encontrado em diversos lugares, mas com características diferenciadas entre si. Validando com Silva,

[...] o currículo está relacionado à questão do poder, e que as teorias em torno do currículo mostram que selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder.⁶⁰

A tomada de consciência da criança como sujeito no mundo, ou seja, a construção de seu próprio *ethos* acontece na escola por meio das interações com os colegas, seus (suas) professores (as), as mediações intergrupais e interpessoais oportunizadas no ambiente educacional. Assim, é nesse espaço de representatividades que o fracasso e o sucesso ganham consistência. Desta forma, estudar sobre o currículo se torna um influente componente para observação, reflexão e intervenção tanto no espaço, quanto no tempo escolar.

A instituição educativa, frente a estes apontamentos, deve compreender e assimilar conexões do que é vivido no espaço escolar e associar isso à comunidade na qual a escola está inserida. Sumariamente, deve-se analisar os anos iniciais do ensino fundamental e o currículo de Ensino Religioso, tomando-se a criança como ponto de partida para elaboração dos pressupostos pedagógicos e curriculares, considerando que, para a criança compreender o mundo, deve haver envolvimento nas relações

[...] onde o fenômeno religioso pode ser observado é a sala de aula. O fenômeno é evidenciado: na curiosidade dos alunos sobre “verdades” que envolvam o tema do mistério e do absoluto; no vínculo dos valores e comportamentos morais com as doutrinas das instituições religiosas. Esse fenômeno se expressa, na maioria das vezes, em forma de contestação, como proibições: nos objetos artísticos com sugestões simbólicas; nas diferenças de credos, doutrinas rituais; nas aproximações de doutrina, de culto, de ritos em prol da saúde, entre os grupos religiosos; na capacidade de dialogar sobre o religioso, sem gerar agressão e violência [...].⁶¹

Assim, é preciso compreender que são necessárias, na construção do currículo, propostas que sejam capazes de atravessar as fronteiras simbólicas e pensar a educação sob um novo olhar. É evidente que o sistema educacional está em crise de identidade, uma vez que foi criado para um tipo de sociedade onde a informação se mantinha limitada, circulando de forma

⁵⁸ AZEVEDO, 2018, [online]

⁵⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

⁶⁰ SILVA, 2011. p. 16.

⁶¹ BENINCÁ, 2010. p. 59.

restrita e distribuída para uma parcela privilegiada da sociedade. Hoje, vive-se em um contexto bem diferente em que as informações são abundantes e estão na ponta dos dedos, para qualquer indivíduo que acesse uma rede social.

O fato é que as propostas pedagógicas concentradas na pré-seleção de conteúdo, organizados de forma disciplinar e transmitidos em aulas de via de mão única, num movimento assimétrico de cima para baixo, em que a ponta mais alta são os (as) professores (as) e a ponta final são os (as) alunos (as), não respondem de forma eficaz e adequadamente aos desafios do distanciamento entre a escola e as crianças e jovens com os quais a escola deveria estar sintonizada.

Diante do exposto, é evidente que se necessita ressignificar a educação e, conseqüentemente, o currículo. A atual escola deve fazer sentido para os (as) alunos (as), como também a todos que demandam de seus serviços educacionais, sejam instituições públicas e ou privadas. Não resta dúvida que é necessária a renovação de práticas pedagógicas, contudo, inicialmente, se preconiza desenvolver uma visão inovadora, capaz de revalorizar o processo educativo e o recolocar no caminho educacional as demandas sociais do aluno.

Não adianta planejar um currículo escolar sem levar em consideração necessidades que os alunos apresentem, aliás, o currículo é feito para garantir um aprendizado realmente significativo. É importante frisar que avaliar os estudantes exclusivamente por meio de conceitos ou de notas acaba gerando problemas, visto que a avaliação passa a ser superficial, não analisando, portanto, conhecimentos gerais e habilidades dos discentes.⁶²

Em síntese, o currículo escolar é o grande norteador de todo o processo educacional de uma escola, sobretudo dos estudantes, principais envolvidos e protagonistas. Pois é através do currículo que os professores preparam suas aulas de acordo com as particularidades dos indivíduos envolvidos.

Para Cortella⁶³, a educação não pode ser menor do que as dimensões dos sonhos dos (as) seus (suas) alunos (as). Para ele, os sonhos conduzem ao que pode vir a ser. Deve-se cultivar nos (as) alunos (as) sentimentos como a curiosidade, a criatividade, deve-se unir a ciência à arte, à cultura à tecnologia, à lógica à emoção e o processo de ensino-aprendizagem ao lazer em prol do benefício individual e de todos ao mesmo tempo.

Assim, pensar a construção de uma proposta curricular para o Ensino Religioso é um grande desafio, uma vez que o próprio currículo ao ser atrelado ao princípio da democracia, acaba por reproduzir as relações de poder e hegemonias dominantes. Contudo, nestas três

⁶² 5 aspectos para se considerar na montagem de um currículo. Escolar. [online]

⁶³ CORTELLA, 2014.

últimas décadas, frente às mudanças sociais citadas, efetivaram-se no sistema educativo brasileiro novas configurações assertivas, na forma da garantia dos direitos legais das diferenças, na criação e consolidação da educação inclusiva, mantida pela pluralidade, no cumprimento, ainda que tímido, de sua função social na perspectiva da equidade e justiça social, mediante identificação, apresentação e contextualização dos elementos identitários que levam em consideração a própria subjetividade religiosa.

Pontualmente, na atual sociedade, é preciso garantir a boa convivência entre cidadãos de crenças diferentes, neste sentido o significado de pluralidade não pode ser reduzido à singularidade, mas estruturado na ampliação da consciência para as diferenças, e que vão além do assistencialismo ou fraternidade entre os humanos. É importante posicionar os anseios democráticos no rol das urgências religiosas, na articulação de conhecimentos interdisciplinares dos campos da religião, da cultura e da educação. Além disso, deve-se ampliar o leque para os currículos de formação e qualificação profissionais, assim como as abordagens de direitos humanos tanto nas disciplinas em sala de aula, quanto nas rodas de discussão nas universidades.

No atual sistema democrático brasileiro, a área de conhecimento em Ensino Religioso necessita ganhar destaque, pois a escola tem o papel de investigar as formas que as relações assumem nas maneiras de ser, agir e pensar dos (as) seus (suas) aluno (as). Assim, as escolas se tornam espaços privilegiados de capilaridade religiosa, suas ações, mesmo que indiretas, permeiam-se por crenças, credos e expressões religiosas.

É visível, segundo Arroyo, “um território propício ao surgimento de inúmeras disputas de poder simbólico por hegemonia”⁶⁴, ou seja, pelo viés dogmático religioso, no campo educacional da autonomia moral. Assim, o Ensino Religioso enquanto componente curricular se apresenta como um espaço de formação que leva a refletir sobre e como a escola atende as demandas dessa sociedade plural e diversa, sem proselitismo religioso, onde a diversidade é respeitada e valorizada em face ao pluriculturalismo humano.

Portanto, os próximos subcapítulos vão discorrer sobre concepções, conhecimentos, cultura e poder do currículo, que auxiliam na formação da sociedade brasileira. O intuito é estudar a formação do currículo, seu processo histórico, suas tendências orientadoras e como esse documento sofre influência externa da hegemonia dominante, da política, do mercado e da globalização.

⁶⁴ ARROYO, Miguel González. *Currículo: Território em disputa*. Petrópolis: Vozes. 2011. p. 08.

2.1 Teorias, conceitos e relações históricas de poder no currículo escolar

A existência de concepções e teorias sobre o currículo é mais antiga do que a criação da própria nomenclatura, dadas as atividades docentes, em torno da escolha de saberes escolares. Conforme apontamentos de Silva,

[...] as professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como currículo pudesse designar parte de suas atividades [...].⁶⁵

De forma complementar, para Silva, o termo *curriculum*, no sentido atual, só passou ser utilizado nos países europeus pela influência da literatura americana. Informações apresentadas pelo pesquisador⁶⁶ indicam que, no século XIX, desenvolve-se a tentativa de estabelecer um novo método de aprendizado, fortalecido pela perspectiva do exercício mental, que podia ser aplicado para atacar o classicismo curricular, em prol de um modelo centrado na criança. Esse ataque ao currículo clássico justifica-se por suas bases estarem no afastamento dos interesses e experiências das crianças e dos jovens. Silva⁶⁷ entende que o currículo humanista não considerava a psicologia da criança, ofertava apenas o conhecimento necessário para escolarização das massas populares, com o foco no classicismo humanista.

No transcurso histórico da educação, a definição do termo currículo ganha novos significados e se aproxima das especificidades da escola. O entendimento das teorias não críticas de currículo levou as entidades universitárias a repensarem o currículo escolar, gerando conceitos que foram ganhando força. Para Silva⁶⁸ o currículo passa a ser significado como a organização das aprendizagens escolares para desenvolver as habilidades da vida adulta nas novas gerações.

O campo do currículo⁶⁹ vira um problema de planejamento, questão de ordem técnica e sem participação do Estado. Outros argumentos ganham força, como a eficiência e eficácia do sistema educativo. As configurações política, econômica e sociocultural possibilitaram e introduziram a compreensão de currículo no século XX, sendo estremecido somente em meados da década de 1960. Segundo Sacristán⁷⁰, até a década de 1960, o termo currículo não era debate

⁶⁵ SILVA, 2011. p. 21.

⁶⁶ SILVA, 2011.

⁶⁷ SILVA, 2011.

⁶⁸ SILVA, 2011.

⁶⁹ Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, s.d., p. 16).

⁷⁰ SACRISTÁN, 2000.

educacional ao comparar com termos de mesmo significado. Desta forma, para compreender o conceito de currículo, necessita-se considerar alguns termos: plano de estudos e programa de ensino. Para Silva,

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.⁷¹

Cabe destacar que o Currículo também é inseparável da cultura, seja à luz da teoria educacional tradicional bem como da teoria crítica, em que o termo currículo mostra-se como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.

Nesse escopo, Saviani afirma que “[...] currículo⁷² é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”⁷³, ou seja, são atividades essenciais à escola, que por sua vez ela não pode deixar de desenvolver, sob o risco de perder a sua especificidade. Ainda segundo o autor, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.”⁷⁴

O decorrer da década de 1970, de acordo com Sacristán⁷⁵, foi marcado pela consolidação dos movimentos sociais e culturais mediando o campo educacional em muitos lugares, inicialmente em países como os Estados Unidos, Inglaterra e espalhando-se pelos demais países da Europa. Neste período, ocorreu um grande aumento da produção acadêmica, voltando-se para o estudo das teorias educacionais, construindo novos argumentos em contraposição à prática tradicional ainda estabelecida nas unidades de ensino no mundo.

De acordo com Sacristán⁷⁶, foram os americanos Henry Giroux e Michael Apple, estudiosos da teoria social europeia, apoiados com fundamentos da psicanálise, que

⁷¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 23.

⁷² O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero) (SACRISTÁN, s.d., p. 16).

⁷³ SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008, p. 16.

⁷⁴ SAVIANI, D. *Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica*. Rev Faz Cienc. 2010; p. 32.

⁷⁵ SACRISTÁN, 2000.

⁷⁶ SACRISTÁN, 2000.

apresentaram argumentos em torno da Sociologia da Educação e abalaram as estruturas dos métodos tradicionalistas. Foi criticada a abordagem tecnicista curricular e desenvolveram-se estudos e argumentos de cunho sociológico descrevendo que os atuais modelos não críticos de educação sustentavam formas de seleção, organização e distribuição de saberes escolares que segregam, favorecem a hegemonia de classes e oprimem a sociedade ao ofertar o suficiente para os grupos do proletariado se estabelecerem no mercado de trabalho, moldando o pensamento e o corpo apenas para o universo fabril.

Sacristán⁷⁷ apresenta Michael Young, estudioso na Inglaterra, que deu entrada em discursos que inseriram a nova Sociologia da Educação. Este pensamento constituía-se numa corrente crítica para discutir o currículo escolar, questionando, a priori, o caráter elitizado da educação britânica nas constantes economia, ética e política, para apresentar um novo modelo de agir no espaço capaz de romper com o tradicionalismo. Seus apontamentos se estruturavam em formular políticas públicas para superação da realidade excludente, defendendo questões que relacionavam o currículo com o contexto histórico, economia e sociedade, possibilitando compreender as relações de poder dentro e fora do espaço escolar.

A estruturação das teorias críticas do currículo se preocupava em questionar os arranjos educacionais existentes, as formas de dominação do saber e a dominação social com a manutenção do *status quo*. Para os estudiosos, o tradicionalismo curricular se restringia ao pensamento técnico do fazer, sendo este capaz de inculcar na sociedade posturas de aceitação, ajuste e adaptação do conhecimento elaborado nos (as) estudantes.

Segundo Silva⁷⁸, apoiado por Sacristán⁷⁹, as teorias críticas do currículo desconfiavam do *status quo*, responsabilizando-o pelas injustiças e desigualdades sociais. Em Nova Iorque, em 1973, os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolvem uma teoria para desvelar e romper com as estruturas opressivas, com intuito de contribuir com a emancipação humana e com a mobilidade social.

Assim, Sacristán⁸⁰ descreve que o foco conceitual estava em analisar criticamente as relações sociais, superando fundamentos minimalistas de que o conhecimento científico deveria ser o único e verdadeiro saber escolar, como também as práticas ideológicas que empurravam a sociedade para realizar ações imperativas amparadas pelas leis universais. Este novo modelo traz a dialética apoiada pelo pensamento crítico em oposição ao ideal de neutralidade,

⁷⁷ SACRISTÁN, 2000.

⁷⁸ SILVA, 2011.

⁷⁹ SACRISTÁN, 2000.

⁸⁰ SACRISTÁN, 2000.

fomentado pelo positivismo e tecnicismo. A busca era pela luta a favor de um mundo melhor. Assim, construíram-se implicações críticas das teorias tradicionais da educação, apresentando a teoria social como nova forma de pensar o processo educativo, e envolveria a ideia de construção de um currículo na perspectiva emancipatória.

E assim as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela formulação de novos significados ao currículo. O surgimento de críticas instrumentais, o caráter apolítico e o método técnico tradicional serviram de suprimento inicial para criar o movimento de oposição denominado de “teorias críticas de currículo”⁸¹. Estas teorias tinham a missão de recuperar a dimensão política nos currículos, negar a neutralidade dos conhecimentos e colocar abaixo crenças e teorias tradicionais. O ganho foi a desestabilização de dogmas de caráter intencional no fazer pedagógico. Assim, introduziram o entendimento das relações de poder, ideologias e a mobilização da força nas classes sociais. É visível que os currículos com o advento das teorias críticas, tornaram-se também uma questão política.

E o espaço escolar foi colocado como um local para produção e disseminação de ideologias. Frente aos apontamentos de Silva⁸², a partir dos pensamentos de Althusser, formularam-se argumentos para explicar a escola como elemento central do aparelhamento ideológico, com o intuito de levar a sociedade a aceitar as estruturas desejáveis. Assim, como desdobramento dos apontamentos e esclarecimento dos mecanismos ideológicos dentro da escola, Silva defende que,

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática. Além disso a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades das classes dominantes.⁸³

Os últimos anos do século XX foram marcados pela revolução tecnológica: alterou-se a maneira de se comunicar e o acesso à informação entre os seres humanos, como também as relações de trabalho. Em contrapartida, mundialmente, acentuaram-se as desigualdades sociais, a pobreza, o desemprego e os impactos ambientais. Assim, é visível que

⁸¹ SILVA, 2011, p. 15.

⁸² SILVA, 201.

⁸³ SILVA, 2011, p. 33.

Nesse cenário, desestruturaram-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas.⁸⁴

Diante das adversidades, para Moreira, as desigualdades acabam “refletindo nas teorias que enfocam as questões curriculares”⁸⁵, ficando na berlinda a teoria crítica do currículo. O novo paradigma está no campo curricular, sendo apresentado como teorias pós-críticas. Este modelo vem discutir, segundo Moreira⁸⁶, temas em torno de: discurso e significação, poder e subjetividade, identidade e representação, cultura e multiculturalismo, diferenças, gênero, raça, etnia e sexualidade. Essa abrangência social ganha espaço nas discussões em torno do currículo, como também nos estudos de campo das universidades. Essas teorias tendem a desenvolver um referencial pós-estruturalista e pós-moderno ao aproximar muitos estudos às teorias pós-críticas.

Retomando o contexto brasileiro, no final dos anos de 1950, Paulo Freire discute a educação, particularmente a de adultos e a popular, sob uma ótica libertadora no campo curricular. Tal concepção de educação, cuja finalidade, conteúdos e ações estão articulados para a humanização e libertação dos (as) alunos (as), está no método pelo qual deve ser transmitido o conhecimento, aproximando-o do (a) estudante. Seus argumentos contribuíram para orientação de políticas curriculares, como também acesso e permanência dos (as) estudantes na sala de aula, construindo um horizonte de possibilidades para a libertação humana a serviço da transformação social.

Nesse contexto de reconstrução da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, ajuste e adaptação à sociedade vigente para obediência, mas excluindo as possibilidades de ascensão social. Construiu-se a teoria crítica sobre o currículo, pautada no método que é ensinado, com questionamentos para modificação da forma que o conteúdo é apresentado ao (à) aluno (a) e disseminado na sociedade. O ganho está no fato de o ser humano compreender sua realidade, como está sendo explorado (a) e como criar estratégias para saída e libertação.

Os conceitos de Paulo Freire no campo educativo brasileiro vêm sendo contestados, desde o início dos anos 80, pela pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico social dos conteúdos desenvolvida por Saviani. Ambos, Paulo Freire e Demerval Saviani, não tinham o objetivo de elaborar uma teoria pronta sobre o currículo. Adversamente Demerval Saviani

⁸⁴ MOREIRA, Antônio Flávio. *A crise da teoria curricular crítica*. Rio de Janeiro: DP&A. 1998. p. 12

⁸⁵ MOREIRA. 1998. p. 12

⁸⁶ MOREIRA. 1998, p. 13.

apresenta argumentos que separam educação e política. Para ele, a educação é política apenas quando as classes subordinadas se apropriam do conhecimento que a escola transmite e será utilizada mais tarde na luta política de forma mais ampla e crítica. Além disso, para esse autor, as pedagogias ativas mais liberais e a pedagogia libertadora freireana davam ênfase aos métodos de aquisição do conhecimento e não na aquisição do saber para emancipar-se.

Notoriamente, para Nascimento, Moraes e Bonfim⁸⁷, os rumos do currículo brasileiro ficaram evidenciados por empréstimos, passando pela Filosofia e pela Teoria Social europeia. A partir dos anos 90, recebe influência de estudos culturais, do pós-modernismo, pós-estruturalismo, questões de gênero, raça e meio ambiente. Desta forma, analisar o currículo brasileiro implica pensar em uma ciência. Portanto refletir é pensar em um projeto de nação, formação humana, concepção de homem e mulher, preparação para o mundo do trabalho e inserção da cidadania social. É perceptível a complexidade em discutir o currículo no espaço escolar brasileiro. Contudo, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, pode-se afirmar que

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola.⁸⁸

Compreendendo a amplitude conceitual em relação ao papel do currículo e ao associar quais saberes devem ser inseridos no espaço escolar, torna-se compreensível que as bases filosóficas para definir qualquer teoria sobre o próprio currículo, fica a questão principal que é saber qual, ou quais, conhecimento (s) deve (m) ser ensinado (s) na escola. Uma vez que é por ele (s) ou através dele (s) que as ações pedagógicas, organizacionais e políticas se expressam.

Desta forma, torna-se necessário apresentar o significado dos níveis ou fases na objetivação do significado do currículo. O primeiro é o tipo de currículo impresso na forma de orientações do processo ensino aprendizagem para a turma, realizado a partir de regulamentações e normatizações de entidades superiores, que estabelecem os conteúdos mínimos. Desta forma, Silva afirma

O currículo prescrito. [está] em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a

⁸⁷ BONFIM; NASCIMENTO; MORAES, 2010.

⁸⁸ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez. 2003. p. 362.

elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro⁸⁹.

Outro documento é o currículo apresentado ao corpo docente de forma ampla, aquele que, mediante o saber docente, é adaptado para o espaço escolar. A respeito desse tipo de currículo, Silva esclarece:

O currículo apresentado aos professores. Existe uma série de métodos, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tomam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.⁹⁰

Há também o currículo que tange o ensino interativo, guiados pela teoria e prática que sustenta a ação pedagógica na intervenção escolar, que é visto como:

O currículo em ação. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo [...] é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino. Acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo. Devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma.⁹¹

E há os tipos de currículo em torno da ação e ação reflexão, aqueles criados mediante respostas dos (as) alunos (as) na sala de aula, no momento de intervenção do professor

O currículo realizado. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados "rendimentos" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.⁹²

⁸⁹ SILVA, 2011. p. 104.

⁹⁰ SILVA, 2011. p. 105.

⁹¹ SILVA, 2011. p. 106.

⁹² SILVA, 2011. p. 106.

Assim, ao apresentar as principais definições de Silva⁹³ sobre o currículo e seus desdobramentos no espaço escolar, entende-se que cada nível apresentado sofre transformação, criam-se atuações, problematizando-se de acordo com as respostas das práticas pedagógicas empregadas e escolhidas pelo(a) professor(a).

Destacam-se, assim, as múltiplas formas para elaboração dos currículos. Sabe-se que pode ser criado em diferentes locais, por diferentes pessoas ou grupos. De certa forma, é elaborado por gestores educacionais, agentes legisladores do sistema de ensino e representantes da sociedade civil organizada, especialistas de diferentes áreas, estudiosos sobre currículo, editores de livros didáticos e professores. Para Paulo Freire, “[...] investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”⁹⁴. O fato é que devem ser pessoas que estão atuando na escola, com intuito de aproximá-lo da realidade do espaço escolar.

Assim sendo, diante dos apontamentos que fundamentam uma prática político-pedagógica libertadora e dialógica, os argumentos do capítulo são para contribuir e estabelecer a dialética do currículo e o contexto histórico, social, político e cultural. O foco está na tentativa de superar, no currículo escolar, o pensamento técnico-linear e tratá-lo em sua totalidade, nos diversificados contextos, de forma dinâmica, entendendo como se relacionam e se influenciam.

Desta forma, considera-se coerente estimular o corpo docente escolar a compreender o pensamento crítico-emancipatório possibilitado no currículo e como as ações em torno de projetos sociais colaboram para a emancipação de todos (as), da mesma forma que subsidie diferentes percursos para construções políticas curriculares unificadas às ações educativas com uma proposta libertadora na sociedade.

No próximo subcapítulo, teceremos considerações sobre a identidade no currículo, destacando a relevância de se ater ao contexto da composição de povos cujas formas de expressar a fé e crenças advêm da pluralidade, intrinsecamente vinculados à interculturalidade sob múltiplas culturas. Dessa forma, para romper certos paradigmas para uma educação que tenha a capacidade de favorecer à sociedade de forma equânime, é inevitável não considerar esta abordagem. No próximo subtópico, falaremos sobre como o multiculturalismo e a interculturalidade podem ser preponderantes no processo de construção e desenvolvimento da disciplina de Ensino Religioso nas escolas.

⁹³ SILVA, 2011.

⁹⁴ FREIRE, 2014. p. 98.

2.2 Multiculturalismo e Interculturalidade: identidade e paradigmas do currículo escolar no bojo das Ciências das Religiões

Frente aos estudos acerca dos paradigmas que levam à construção dos conteúdos fundamentais a serem trabalhados no currículo, de modo particular no componente comum curricular de Ensino Religioso, é imprescindível que as abordagens por multiculturalismo⁹⁵ e Interculturalidade⁹⁶ sejam previamente discutidas no bojo da educação brasileira, a qual abriga diversos povos e formas de religiões e religiosidades, isto posto compreendido à luz das Ciências das Religiões.

Para abordar nosso tema, verificamos uma imensa diversidade cultural presente na sala de aula e obrigatoriamente devemos falar de um conceito que irá esclarecer o motivo de tal influência para podermos tecer comentários sobre o assunto em questão. Usaremos Interculturalidade como um conceito aplicado ao novo momento a chamada pós-modernidade. Trabalharemos com o autor Fornet-Betancourt⁹⁷, que tem uma discussão bastante detalhada acerca deste tópico. Daremos também ênfase à escola como espaço privilegiado do conhecimento onde os alunos passam por um processo de formação enquanto ser social, que se relaciona com os demais e interagem e desenvolvem uma postura crítica, a partir da socialização das diversas abordagens de conhecimento.

Por Interculturalidade⁹⁸, compreende-se o reconhecimento ético e responsável da diversidade cultural, a capacidade de viver a própria identidade em relação aos “outros”. Trata-se, portanto, de um relacionamento harmônico entre culturas, baseado no mútuo respeito, na consideração para com as particularidades de cada uma e no reconhecimento do seu valor como produtora de sentido. Para Alves e Rocha,

[...] a ideia de interculturalidade baseia-se no pressuposto de que as culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas. Por isso, o objetivo da Educação Intercultural seria desenvolver uma competência intercultural que capacitasse o aprendiz a ser mediador de ambas as culturas. Segundo o autor, um falante intercultural é capaz de assumir uma postura de

⁹⁵ Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p. 50).

⁹⁶ Interculturalidade consiste em desprendimento em torno das identidades impostas pelo discurso da modernidade, em especial neste texto, das identidades religiosas emergentes na diferença colonial. Chamamos de interculturalidade consciente a postura de convivência ou coexistência democrática entre diferentes que busca a integração sem a pretensão de eliminar a diversidade percebendo nessa, oportunidades de crescimento e de ampliação de horizontes (BORGES, 2016, p. 86, *apud* SANTANA, 2022, p. 76).

⁹⁷ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*; tradução do alemão: Angela Tereza Sperb. – São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2004.

⁹⁸ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*; tradução do alemão: Angela Tereza Sperb. – São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2004, p. 13.

curiosidade e de abertura ao outro, explicar suas crenças, condutas e significados culturais, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender o outro e negociar uma forma de interação que seja satisfatória para ambos. Para ele, a competência intercultural seria a capacidade de o indivíduo descentrar-se da sua própria cultura e ter a habilidade de negociar o significado à medida que ele constrói sua identidade como usuário de outra língua.⁹⁹

Do ponto de vista da perspectiva intercultural, tem-se em vista a superação do distanciamento e da intolerância à diferença. Ter-se-ia, a partir da interculturalidade, a valorização do outro em sua diversidade, reconhecendo-o como também capaz de construir conhecimentos legítimos. A superação do centrismo cultural e o princípio da alteridade são caminhos para o diálogo e exigências básicas para o combate à intolerância entre culturas, por conseguinte, para as religiões¹⁰⁰.

A proposta da Interculturalidade é, portanto, garantir uma comunicação igualitária e harmônica entre os sujeitos no interior de uma mesma cultura, quando esta apresenta grande diversidade, insta frisar que o Ensino Religioso deve, em sua abordagem didática, tratar a diversidade existente, considerando o Brasil a partir do contexto de formação dos povos que aqui se formaram a partir das suas origens imigrantes e originárias. Para isso, uma das principais exigências é o reconhecimento de que nenhuma cultura é uma unidade pronta e fechada, mas vive um constante construir-se, e se edifica em interação com os outros sistemas culturais.

O princípio da alteridade¹⁰¹, por sua vez, visa o acolhimento ao outro, ao diferente, de forma que suas opiniões e experiências sejam respeitadas e consideradas. Isso implica ver no outro um agente de comunicação, e não passivo dos valores, opiniões e critérios de interpretação alheios. Para isso, é fundamental a disposição e abertura para um encontro face-a-face, sem preconceitos, ousando inclusive pôr em risco as convicções e ideias já internalizadas.

Concernente à religião, a Interculturalidade é “uma postura a assumir para que haja o diálogo inter-religioso - uma exigência crescente e urgente no mundo atual, marcado pela pluralidade de culturas e religiões e pelos encontros cada vez mais rápidos e intensos entre elas”¹⁰². Portanto o diálogo inter-religioso exige atitudes interculturais, como reconhecer a historicidade dos símbolos religiosos enquanto construções legítimas para o outro. E, do mesmo

⁹⁹ ALVES; ROCHA, 2020, (on-line).

¹⁰⁰ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Questões de método para uma filosofia da interculturalidade a partir da Ibero-América*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1994.

¹⁰¹ Alteridade é a qualidade ou estado do que é outro ou do que é diferente. Está relacionada com a capacidade de perceber a si mesmo ou o próprio grupo social, não como o padrão, mas também como o outro. É um termo abordado pela filosofia e pelas ciências sociais (sociologia, antropologia, ciências políticas, etc.). MENEZES, s.d., (on-line).

¹⁰² FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Religião e Interculturalidade*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia; Sinodal, 2007, p. 21.

modo, reconhecer que, sendo construção cultural, a religião se edifica no tempo e na história em interação com outras culturas, isto é, com outras religiões.

Do mesmo modo, também no âmbito religioso, o princípio da alteridade é fundamental para atitudes éticas frente à diversidade religiosa, pois proporcionaria o respeito, superando assim o preconceito religioso e o radicalismo no convencimento ao outro, que em grande parte violentam o direito à liberdade de crenças. Assim, dar-se-ia lugar a uma convivência intercultural e inter-religiosa, e a consciência de respeito ao outro e de não invasão do seu espaço.

Deste modo, “a Interculturalidade não visa eliminar as diferenças culturais ou religiosas, ou fundir as mesmas em um centro comum”¹⁰³. Ao contrário, tem em vista uma convivência pluralista, a capacidade de situar-se em meio à diversidade, adotando uma atitude de busca por entendimento e diálogo entre as diversas tradições.

Ao entender os pressupostos que se considera serem imprescindíveis para a questão da identidade no currículo da escola contemporânea, torna-se viável a compreensão dos termos diferença e identidade e relacioná-los ao entendimento do que vem a ser o multiculturalismo, no currículo educacional. A diversidade cultural se fabrica por poderosos instrumentos de homogeneização¹⁰⁴. Ela é um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder. Para Fonet-Betancourt

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países deterem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. [...] Pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.¹⁰⁵

Sob essa ótica, entende-se que a pedagogia feminista recebeu pressupostos e estruturou-se do movimento social guiado pelo pensamento multiculturalista. Fica evidente que a relação do acesso à escola é uma discussão que vai além da cor e da classe social, como também do sexo. O simples fato de estar estabelecido pela possibilidade de entrada e permanência da mulher nas diversas instituições educativas, seja na educação básica até as de nível superior, foi um grande avanço no contexto social.

¹⁰³ FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 53.

¹⁰⁴ SILVA, 2011.

¹⁰⁵ SILVA, 2011. p. 85.

Ao serem introduzidas no espaço escolar, as questões que tocam as formas de reprodução e produção de desigualdades sociais para as mulheres tornam-se um ponto de reflexão, na própria unidade de ensino, de modo a articular os saberes curriculares, orientar os (as) educandos na dialética crítica de modo a promover um espaço para discussão sobre o leque de oportunidades e direito à voz e igualdade no mercado de trabalho.

Assim, este pensamento atrelado aos ideais do multiculturalismo apresenta argumentos através da crítica aos padrões normativos construídos historicamente, sustentados por um tipo de ideologia dominante, que promove a dúvida do indivíduo de classes menos favorecidas, ou da própria mulher, sem o devido protagonismo. Gera-se o entendimento de que as mulheres não conseguem a almejada mobilidade de classe, ficando sempre em posições inferiores, nesta sociedade predominantemente masculinizada, por não apresentarem as características estabelecidas pelo grupo hegemônico. Nesse sentido, Gênero, opõe-se, pois, a sexo: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.¹⁰⁶

O autor ainda acrescenta na sua defesa que, “As análises feministas mais recentes enfatizam, de forma crescente, que o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento”¹⁰⁷.

Logo, as relações de gênero e o feminismo são termos crescentes nas discussões sobre o currículo escolar. Durante muito tempo foi ignorado o termo desigualdade no parâmetro social nas unidades de ensino. Fica evidente que as linhas estruturantes da sociedade se estabelecem nas relações de poder, pelo capitalismo e ou pelo patriarcado, acarretando a profunda desigualdade entre os indivíduos no mundo, divisão de tarefas e oportunidades entre homens e mulheres no seio social.

A escola, enquanto espaço gerador de posturas sociais, políticas e saberes tem responsabilidade de ampliar a visão minimalista das regras, refletir sobre os processos que se estruturam em bases e que difundem relações normativas na sociedade, tanto na postura coletiva, quanto no currículo. Assim,

Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. [...] A solução não

¹⁰⁶ SILVA, 2011. p. 91.

¹⁰⁷ SILVA, 2011. p. 93.

consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina.¹⁰⁸

É visível que o multiculturalismo não pode ser visto separadamente das relações de poder na instituição educativa, pois ele obriga uma conflituosa e necessária convivência de diferentes culturas raciais, étnicas, religiosas e sociais no mesmo espaço escolar. Portanto, fica evidente que “[...] o multiculturalismo representa um importante instrumento da luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia”¹⁰⁹.

De forma mais ampla, deve-se compreendê-lo e protagonizá-lo na sala de aula, já que é visível a existência da diversidade cultural na escola. Discorrer sobre estas diferenças no espaço escolar fomenta posturas pela luta dos direitos sociais, aceitação coletiva e ações em torno da equidade. Deixa a ideia de que não se torna aceitável uma hierarquia entre culturas humanas, uma vez que todas as culturas conceitualmente e socialmente se equivalem. Por isso,

[...] nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todos os seres humanos. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.¹¹⁰

Na ótica da criticidade pós-estruturalista e pós-materialista, não é apenas a diferença que é resultado das relações de poder, sua base está estruturada na concepção do conceito sobre o que é conceitualizado como humano. “A perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós estruturalista e uma concepção que poderia se chamar de materialista”¹¹¹.

A diferença é uma relação produzida pela narrativa que “[...] são as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente relativamente ao não-diferente”¹¹². Portanto entende-se que a diferença, para ser avaliada de forma positiva, cada indivíduo necessita inserir-se em padrões de raça, cor, etnia, modelo de cabelo, opção sexual, religiosa, roupa, posturas etc. Logo, o que vem a ser diferente fica concebido na relação de poder estruturado pela relação de cultura predominantemente certa, em oposição à outra errada e muitas vezes demonizada. Desta forma o contexto cultural não é para

¹⁰⁸ SILVA 2011. p. 94.

¹⁰⁹ SILVA, 2011. p. 86.

¹¹⁰ SILVA, 2011. p. 86.

¹¹¹ SILVA, 2011. p. 87.

¹¹² SILVA, 2011. p. 87.

ser colocado como certo ou errado, mas para ser experienciado, estudado e protagonizado a todos (as).

O multiculturalismo, ao criticar a exclusão devido ao não pertencimento ou encaixe na cultura hegemônica – branca, letrada, masculinizante, heteronormativa e cristã -, coloca o ser humano em constante avaliação, positiva ou negativa. Esta postura social se insere na escola de forma indireta pelas atividades escolares, nas ações docentes, posturas relacionais, métodos escolhidos e no próprio ensino escolar. O não protagonismo e a desassociação com a realidade ocorre quando é ensinado nos exemplos, apresentados no dia a dia dos (as) estudantes, poucos heróis e heroínas na construção do país sem a participação de negros, indígenas, mulheres, grupos minoritários, e ainda apresentam argumentos de apaziguamentos das ações violentas, discriminatórias e homogeneizantes dos grupos dominantes que sempre se estabeleceram no poder.

É certo que “do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder”¹¹³. Desta forma, as diferenças devem não apenas serem respeitadas ou toleradas, mas serem feitas ou refeitas, mediadas pelos interesses de grupos dominantes para produzir mão de obra qualificada para o mercado, assim muitas vezes as relações de poder, de forma oculta, guiam os ensinamentos para os saberes apenas necessários para sua prática profissional.

Visivelmente, frente ao contexto de repensar as relações de poder, a intermediação dos grupos dominantes, o multiculturalismo, os tipos de currículos disponibilizados no espaço escolar se ancoram em argumentos gerados de pressupostos sobre os quais as relações sociais devem ser desenvolvidas e quais culturas podem ser estudadas, ou não, no espaço escolar. É preciso que a proposta curricular institucional direcione novas posturas e ações entre o corpo docente, administrativo e discente, aumentando-se a compreensão de que relações sociais estão na base do conhecimento de si próprio, mostrando que educação e currículo devem ser associados a outras formas dinâmicas estabelecidas entre o coletivo, como gênero, raça, religião e sexualidade.

Acerca dessa dinâmica, são colocadas visões à luz de alguns teóricos, os quais pressupõem que uma prática curricular eficaz é aquela voltada para equidade cultural e não pode ficar resumida em projetos na sala de aula. O gargalo fica na proporção em que a igualdade não pode se obter simplesmente através do acesso à escola, sendo que existe, indiretamente, o pensamento hegemônico no currículo.

¹¹³ SILVA, 2011. p. 88.

Os espaços escolares devem lutar pela permanência do (a) estudante durante todo processo de formação e os saberes devem estar mediados pelas tendências críticas da educação.¹¹⁴ Como também não se pode fechar os olhos para as relações de exclusão social, guiadas pela política, pela igreja e pela própria sociedade que direcionam escolhas curriculares e práticas metodológicas que colocam todos (as) no mesmo patamar, sem levar em consideração os condicionantes coletivos dos grupos favorecidos.

Assim, compreende-se que a criação do currículo escolar deve se configurar a partir da realidade social e local, reconhecendo as reivindicações educacionais que favorecem o entendimento de todos (as), realizando mediações dentro e fora da escola, guiadas pela representatividade de quem se apropria, devendo estar representado o coletivo do grupo na qual a instituição educativa está inserida. Para Silva, Freire, Sacristán e Saviani, deve-se oportunizar ações, métodos, procedimentos e conceitos que desenvolvam a igualdade na ótica da equidade, deixando o direito de ser diferente, e que esta diferença não esteja vinculada às práticas geradoras de mais desigualdades.

Assim, o corpo docente precisa repensar sua prática, modificar ações, construir um plano de ensino e o próprio currículo institucional capaz de reconhecer as variabilidades do ser humano. A escola deve compreendê-lo (a), não os julgarem e, pela sua diversidade, protagonizá-lo (a) positivamente, tanto através da representação social, como nos heróis e heroínas, conceitos religiosos, fundamentos e cultura, despertando uma postura docente capaz de reconhecer que todos (as) somos diferentes e, pela própria diferença, pensar e permitir intervenções diversificadas. Os novos rumos da educação brasileira, diante de sua hibridação conceitual, concebem o pensamento nos sistemas e unidades de ensino, em torno do currículo escolar. Sacristán, esclarece que

A relação de determinação sociedade-cultura-curículo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. Por isso, é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas fórmulas para estruturar os currículos¹¹⁵.

Ao pensarmos no termo currículo associado às práticas que reconheçam a diversidade, não é viável fechar os olhos para os saberes que se inserem no currículo, centralizando naquilo que somos e no que podemos nos tornar, ficando, após argumentos apresentados, uma visível

¹¹⁴ SILVA, 2011; FREIRE, 2005, 2014; SACRISTÁN, 2000; SAVIANI, 2008.

¹¹⁵ SACRISTÁN, 2000. p. 20.

relação subjetiva de identidade. Como também é fato que “a teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção [...]”¹¹⁶.

Desta forma, é visível que o percurso de objetivação e concretização do currículo está em vários níveis, em cada unidade de ensino no país, como também os conceitos, assinalando múltiplas transformações.

Para ser escolhido um conteúdo programático curricular, há inquietações acerca da inexigibilidade da ação educativa sem o programa de ensino, o objeto de conhecimento a ser apresentado ao (à) discente. Assim, torna-se importante que o ensino dos conteúdos esteja articulado criticamente à leitura da realidade revelando o desencadeamento dos vários problemas sociais. É perceptível que, ao ser escolhido o conteúdo programático, tem-se uma ação política, ou seja, “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”¹¹⁷.

Vê-se, nessa perspectiva, os conceitos norteadores para o desenvolvimento de um currículo escolar capaz de suprir os anseios da educação para liberdade social, enfatizando o conteúdo programático relevante e discorrendo sobre a educação com conteúdo crítico. Esses conteúdos devem apresentar a realidade do (a) educando (a), mas não apenas situações de uma realidade, desconectadas de uma totalidade sociocultural e política. Propõe-se situações significativas da realidade de quem é ensinado e, sob a ótica da criticidade, permite-se o reconhecimento da interação das duas partes, para que, então, eles (as) possam compreender a totalidade e os conteúdos de forma que ganhem significado, então,

a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada.¹¹⁸

Neste contexto, os conteúdos não são agregados de informações que devem ser depositadas nos (as) alunos (as), descritos nos programas de ensino, criados de forma unilateral pela administração escolar e o corpo docente e guiados por uma concepção bancária de educação. “Numa visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra

¹¹⁶ SILVA, 2011. p. 15.

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 45.

¹¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014. p. 96.

finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças"¹¹⁹. Assim, para a construção de um currículo eficaz, é preciso primeiramente o entendimento e relevância social do conteúdo, para, mediado pela vivência, aproximar os conteúdos do (a) estudante e construir pontes de saber pela própria prática diária.

Desta forma, a busca por desenvolver um conteúdo crítico e dialógico é a partir da sua visão de mundo e com a mediatização entre o (a) professor (a) e o (a) aluno (a) aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. O (a) docente, diante das contradições existenciais, problematizará a realidade concreta, desafiando os (as) discentes a buscarem respostas intelectuais sob a ótica da ação. Pela mediação, o conteúdo programático deverá ser construído, "[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo"¹²⁰.

Para pensar nos novos paradigmas da educação, é preciso compreender quais forças direcionam a construção do currículo escolar e descrevem as mediações que deverão se concretizar. O pressuposto deve “relativizar o caminho para romper a mitificação”¹²¹. Assim, “quando um educador ou uma educadora nega, com ou sem intenção, aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva”¹²². Desta forma o conhecimento se frutifica mediante acordos que não representam a única forma de interpretar a realidade, a linguagem absorve e reproduz as conversões guiadas por determinada época, lugar e grupo dominante.

Na visão teórica, a instituição escolar sofre uma “lógica histórica”¹²³, transformada em padronização natural: sua existência ocorre mediada por intenções que, por sua variabilidade, congelam os saberes e as práticas. Cortella argumenta que

[...] o fato de a Educação Escolar, na intenção de fazer um futuro coletivo melhor, constituir-se em espaço de práticas múltiplas, com múltiplas determinações e sob múltiplas formas de controle, pode nos colocar em um estado de cautela tal que nos provoque a imobilização. Por outro, a urgência das mudanças, a precariedade atual do trabalho educativo e a inconformidade resultante dessa situação podem nos induzir a um ímpeto tal que inviabilize a realização das possibilidades.¹²⁴

Ainda, segundo esse autor,

¹¹⁹ FREIRE. 2014. p. 102-103.

¹²⁰ FREIRE. 2014. p. 86.

¹²¹ CORTELLA, Mario Sergio. *A ESCOLA E O CONHECIMENTO*: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez. 2017.

¹²² CORTELLA. 2017. p. 93.

¹²³ CORTELLA. 2017. p. 96.

¹²⁴ CORTELLA. 2014. p. 12.

[...] é importante o docente entender e refletir que o saber é intencional, que não existe busca por sabedoria sem determinada finalidade; que o método é transformado na ferramenta em que se executa a intencionalidade, e tal ferramenta é uma escolha que nunca é neutra.¹²⁵

Assim, fica visível que a educação muda com processos, seja de vida, humanos ou de conhecimentos. Na atualidade, são vastas as formas de comunicação, e estas relações geram novos conhecimentos e interpretações no espaço escolar. O ponto chave está na flexibilização e mudança de ações docentes, no sair da zona de conforto e experimentar o novo, com o protagonismo de seus (suas) estudantes, tendo amorosidade competente na relação entre professor (a) e aluno (a). Deste modo, fica evidente que,

O trabalho de Educação é coletivo, é feito com as pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também. E, para isso, é preciso acreditar em dois grandes princípios: Quem sabe reparte e quem não sabe procura! Porque se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo. E se aquele que não sabe não procurar, enfraquece a si mesmo e o local onde está. Nessa hora, a noção de parceria fica fortalecida.¹²⁶

Para o estudioso, o (a) professor (a) deve fixar, em seu dia a dia, três procedimentos: a generosidade mental, a coerência ética e a humildade intelectual. É perceptível que o processo educacional da atualidade está se tornando centrado no (a) aluno (a), com a utilização de informações mediadas em tempo real, a globalização e a internet fazem acontecer a qualquer momento, qualquer horário e em qualquer lugar a contextualização da vivência real personalizada e colaborativa. Também possibilita incorporação de jogos, simulações e elaborações em outros espaços de aprendizagem, para além dos muros da escola.

Esses novos conceitos levam a repensar o espaço escolar e a ação docente, como também é visto que o aprendizado ocorre fora dos muros da escola. Na atualidade, é inconcebível o uso de prática tradicional, já que tudo mudou, a intervenção pedagógica precisa se reconfigurar e a partir do reconhecimento, criar pontes para o saber chegar de forma eficaz ao (à) aluno (a).

Neste capítulo até o presente momento, compreendemos que a escola tem uma demanda diversificada de estudantes, e estes trazem no seu âmago as individualidades sociais, culturais, religiosas, de gênero, etnia, cultural. O espaço escolar sofre influência de grupos dominantes que sustentam uma parcela sociedade e reproduzem na política, no acesso e permanência e no próprio currículo oculto esta relação de dominação.

¹²⁵ CORTELLA. 2017.

¹²⁶ CORTELLA. 2014. p. 33.

Passou-se por estudos que levaram para escola o entendimento das desigualdades, igualdade e equidade social. Entendendo-se que a educação não é neutra, os conteúdos e currículos preparam a sociedade para o mercado de trabalho. Por consequência, construíram-se novos pensamentos para o sucesso do espaço escolar. Assim, para o (a) professor (a) “há três caminhos para o sucesso: ensinar o que se sabe, ou seja, generosidade mental. Segundo: praticar o que se ensina, isto é, coerência ética. Terceiro: perguntar o que se ignora, ou seja, humildade intelectual.”¹²⁷

Na próxima seção, discorrer-se-á sobre quais conteúdos são direcionados para a disciplina de Ensino Religioso e como são feitas as escolhas dos conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Discute-se também como se estruturam os saberes para esta disciplina, segundo a BNCC e os Mapas de Foco de Colatina, compreendendo que o currículo é uma construção social, ligado ao momento histórico, mediado pelas relações estabelecidas entre a sociedade e o conhecimento necessário para socializar-se e entrar no mundo do trabalho.

2.3 Seleção e organização de conteúdos em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nas seções anteriores, refletiu-se sobre o que o currículo escolar tem afirmado no contexto político, social e cultural. Entendendo-se que a escola tem sofrido mudanças significativas nos últimos anos, frente aos aspectos legislativos, é visto que, entre as disciplinas curriculares ofertadas pela Educação Básica brasileira, estabelecidas nos sistemas e redes de ensino e a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino Religioso foi motivado pela Igreja, Estado, política, e foi gerador de controvérsias e aceitações no espaço escolar. Na Constituição de 1998, o Ensino Religioso é o componente curricular redigido no texto oficial, no parágrafo 1º, do Artigo 210, como única disciplina escolar assegurada.

Outro ponto a ser apresentado é que a regulamentação da oferta se estabelece pela matrícula facultativa, mas faz parte da formação básica dos (as) estudantes, contudo a disciplina deverá ser ofertada nos horários normais da etapa/série de ensino, respeitando a diversidade cultural e religiosa do país e sem emprego de proselitismo.

Para Junqueira, a disciplina no espaço escolar fundamenta-se em alguns modelos introduzidos no percurso educacional brasileiro. O Ensino Religioso no país é ofertado com foco na modalidade confessional que vem de encontro com as práticas religiosas dos (as) alunos

¹²⁷ CORTELLA. 2014. p. 34.

e é ministrado por orientadores religiosos. Já a modalidade interconfessional é acordada por entidades religiosas que elaboram seus programas de ensino, fundamentando-se na Bíblia.

A modalidade supra confessional ministrada em algumas escolas públicas, sem proselitismo religioso, preconceito ou manifestação, prima em assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, princípio de cidadania, ética, tolerância e os valores universais presentes em todas as religiões. O Ensino Religioso como disciplina curricular deve-se apresentar como área de conhecimento cujo objeto de estudo seja o fenômeno religioso, pautando-se no respeito às liberdades individuais, à tolerância frente às manifestações religiosas encontradas no país, mediante sua pluralidade ética e cultural.

O currículo deve abordar quatro matrizes religiosas: indígena, ocidental, africana e oriental. Deve também acompanhar a BNCC e organizar-se em conformidade com as orientações estabelecidas pelas redes e ou sistemas de ensino. Não obstante ao modelo pré-estabelecido na BNCC, a construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso e sua execução no chão escolar deve ter características locais, já que não parece possível pensar professores (as) objetos ou executores (as), ou seja, aplicadores (as) de fórmulas curriculares, ou currículos. Contraditoriamente, o currículo no dia a dia das salas de aula é interpretado, instaurado e explicitado mediante experiências concretas e pessoais do (a) docente que o aplica.

No espaço escolar, a disciplina de Ensino Religioso se preconizará pela garantia do diálogo a todos (as) os (as) alunos (as). É sabido que o conhecimento religioso se encontra no substrato cultural, contribuindo para o viver coletivamente, unificando as expressões, modos de vida frente aos desafios e conflitos. Esse fenômeno busca solucionar a ameaça do não ser, descrevendo a humanidade na ótica de quatro questões que dão sentido à existência além da morte, entendendo o ancestral, a ressurreição, a reencarnação e o nada.

Assim, o entendimento gerado pela disciplina de Ensino Religioso deverá conduzir os (as) alunos (as) a reconhecerem a existência transcendental, um Deus, inteligência superior ou energia, tornando-se um transcendente comunicável pelos gestos, testemunhos, conversas, ritos, artefatos, fenômenos da natureza, nos movimentos do mundo e guiados pela experiência histórica da humanidade, os elementos culturais, celebrativos e sociais passados pela oralidade nas tribos, quilombos, senzalas, comunidades e o próprio seio familiar; ou por instituições como a igreja, a religião e a escola.

Para a construção e escolha dos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as unidades de ensino devem guiar-se pela BNCC que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).¹²⁸

A expectativa deste documento é superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecer a colaboração entre as três esferas governamentais e elevar a qualidade do ensino no país. A relação da BNCC e os currículos escolares encontra-se significando as dimensões de desenvolvimento para formação humana. Assim,

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.¹²⁹

Para além disso, os elementos norteadores possuem papéis complementares na Educação Básica, uma vez que a materialização das aprendizagens ocorrerá seguindo um conjunto de decisões que coloca o currículo escolar em ação. Este currículo deve levar em consideração a autonomia dos sistemas/redes/instituições de ensino, a realidade local e as identidades dos (as) alunos (as). Assim, considerando as competências gerais para a disciplina de Ensino Religioso, e para escolha dos saberes nos currículos escolares, deve-se ter os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) 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;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.¹³⁰

O campo de estudo da disciplina é o conhecimento religioso, fabricado mediante diversificadas áreas do “conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)”¹³¹, compreendendo que os fenômenos religiosos ocorrem pelo viés das diferentes culturas, sociedades, símbolos e artefatos gerados por bens simbólicos às respostas frente aos enigmas do mundo, do viver e do morrer. Assim,

De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas,

¹²⁸ BRASIL. *BNCC*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. [online].

¹²⁹ BRASIL. 2018. p. 16.

¹³⁰ BRASIL. 2018. p. 436.

¹³¹ BRASIL. 2018. p. 436.

textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade¹³².

Para o Ensino Fundamental, a disciplina de Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo mediando e articulando observações, identificações, análises, apropriações e ressignificações dos conhecimentos e, portanto, “favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”. Assim, as intervenções da disciplina devem oportunizar aquisição, experimentação, intercâmbio e trocas de saberes constantes, uma vez que seus saberes procedimentais são a base dos saberes atitudinais que se destinam a abrigar “identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz”¹³³. Todos estes conhecimentos têm o intuito de estabelecer a formação integral, na égide do princípio democrático aos (às) estudantes nesta disciplina.

Para consolidação, as unidades de ensino devem obedecer a uma estrutura comum, da qual são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Como pressupostos de articulação entre os saberes dos (as) alunos (as) e as competências gerais para a área de Ensino Religioso, devem ser garantidas as seis competências específicas, a saber:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. 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.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.¹³⁴

Ao analisar especificamente a área de Ciências Humanas e Ensino Religioso, as competências específicas daquela promovem o diálogo direto com as competências desta. De forma conceitual, a disciplina está assegurada nos procedimentos que contextualizam temas como a identidade, sua estrutura familiar, social e cultural, o respeito e a valorização da diversidade humana, a reflexão e o cuidado da natureza e o bem comum.

¹³² BRASIL. 2018. p. 436.

¹³³ BRASIL. 2018. p. 437.

¹³⁴ BRASIL. 2018. p. 437.

A transdisciplinaridade dos temas se encontra expressa nas duas áreas de conhecimento, dialogando pelos objetivos de aprendizagem. Contudo, o conteúdo a ser trabalhado frente à disciplina de Ensino Religioso, para serem alcançadas as seis competências descritas no parágrafo anterior, organizou-se nos cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em três unidades temáticas, a saber:

A primeira Unidade Temática – Identidades e Alteridades - vem fazer uma conexão com o campo de experiência da Educação Infantil – O eu, o nós e o outro -; tem ênfase na construção da identidade e percepção e respeito às diferenças (alteridades). Nela, pretende-se que os (as) alunos (as) valorizem o caráter individual da diversidade humana, mediado pela identificação e respeito das subjetividades individuais e coletivas, na relação entre as semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e o outro (alteridade), o entendimento dos símbolos e de sua relação entre a imanência e transcendência, entendidas como a dimensão transcendental aquela composta por linguagens específicas, através de símbolos, mitos e rituais; tem como base a ideia central separada da matéria, sua personificação humana, vida, morte e ressurreição, relaciona-se com a tradição judaico-cristã e islâmica; e a dimensão imanente vem referindo-se às linguagens, onde a ideia do ser superior está em tudo que cerca. Deus, sendo a substância presente em tudo, relaciona-se com religiões africanas, indígenas e hinduísmo.

A Unidade Temática Manifestações Religiosas trabalha os conhecimentos passados e amplificados sobre o conjunto de elementos que proporcionam o saber, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas. Estuda o conhecimento criado a partir das experiências oportunizadas pelos símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças religiosas. O objetivo é “[...] 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”¹³⁵. Assim, fomenta saberes compreendendo a apropriação simbólica-cultural das diversas tradições e respeito às distintas experiências e manifestações religiosas.

A Unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida trabalha mitos, crenças, narrativas, doutrinas e tradições dos grupos religiosos e filosofias de vida. Assim, trata dos 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”¹³⁶. Tenta explicar a criação da vida, da natureza e do cosmos.

¹³⁵ BRASIL. 2018. p. 439.

¹³⁶ BRASIL. 2018. p. 439.

No enredo mítico origina-se a criação de divindades, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. Assim, a mitologia, os rituais, a simbologia e as divindades constroem crenças, conceitos e representações estruturantes da tradição religiosa. Esse conjunto de elementos apresentados criam narrativas que são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Mas também nesta pluralidade de crenças e doutrinas religiosas insere-se o ideal de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras). De forma complementar,

[...] as filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.¹³⁷

As Unidades Temáticas são organizadas na forma de Objetos de Conhecimento, que abrigam habilidades que se pretendem desenvolver nos (as) aluno (as) através dos conteúdos da disciplina. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totaliza-se 16 objetos de conhecimento e 33 habilidades, distribuídos conforme apresentação da Tabela 1:

Tabela 1 - Objetos de conhecimento e habilidades da disciplina de Ensino Religioso dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano EF	Identidades e Alteridades		Manifestações Religiosas		Crenças Religiosas e Filosofias de Vida	
	Objeto de Conhecimento	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Habilidade
1º	2	4	1	2	-	-
2º	3	5	1	2	-	-
3º	1	2	2	4	-	-
4º	-	-	2	5	1	2
5º	-	-	-	-	3	7

Fonte: BNCC¹³⁸

Na Tabela 1, é perceptível que a primeira unidade temática *Identidades e Alteridades* aparece nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, possuindo seis objetos de conhecimento e 11 habilidades. A unidade temática *Manifestações Religiosas* aparece no Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano; possuindo seis objetos de conhecimento e 13 habilidades. A Unidade Temática *Crenças Religiosas e Filosofias de Vida* aparece no Ensino Fundamental, do 4º ao 5º Anos; possuindo quatro objetos de conhecimento e nove habilidades.

¹³⁷ BRASIL. 2018. p. 441.

¹³⁸ BRASIL. 2018. p. 442-451.

Para o 1º Ano, foram três objetos de conhecimento e seis habilidades. Os objetos de conhecimento descritos na BNCC são: o eu, o outro e o nós; imanência e transcendência; sentimentos, lembranças, memórias e saberes. As habilidades apresentadas são

[...] identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós; [...] sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um; [...] e as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços;

[...] reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam; [...] e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um; e valorizar a diversidade de formas de vida.¹³⁹

Para o 2º Ano, foram quatro objetos de conhecimento e sete habilidades. Os objetos de conhecimento descritos na BNCC são: o eu, a família e o ambiente de convivência; memórias e símbolos; símbolos religiosos e alimentos sagrados. As habilidades apresentadas são:

Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência; [...] as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...); [...] os símbolos presentes nos variados espaços de convivência; [...] distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas;

Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas;

Reconhecer os diferentes espaços de convivência. Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.¹⁴⁰

Para o 3º Ano, foram quatro objetos de conhecimento e sete habilidades. Os objetos de conhecimento descritos na BNCC são: espaços e territórios religiosos; práticas celebrativas e indumentárias religiosas. As habilidades apresentadas são:

Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos; [...] e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.

Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas; [...] as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades; e [...] as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.

Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.¹⁴¹

Para o 4º Ano, foram três objetos de conhecimento e sete habilidades. Os objetos de conhecimento descritos na BNCC são: ritos religiosos; representações religiosas na arte; e ideia (s) de divindade (s). As habilidades apresentadas são:

¹³⁹ BRASIL. 2018. p. 443.

¹⁴⁰ BRASIL. 2018. p. 445.

¹⁴¹ BRASIL. 2018. p. 447.

Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário; [...] ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas; [...] as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas; [...] representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas; [...] nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.¹⁴²

Para o 5º Ano, foram três objetos de conhecimento e sete habilidades. Os objetos de conhecimento descritos na BNCC são: narrativas religiosas; mitos nas tradições religiosas; e ancestralidade e tradição oral. As habilidades apresentadas são:

Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória; [...] mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas; [...] elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras; [...] o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte); [...] a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos; [...] em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.¹⁴³

De forma complementar, pensando nas escolhas como elementos de identidade, os (as) profissionais da educação, especificamente para desempenhar sua função na disciplina de Ensino Religioso, precisam estimular saberes sobre os três objetos de conhecimentos se baseando em experiências entre os (as) alunos (as) e os (as) profissionais histórica e socialmente inseridos. Estes argumentos significam a construção curricular como aparatos absorvidos por sociedades diversificadas, passados de geração em geração em torno da oralidade, apreciação, relatos e escrita que desenvolveram processos de conservação, transformação e renovação de conhecimentos acumulados para socializá-lo aos (às) estudantes.

Afinal, o próprio currículo nasce da prática social, produzido e produtor de identidades. Para Silva, “um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção das identidades culturais”¹⁴⁴. Desta forma, necessita-se compreender a identidade como algo produzido e não acabado pela sociedade, e pensar na possibilidade em criar no espaço escolar uma identidade, em que as pessoas e a escola constroem ideias, tratando a disciplina de Ensino Religioso e os rituais que compõem esse universo das práticas sociais, definida por uma

¹⁴² BRASIL. 2018. p. 449.

¹⁴³ BRASIL. 2018. p. 451.

¹⁴⁴ SILVA, 1999. p. 47.

identidade subjetiva da imanência e transcendência, pela “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais”¹⁴⁵.

Pensando assim, a identidade no espaço escolar precisa remeter às diversas realidades curriculares presentes na própria escola. É fato que os elementos inseridos em um currículo escolar, pelas habilidades, estão em transformação e inseridos na batalha de forças entre sujeitos que nem sempre percebem esse movimento estabelecido pelo poder.

Diante do exposto, compreende-se que a educação se configura na resposta das instituições escolares para as exigências sociais, na coletividade e no ambiente familiar, se alimentam das relações e disputas de posições desejadas pelo povo, mas oportunizadas a poucos devido à organização excludente, mediada pela relação econômica. Por isso, educação além de direito social é um direito humano. Para que a sobrevivência das crianças esteja garantida, é necessário oferecer condições de usufruto pleno das possibilidades de apropriação e de produção dos significados da cultura, da natureza e do mundo. Passemos à próxima subseção que versa sobre os Mapas de Foco de Colatina.

2.4 Correspondências entre os Mapas de Foco do Ensino Fundamental de Colatina e a BNCC

Esta subseção será dedicada a fazer uma análise de possíveis correspondências (e a falta delas) entre os Mapas de Foco do Ensino Fundamental de Colatina¹⁴⁶ e a BNCC. Os mapas são divididos em habilidades de conhecimentos estruturantes (HE) e habilidades de conhecimentos de desdobramento (HD). Vamos nos restringir aos anos iniciais, que são a nossa área de atuação.

No Mapa de Foco do 1º Ano¹⁴⁷ do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foram apresentadas seis habilidades para serem desenvolvidas durante o período letivo, contendo três (03) habilidades de conhecimentos estruturantes e três (03) habilidades de conhecimentos de desdobramento, a saber: o acolhimento das diferenças, fomentando ação de respeito mútuo e valorização da diversidade; a identificação dos sentimentos, lembranças, memórias, saberes sobre lugares sagrados, símbolos religiosos, organizações religiosas, segundo a realidade local. Na ótica da nomenclatura, estas três (03) primeiras habilidades estão entre os elementos apresentados na BNCC e os específicos do Estado do Espírito Santo, possuindo como pré-requisito o item sobre identificação e estudo em História. Não foram apontadas habilidades

¹⁴⁵ SILVA, 1999. p. 49.

¹⁴⁶ Além de referenciar os Mapas de Foco aqui nas notas de rodapé, eles também estarão nos anexos, em sua ordem crescente, ou seja, do 1º ao 5º ano.

¹⁴⁷ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Mapa de Foco: 1º ano – Ensino Fundamental. 2020c. [online].

relativas à diversidade religiosa local, bem como espaço de culto religioso não cristão. As outras três habilidades são as mesmas apresentadas na BNCC, para o 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo classificadas como habilidades de desdobramento.

No Mapa de Foco do 2º Ano¹⁴⁸ do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foram apresentadas 07 (sete) habilidades para serem desenvolvidas durante o período letivo, contendo 05 (cinco) habilidades de conhecimentos estruturantes e 02 (duas) habilidades de conhecimentos de desdobramento. Nas estruturantes, o documento especifica reconhecimento de diferentes espaços de convivência, costumes, crenças, registros de memórias, símbolos religiosos e alimentos sagrados em diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.

Na ótica da nomenclatura, estas habilidades estão entre os elementos apresentados na BNCC e os específicos do Estado do Espírito Santo. Possuindo como pré-requisito os itens como o reconhecimento dos espaços de convivência, a identificação de estudo em História e identificação dos costumes, crenças e formas diversas de convivência com a identificação de estudo em Geografia, não foram apontadas habilidades relativas ao local das unidades de ensino. As outras 02 (duas) habilidades estão classificadas como itens de conhecimentos de desdobramento, sendo as mesmas apresentadas na BNCC. Para o 2º Ano do Ensino Fundamental, uma delas apresentou como pré-requisito o estudo em História, ao identificar os símbolos nos espaços de convivência. Nas demais não ocorreu modificação na estrutura disponibilizada na BNCC.

No Mapa de Foco do 3º Ano¹⁴⁹ do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foram apresentadas 06 (seis) habilidades para serem desenvolvidas durante o período letivo, contendo 03 (três) habilidades de conhecimentos estruturantes e 03 (três) habilidades de conhecimentos de desdobramento. Nas estruturantes, o documento especifica a caracterização dos espaços e territórios religiosos, o respeito às práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas e o reconhecimento das indumentárias utilizadas nos eventos religiosos. Na ótica da nomenclatura, estas habilidades estão entre os elementos apresentados na BNCC e um específico do Estado do Espírito Santo não possui pré-requisito. As outras 03 (três) habilidades estão classificadas como habilidades de conhecimentos de desdobramento, sendo as mesmas apresentadas na BNCC, para o 3º Ano do Ensino Fundamental, sem a modificação na estrutura disponibilizada.

¹⁴⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Mapa de Foco: 2º ano – Ensino Fundamental. 2020c. [online].

¹⁴⁹ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Mapa de Foco: 3º ano – Ensino Fundamental. 2020d. [online].

No Mapa de Foco do 4º Ano¹⁵⁰ do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foram apresentadas 07 (sete) habilidades para serem desenvolvidas durante o período letivo, contendo 04 (quatro) habilidades de conhecimentos estruturantes e 03 (três) habilidades de conhecimentos de desdobramento. Nas estruturantes, o documento especifica identificar os ritos do cotidiano, suas funções nas manifestações religiosas, representações na Arte – pintura, escultura, arquitetura, símbolos, imagens, respeitando a ideia de divindades e diferentes tradições religiosas.

Não possuem pré-requisito e em relação às nomenclaturas desta habilidade não ocorreu modificação da estrutura escrita disponibilizada na BNCC. Não foram apontadas habilidades relativas ao local das unidades de ensino. As outras 03 (três) habilidades estão classificadas como itens de conhecimentos de desdobramento, são as mesmas apresentadas na BNCC. Para o 4º ano do Ensino Fundamental, não houve pré-requisito e não ocorreu modificação na estrutura escrita disponibilizada na BNCC.

No Mapa de Foco do 5º Ano¹⁵¹ do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foram apresentadas 07 (sete) habilidades para serem desenvolvidas durante o período letivo, contendo 03 (três) habilidades de conhecimentos estruturantes e 04 (quatro) habilidades de conhecimentos de desdobramento. Nas estruturantes, o documento especifica identificar acontecimentos sagrados de diferentes culturas, reconhecer mensagens religiosas, os elementos da tradição oral das culturas indígenas, afro-brasileiras, ciganas etc. Não possuem pré-requisito e, em relação às nomenclaturas desta habilidade, não ocorreu modificação da estrutura escrita disponibilizada na BNCC, também não foram apontadas habilidades relativas ao local das unidades de ensino. As outras 04 (quatro) habilidades estão classificadas como habilidades de conhecimentos de desdobramento, são as mesmas apresentadas na BNCC, para o 5º Ano do Ensino Fundamental e não apresentaram pré-requisito. Não ocorreu também modificação na estrutura escrita disponibilizada na BNCC.

Ao analisar os Mapas de Foco do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina, e frente à gama de elementos criados para aproximar os saberes da disciplina ao educando, embora o documento tente trazer a mesma escrita disponibilizada pela BNCC, evidencia-se a falta de aproximação

¹⁵⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Mapa de Foco: 4º ano – Ensino Fundamental. 2020e. [online].

¹⁵¹ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Mapa de Foco: 5º ano – Ensino Fundamental. 2020f. [online].

dos saberes da disciplina com a realidade do estudante. Isso porque são apresentadas e estabelecidas nomenclaturas que variam daquela disponibilizada na BNCC.

Desta forma, quando as habilidades apresentadas não ampliam sua composição, entende-se que os elementos a serem trabalhados na disciplina de Ensino Religioso ainda sofrem pressão para serem perpetuados em um viés confessional, ou seja, aquele em que prevalecem os elementos do cristianismo. Apesar disso, para o 4º e 5º Anos foram apontados o reconhecimento dos elementos das religiões de matriz indígena, africana e cigana, porém não foram previstas atividades que favorecem a visitação de espaços religiosos locais, reconhecendo os mestres da cultura popular, os terreiros e locais diversificados de adoração.

O documento norteador para a construção das diretrizes do Mapa de Foco municipal seguiu as orientações da Resolução nº 5190/2018, que apresenta as normas complementares para instituir o Currículo do Estado do Espírito Santo, fundamentadas na BNCC para o Ensino Fundamental. Segundo a Resolução, este nível de ensino deve assegurar os direitos e os objetivos de aprendizagem contempladas no Currículo do Espírito Santo e apresentar como base as Competências Específicas. Para a disciplina de Ensino Religioso, suas competências específicas são:

- a) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/organizações religiosas e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- b) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- c) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- d) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- e) 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.
- f) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.¹⁵²

A elaboração do documento Mapa de Foco – Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º Anos reforça o que foi verificado nos documentos anteriores: a pouca visibilidade de disciplina de Ensino Religioso no espaço estudantil colatinense. Quando, na Proposta Curricular Pedagógica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Colatina e na Proposta Pedagógica Tecendo em Rede, não foi encontrada menção à disciplina de Ensino Religioso, ficou visível que existe uma preocupação latente da Educação Municipal referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os processos de alfabetização e letramento tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, porém dando pouco espaço para os saberes de

¹⁵² ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Resolução CEE/ES Nº 5.190, de 27 de dezembro de 2018. p. 12. [online].

disciplinas como o Ensino Religioso, deixando lacuna e margem para equívocos, pois, na formação integral dos estudantes, também são necessários os saberes desta disciplina.

Por fim, ao deixar os ensinamentos da disciplina de Ensino Religioso à parte, e quando são interpostas as competências específicas de cada disciplina disponibilizada pela Resolução 5190/2018, fica visível lacunas nos documentos orientadores municipais para elaboração dos currículos escolares. Como também visto no capítulo anterior, a não adequação do município às Resoluções de aprovação, credenciamento e credenciamento das Unidades de Ensino e a falta de direcionamentos para a disciplina de Ensino Religioso é reflexo da (des) organização direcionada para as unidades de ensino pública, concretizando o porquê de o município ainda não ter conseguido se tornar um sistema próprio de ensino.

Diante do exposto, para direcionar a construção de currículos que abarquem as subjetividades e os sujeitos que deles se apropriam, os próximos subtópicos destinar-se-ão para apresentar conceitos que sirvam de pontes e fomentem a construção de uma proposta curricular em Ensino Religioso capaz de suprir as deficiências identificadas nos estudos dos capítulos anteriores, especificamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.5 Interpretação das culturas: religião enquanto sistema cultural no bojo da educação

Falar sobre o ensino de fenômenos, contextos e religiosidades é fundamental abordar a religião enquanto um sistema cultural. Sendo este um propósito sempre a ser considerado, no contexto da sala de aula, para ampliar o conhecimento sobre religiões para os estudantes, que muitas vezes são oriundos de cultura diversa, e não abarca o conhecimento sobre o outro, sobre o diferente, sobre a prática cultural dos demais membros de sala de aula, bem como da sociedade.

Para o estudioso Geertz, em sua obra *A interpretação das culturas*, estas são “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”¹⁵³, ou seja, o autor aponta que os comportamentos, falas e gestos humanos são carregados de significados, visto que em nossos ambientes, grupos ou sociedade faz todo sentido: por exemplo, quando um muçulmano toca no lado esquerdo do peito para cumprimentar um “irmão”, o que lhe vem à cabeça ao fazer este gesto é um sentimento de afeição, de amizade; quando uma criança, aqui no Brasil, pede a benção para seu avô/avó, está incluso nesse ato o respeito que tem para com os mais velhos, ideias que lhes

¹⁵³ GEERTZ, Clifford. *Interpretação da Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 24.

foram ensinadas ainda no processo de desenvolvimento, dependendo do grupo familiar, a partir do seu nascimento, e que significa para ele ser “um bom menino/menina”.

Mas o autor lembra que estes significados presentes em tudo que fazemos não estão soltos, eles estão como que em uma rede, ou seja, interligados, formando, assim, uma rede de sentidos, um ato, um conjunto de comportamentos, explica o outro, dá significado ao outro. Quando um desses atos culturais é realizado fora do seu contexto (longe da tua rede), ele é algo estranho, estrangeiro: não é assim que nos sentimos em outro país, em outro estado? Como estrangeiros? Pois é justamente porque o significado da fala, do gesto, do comportamento e até do pensamento está desconectado da rede dos outros significados, que dão sentido a todos os outros mutuamente.

Geertz vai dizer ainda que a cultura não seria somente um conjunto de símbolos, estes significados culturais servem também “como um conjunto de mecanismos de controle [...] para governar o comportamento”¹⁵⁴. Portanto, regras, instruções, receitas, idealizações, planos, doutrinas religiosas, técnicas corporais são elementos que servem para ordenar o comportamento humano e ainda conforme o autor

Ser humano não é apenas respirar; é o controlar a sua respiração pelas técnicas da ioga [...]. Não é apenas falar, é emitir as palavras e frases apropriadas, nas situações sociais apropriadas, no tom de voz apropriado e com a indicação evasiva apropriada. Não é apenas comer: é preferir certos alimentos, cozidos de certas maneiras, e seguir uma etiqueta rígida à mesa ao consumi-los.¹⁵⁵

Deste modo, percebe-se que o ser humano é o animal com maior dependência desses padrões de comportamento. Sem esses padrões, o sujeito humano está propenso a perder o sentido da própria existência, ou no mínimo o sentido para viver. Nesse escopo, da interpretação das culturas, cabe enfatizar que o ser humano é, em sua essência genuína, um ser simbólico a partir dos seus significados dada a sua importância.

Deste modo, torna-se relevante esclarecer o que é símbolo. Os símbolos, em especial os símbolos sagrados - servem para manifestar o *ethos*¹⁵⁶ de um grupo, bem como sua visão de mundo. O símbolo pode ser descrito “como qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção – a concepção é o ‘significado’ do símbolo¹⁵⁷”.

¹⁵⁴ GEERTZ, 1989, p. 56.

¹⁵⁵ GEERTZ, 1989, p. 65.

¹⁵⁶ O termo *ethos* significava para os gregos antigos a morada do homem, isto é, a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura. Cf.: JAEGER, Werner. Paidéia. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes / Brasília:DF: UNB, 1989.

¹⁵⁷ GEERTZ, 1989, p. 105.

Os símbolos sagrados sintetizam o *ethos*¹⁵⁸ e a visão de mundo de um povo (ou grupo), sendo estes últimos intimamente ligados, interdependentes e indissociáveis para os que creem neles. Para os cristãos é impossível pensar na figura de Jesus Cristo sem pensar em Deus, sem pensar na criação do mundo, na Bíblia e, principalmente, toda vez que o cristão age, em todos os seus comportamentos, essas ideias vão aparecer em sua mente ou postura corporal, mesmo que depois dos acontecimentos. Nesse sentido, os símbolos religiosos estão como o elo de ligação entre o estilo de vida (*ethos*) e a “metafísica específica”¹⁵⁹ de um povo, um nutrindo o outro em reciprocidade: para um budista, ler e ouvir sobre o vazio (parte de sua visão de mundo) só tem validade se tal ideia ser vivenciada na meditação, bem como esse conceito vai ser seu ponto de apoio para agir no mundo (*ethos*). Nesse entendimento, e partindo dessas categorias de análises, o estudioso das culturas Geertz lança o seguinte conceito de religião:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.¹⁶⁰

Deste modo, a partir de um complexo de símbolos que mantêm, no sentido de constância, frequência, o ser humano a ter e criar motivações e disposições. Essas motivações e disposições não dizem que o ser humano é alguma coisa o tempo todo, mas que tem a capacidade de fazê-la: quando se fala que aquela pessoa é um maratonista não quer dizer que ele está fazendo maratona no momento (ou em todos), mas que ela tem o costume de participar de maratonas. Insta frisar que numa disposição (a de devoto, por exemplo) descreve a probabilidade da ocorrência (devoção). As motivações e disposições são geradas pelos mesmos símbolos que rerepresentam os “conceitos gerais de ordem e existência”, as metafísicas, as explicações mais fundamentais sobre o que devemos pensar e agir, os modelos e padrões de vida que servem para dar sentido à vida.

O mais importante é que as religiões precisam afirmar alguma coisa, especialmente sobre a natureza fundamental da realidade e claro, como agir nela. Os fenômenos religiosos também são expressões através do comportamento religioso. Aliás, as crenças religiosas têm a capacidade de dar sentido à vida e à existência, de ordená-la, desta forma as religiões sempre

¹⁵⁸ O *ethos* no Ensino Religioso é o convite à reflexão, não como imposição ideológica e sim para uma transvalorização da paz enquanto bem supremo. É resgatando a essência deste bem supremo que se resgata a questão da humanidade, fundamentando-se na Pedagogia da Alteridade.

¹⁵⁹ GEERTZ, 1989, p. 104.

¹⁶⁰ GEERTZ, 1989, p. 104 e 105.

que podem, o fazem – principalmente por meio dos ritos religiosos. São eles que reforçam as crenças, a visão de mundo de uma religião.

As religiões têm também o poder de criar nos seus fiéis duas espécies de disposição, uma gera ânimo, outra motivação. As motivações são “inclinações para executar determinados tipos de atos ou ter determinados tipos de sentimentos”¹⁶¹. Portanto, quanto às disposições, estas podem ser entendidas como as fontes, estados psicológicos e emocionais, com que as motivações buscam base para serem realizadas.

Por fim, as religiões, então, são motivadoras da vida, criadoras de força e entusiasmo para viver, as quais vão ao encontro das diversidades culturais no bojo da fé, religiosidade, crença e imbricações culturais do sujeito, desde suas concepções perpassando por seu contexto de formação escolar e social, em direção a um entendimento que faça sentido para sua finitude pessoal e cultural.

O próximo capítulo versa acerca dos desdobramentos do Ensino Religioso no contexto da educação escolar. Sendo este o capítulo final, dissertamos a respeito dos modelos em que o componente curricular de Ensino Religioso é ministrado, ainda que a laicidade seja preconizada na legislação, contudo é salutar evidenciar as finalidades de cada modelo, uma vez que currículo e práxis docentes são indissociáveis.

¹⁶¹ GEERTZ, 1989, p. 111.

3 DESDOBRAMENTOS DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo abordaremos a educação como parte integrante do ser humano, para entender com acontece o processo de aprendizagem. Inicialmente verificaremos a função da escola como um dos lugares em que isso acontece, pois é um espaço multirreligioso, lugar da diversidade. Apontaremos também que, no sistema educacional brasileiro, a mescla de catequese e laicidade se funda numa ambiguidade que ainda vigora, apesar de a legislação estabelecer um teor laico.

Apontaremos também as conquistas e os desafios que a disciplina do Ensino Religioso teve que romper para se estabelecer como área de conhecimento sob a luz do autor Pedro Ruedell que nos traz uma visão antropológica do tema. Essa ruptura está sendo construída sobre forte influência de uma herança religiosa colonial dominante.

3.1 Contextualizando o Ensino Religioso

Começaremos abordando o cristianismo, enquanto primeira religião oficial do Brasil, cuja presença é forte e tradicionalmente visível na sociedade escolar, herança de uma tradição secular que se configura como uma grande tradição religiosa no mundo.

O Brasil sendo um país diverso culturalmente e com uma infinidade de manifestações religiosas não deveria trazer para o âmbito escolar uma só religião, monopolizando apenas uma confissão. Principalmente porque o estudante escuta o tempo todo que o Brasil é formado por uma miscigenação de etnia. Contudo, este fato é frequentemente esquecido. E, de alguma forma, é visto como um tabu para muitos professores que lecionam a disciplina de Ensino Religioso.

Devido à tradição que fortemente marca o Ensino Religioso¹⁶², desde seu nascimento na escola até os dias atuais, mesmo tendo suporte na lei maior que é a constituição onde é vetada

¹⁶² O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do Conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BNCC,

toda e qualquer forma de proselitismo, as escolas continuam direcionando as temáticas para o confessionalismo cristão.

A escola é uma local onde o laicismo deveria prevalecer, a legislação garante este direito. E trazer apenas o ensino do cristianismo é vetar ao aluno o direito de conhecer as demais, tira também a oportunidade do relacionamento inter-religioso que deveria acontecer com o objetivo de convivência e tolerância. Além disso, as pessoas que não comungam com o cristianismo ficam à margem e têm seu direito negado. Fornet-Betancourt escreve que “com uma religião que destrói sua própria tradição, que lhe impõem novas referências religiosas sem vínculo algum com as suas¹⁶³”. No Brasil esta questão inter-religiosa é fator importante, de forma que todos têm sua opção religiosa, mas aprender a viver em um contexto plural é de grande relevância para a nossa sociedade, pois a valorização da pluralidade e da diversidade é importante para o respeito com o outro independentemente de onde veio e qual é a sua origem.

Para Betancourt a Interculturalidade, particularmente neste plano de diálogo de tradições de pensamentos e de sabedoria, conota sempre diálogo de espiritualidade e de religiosidade. O ser humano tende a reconstruir nesta nova perspectiva o respeito à diversidade, e isso pode ser conseguido se se começar das escolas onde é o início para um foco maior.

É na escola que se encontram os frutos que farão a diferença, o ponto de partida pelo respeito à diversidade e alteridade. Lá os alunos estarão em encontro com outras culturas e têm a chance de estar com o diferente, e assim poder começar a respeitar o outro na sua totalidade.

Verificamos que o processo de Interculturalidade acontece na escola através de seus laços mais visíveis em termos culturais e sociais. Buscar este espaço para constatar um contexto intercultural deve ser o ponto de partida da prática pedagógica em sala de aula.

Entendemos através de Betancourt que é possível trabalhar em sala de aula partindo do pressuposto da Interculturalidade, uma vez que se verifica que o Ensino Religioso é matéria muito importante, e somará no entendimento da vida em sociedade. Enfatizar a Interculturalidade engrandece o conhecimento do estudante em seu meio sociocultural, onde diversas culturas se encontram e, a rigor, não deve haver uma cultura dominante, todas devem se intercalar para acontecer uma realidade intercultural nas escolas brasileiras.

2017, p. 436, *apud* SANTANA, 2022, p. 113.

¹⁶³ FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 20.

3.2 Ensino Religioso: processo de socialização no âmbito da educação

A educação é parte integrante do ser humano, ela acontece no processo de socialização, são teias que regem o processo de aprendizagem e conhecimento. A ação de ensinar acontece no conviver e no socializar, as pessoas são conduzidas a aprender de modo proposital ou opcional. A educação é contínua em nossas vidas, ensinar é marcar e gravar um sinal, uma impressão proposital, ou seja, repassar uma informação.

Deste modo, um processo de socialização exige que haja um diálogo, e sobre isso, o diálogo inter-religioso deve ser pautado na proposta da interculturalidade, o caminho que leve ao respeito, ao direito do outro em professar uma fé diferente, e na aceitação do mesmo com sua cultura, de onde provém sua religião.

Ao buscarmos provocar o diálogo através da percepção de que estas religiões apresentam elementos em comum, pretendemos lançar uma provocação a partir do que foi afirmado por Canclini¹⁶⁴ e por Fernet-Betancourt: o fato de as culturas se construírem por meio de intercâmbios interculturais. Desse modo, as religiões, estando em um mesmo contexto sociocultural, ao prescindirem de outras, podem, ironicamente, compartilhar a mesma fonte cultural que as mesmas sem se dar conta. Assim sendo, religiões que não aceitam a diversidade podem estar prescindindo de si mesmas em muitos aspectos, no que se refere à identidade cultural. Se o fato de serem distintas não impede que as religiões compartilhem elementos tradicionais, isso as convida a não fazer das diferenças um entrave para que sejam também parceiras no diálogo.

Se em última instância a iniciativa do diálogo exigir um ponto comum a partir do qual podemos exercer essa troca, apresenta-se ao menos um que vincula toda e qualquer religião: o fato de ser manifestação do ser humano frente aos desafios da vida, a busca na transcendência de respostas e soluções para as questões mais desafiadoras de sua existência. A religião é, nas palavras de Rubem Alves¹⁶⁵, um “esforço para pensar a realidade toda a partir da exigência de que a vida faça sentido.” O homem se sente impelido ao sagrado, e cada povo, em cada cultura, desenvolve o seu modo de pensar e de viver o sentimento religioso.

Por tudo isso, reafirmamos o papel da educação, ou de uma nova educação, ética, fidedigna e descolonizada, como caminho para uma conscientização capaz de tornar nossa história futura menos marcada por conflitos religiosos do que a passada e a presente. A

¹⁶⁴ CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

¹⁶⁵ ALVES, Rubem Azevedo. *O que é Religião*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984, p. 8.

educação, canal privilegiado para o estudo da cultura, é fundamental para a compreensão também da diversidade religiosa, na esfera social que é indissociável da vida escolar dos estudantes.

A escola é um dos lugares em que acontece o processo de aprendizagem, um lugar no qual as culturas e saberes se misturam possibilitando ver a comunicação acontecer entre os discentes. É lá que eles buscam traçar com naturalidade caminhos, usando todo conhecimento que eles somatizaram ao longo de suas vidas.

O Ensino Religioso, nossa temática principal deste estudo, aponta para uma formação humana, onde o respeito à diversidade religiosa será o alvo principal. O autor Ruedell¹⁶⁶ aborda que todo o contexto de ensino é importante na formação humana e o Ensino Religioso se torna indispensável para a educação e formação integral do cidadão. Contribui para uma sociedade mais solidária que tem como primeiro exemplo a escola.

Esta é um espaço multirreligioso, lugar de misturas, de fermentação onde todos transmitem saberes não só de seu conteúdo, mas de mundo, puro e íntimo guardado dentro de si. A escola é um espaço de conhecimento, de junção de saber, de aprender continuamente de se doar em prol do outro, tanto aluno quanto professor andam juntos na construção de um novo conhecimento.

O Ministério da Educação¹⁶⁷ não implantou uma política própria para a disciplina de Ensino Religioso. Não conseguindo sustentar uma proposta consistente que abordasse a questão da dimensão humana proposta pela LDB¹⁶⁸, legislação que garante a disciplina. Ao contrário, como sugere João Décio Passos, “o Ensino Religioso ficou refém das velhas referências confessionais”¹⁶⁹. Com este problema, o Brasil contempla uma pluralidade de modelos do Ensino Religioso.

Esta disciplina ao longo da história sempre esteve em estado de mudanças e transformação para chegar a um modelo ideal¹⁷⁰ a ser apresentado nas escolas. Entendemos que o ensino da religião deve acontecer sem pressuposto da fé, da religiosidade, mas com o

¹⁶⁶ Pedro Ruedell tem vasta experiência na área da educação, é conhecido como eficiente promotor da Catequese e do Ensino Religioso. Formado em Catequese e Ensino Religioso pelo Instituto Superior Lúmen Vitae, da Bélgica, foi membro e coordenador da equipe interconfessional de ensino religioso junto à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, fomentou a elaboração de projeto interconfessional de ensino religioso, oficializado e posto em prática até 1997, e integrou a primeira diretoria do Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul.

¹⁶⁷ Órgão que rege a educação no Brasil vinculado ao Governo Federal.

¹⁶⁸ A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB - é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional

¹⁶⁹ Ensino religioso e formação docente. Ciências da religião e ensino religioso em diálogo, Luiza Sena (organizadora), artigo de João Décio Passos

¹⁷⁰ Modelo ideal que contemple o fenômeno religioso em toda sua dimensão, uma vez que este modelo formará profissional qualificado que atenda a pluralidade existente nesta escola, conhecido como Ciências da Religião.

pressuposto pedagógico. Assumindo o ensino da religião como um valor a ser acrescentado na educação do aluno.

Perguntas de como e o que ensinar regem as licenciaturas e as escolas no Brasil desde sua criação. Tiveram como tarefa introduzir o ensino neste caminho¹⁷¹ e mostrar os resultados. Objetos e metodologias devem ser inseridos a uma teoria coerente própria da ciência para culminar num ensino sistematizado, que atenda a necessidade de uma referência explicativa e valorativa embasado numa tradição científica.

João Décio Passos declara que “O Ensino Religioso ficou muito tempo fora desse jogo racional e pedagógico”¹⁷², mesmo sendo compreendido como importante para processo educativo do estudante. As religiões hegemônicas sempre obtiveram dos sistemas de ensino a reprodução de suas doutrinas, importando para a disciplina de Ensino Religioso conteúdos de suas tradições. Além disso, o Ensino Religioso pôde contar com os agentes do ensino (alguns professores) para a aplicação de seus conteúdos.

Outro problema encontrado foi na direção dos sistemas de ensino, responsáveis legais pela gestão da disciplina. Eles não apresentaram nenhuma medida para mudar a situação. A própria comunidade científica só se preocupou tardiamente com o fato. Por isso desvincular o Ensino Religioso da igreja é uma tarefa muito difícil.

Para entender esta dificuldade, se faz necessário apresentar as premissas legais que nortearam a disciplina ao longo da história. O entendimento desta dinâmica será determinante para produzir modelos de fundamentação que nos direcione a novas práticas curriculares e à melhoria da qualidade do ensino.

3.3 Artigo 33 da LDB: Alterações Necessárias; uma reflexão

Apresentar a problemática acerca do artigo 33 da LDB traz no contexto da disciplina uma evolução que culminou no que hoje ela representa. Apesar de toda luta ao longo de sua história, tentando se manter em atividade nas bases curriculares das escolas, a disciplina sempre foi motivo de discussão.¹⁷³

¹⁷¹ O estado e a escola têm como obrigação direcionar o discente a um caminho lógico de certezas e aprendizagens de forma que todos participem deste processo.

¹⁷² Ensino religioso e Formação Docente Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo, Luiza Sena (organizadora) editora Paulina, artigo de João Décio Passos (2007).

¹⁷³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

O teor trazido pela LDB diz respeito a alguns requisitos exigidos na busca de uma identidade. A participação popular foi imprescindível e determinante para definir seu papel e seu sentido para resguardar uma educação integral.

Os debates de grupos de reflexão, comissão de educação e outras instâncias criadas para definir sua natureza, que na Carta Magna e LDB de 5692/71 a definiam com teor confessional, derrubaram barreiras impostas e, acreditando na sua importância, mobilizou milhares de assinaturas para garantir sua permanência. Logo após, dois novos projetos, um do Senador Cid Siboia e outro do Senador Darcy Ribeiro, foram encaminhados ao Congresso Nacional para que a nova LDB tivesse caráter laico. Já o Senador José Sarney, na última hora, tenta acrescentar uma emenda com a seguinte redação: “sem ônus para os cofres públicos”. Mas é abortado pela oposição.

Assim, o Ensino Religioso passa a contar com a redação de “matrícula facultativa” para os alunos e de obrigação do Estado. A lei ainda relata que seu caráter é importante para a formação do cidadão, deixando claro que esta lei vem fazer valer o direito de abordar todas as religiões, de modo que não seja direcionado nenhum proselitismo. Segundo Ruedell¹⁷⁴

O ER é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui elementos insubstituíveis de educação e desenvolvimento pleno da pessoa humana e de construção de uma sociedade justa e solidária¹⁷⁵.

Diante desta fundamentação, a BNCC estabelece um conteúdo plural, que atenda todas as pessoas sem que se professe uma só fé. Assim o Brasil, para banir o proselitismo na legislação, foi obrigado a rever várias concepções ideológicas e sociais. Até mesmo sua constituição foi baseada na experiência de outras nações. O ensino também buscou exemplos de outros países para chegar ao consenso de laicidade, por isso é indiscutível o direito do cidadão e dever do estado garanti-lo.

O estado laico tem que garantir o direito do discente em abordar sua religiosidade, seus saberes e ressignificar o ambiente escolar. Acrescentando ao conhecimento do discente a pluralidade e Interculturalidade que sua religião sozinha não pode fornecer.

A construção para a Interculturalidade se dá o tempo todo na educação religiosa, com qualquer idade, a todo momento está em contato com inúmeras instituições com a presença do fenômeno religioso e da adesão e rejeição das pessoas a eles. Na escola não seria diferente, em

¹⁷⁴ Pedro Ruedell. Experiência na área da educação, é conhecido como eficiente promotor da Catequese e do Ensino Religioso. Formado em Catequese e Ensino Religioso pelo Instituto Superior Lúmen Vitae, da Bélgica, foi membro e coordenador da equipe interconfessional de ensino religioso junto à Secretaria de Educação.

¹⁷⁵ RUEDELL, 2007, p. 33.

sala de aula, todos se misturam e isso revela as várias existências religiosas. Trabalhar esta sistemática é garantir a laicidade do ensino e promover a formação humana.

Esta lei veio promover um estado laico, solicitar da educação um debate acerca das várias religiões. Muito mais que isso, apresentar aos (às) estudantes condições para desenvolver o seu potencial social e pessoal, para descobrir o que há de mais intenso na sua existência. O Ensino Religioso deve proporcionar ao estudante o encontro com o caminho mais adequado para realização de um ser humano consciente e crítico¹⁷⁶.

Nortear o sentido crítico de sua própria vida é oferecer ao educando uma possibilidade de viver com transcendente, buscando sempre uma sociedade mais justa. O autor ressalta que: “esta aceção de Ensino Religioso está ainda em processo de ser devidamente compreendida e de receber a esta correspondente aplicação”¹⁷⁷.

A vigência da lei se consolidou, mas a sua prática necessita ainda de ser conscientizada por parte dos profissionais de ensino, na maioria dos estados não se cumpre a redação da lei. Embora exista profissional qualificado para ministrar um Ensino Religioso conforme a lei, este ainda encontra dificuldades por meio do sistema, outros por não ter material didático que englobe esta pluralidade e diversidade religiosa, por isso a necessidade de entender as conquistas e os desafios da disciplina diante do cenário escolar.

3.4 Consequências e Desafios do “ER” no Cenário Escolar

Como área de conhecimento, a disciplina se encontra inserida dentro das dez áreas das Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁷⁸, pois integra o sistema escolar de acordo com a resolução 02 de 1998. Mas há tendências evidentes em cada estado de manter um tratamento diferenciado, herança da colonização que marca a disciplina como sendo objeto catequético. Além do fato de o professor ser alvo de discriminação profissional, pois a escola o vê como um tapa buraco¹⁷⁹.

Hoje, diante de uma nova configuração, o Ensino Religioso tem ganhado autonomia, ainda que tímida. Contudo já existem alguns cursos de formação com Graduação e Pós-

¹⁷⁶ RUEDELL, 2007, p. 34.

¹⁷⁷ RUEDELL, 2007, p. 34.

¹⁷⁸ São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

¹⁷⁹ Uma vez que este profissional só serviria para dar continuidade ao que a igreja já faz com os que ainda não professam uma fé ele ensinaria e que o melhor caminho a seguir seria o catolicismo cristão ou evangélico.

Graduação que vem contribuindo com a compreensão e mentalidades dos professores que se formam ou se especializam para assumir o componente curricular de Ensino Religioso nas unidades escolares. Fundando e construindo bases a partir de saberes, a disciplina aponta uma proposta pedagógica organizada e operacional.

Assim, o Ensino Religioso na atual legislação garante seu espaço e amplia um nível de abrangência como área de conhecimento. Levando em conta a sociedade que passa a contribuir na compreensão e prática da disciplina. Outro ponto é a urgência de elaboração de uma Diretriz Nacional. Nesta perspectiva não se pode perder de vista o sujeito e objeto do conhecimento, pois ele é o destinatário, o protagonista, transmissor e divulgador de todo tipo de conhecimento.

Na versão final da BNCC para o ensino fundamental, que foi publicada em meados do ano de 2017, foram trazidas novidades acerca do componente comum curricular de Ensino Religioso (ER). Visto que por muito pouco foi eliminada com a terceira versão do texto, mas retornou na versão definitiva seguindo as orientações das resoluções 4 e 7, ambas de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa versão da BNCC, o ER foi inserido no currículo do ensino fundamental como uma área do conhecimento específica, não mais como integrante das ciências humanas, e também não sendo apenas um conhecimento complementar ou interdisciplinar. A verdade é que, embora o texto constitucional e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sejam claras em relação ao funcionamento do ER, ainda há muita interpretação equivocada que descaracteriza a disciplina nas redes públicas de ensino do nosso país. Não é difícil, por exemplo, encontrar o ER transfigurado em uma disciplina estranha a sua determinação natural, seja como “formação humana”, “cidadania” ou mesmo como ER confessional, de orientação catequética ou doutrinária.

O Ensino Religioso não pode abster-se de seu papel em auxiliar o ser humano a compreender a razão de seus questionamentos e sua própria constituição de indagador. Ele vai ser capaz de construir significados dentro ou fora da religião. Pode fazer uso de diferentes caminhos para essa nova concepção, usando as demais áreas de conhecimento como suporte. A metodologia indicará a prática desta área na escola, estruturada e integrada a projetos pedagógicos específicos e adequados ao ambiente escolar.

Considerando as alterações nas redações da BNCC acerca do ER, a cada versão surgia um novo entendimento acerca da disciplina. Tais mudanças acompanharam, primeiramente, o debate entre especialistas que contribuíram para a construção da BNCC, mas com o governo Temer o documento muda radicalmente de orientação, atendendo ao conjunto de alterações na LDB que ficaram conhecidas como “reforma do ensino médio”. Com isso, a terceira versão do texto, alinhada aos propósitos dos grandes grupos empresariais encarnados em seus institutos e

fundações, foi apresentada subitamente e de forma autoritária, pois desconsiderava a contribuição de especialistas e profissionais da educação. Essa nova proposta de padronização curricular, não mais preocupada com eixos de formação como “ética e pensamento crítico”, expostos nas versões anteriores, apresenta um forte caráter mercadológico, voltado à lógica de uma aprendizagem com base em habilidades e competências, com um modelo curricular restritivo e aliado à avaliação de tipo padronizada.

A primeira versão da BNCC apresentava o ER como disciplina da área das Ciências Humanas. Já em sua segunda versão, no ano de 2016, seguiram-se as resoluções 4 e 7 de 2010 do CNE, momento em que a disciplina se separa das Ciências Humanas e ganha *status* de área do conhecimento – tema que em ambas as versões possuía conteúdos já definidos para o Ensino Fundamental em seus anos iniciais e finais.

Mas uma reviravolta ocorreu com a terceira versão da BNCC, a exclusão do ER. Isso sob a alegação de que devido às peculiaridades da disciplina, seus conteúdos ficariam a cargo de cada estado e município ofertante.

A partir da publicação da terceira versão até a homologação, o STF retoma o julgamento da ADI 4439, iniciada em 2010, que questionava a constitucionalidade do ensino confessional. A maioria dos ministros entende que o ensino confessional pode ser exercido e não fere a laicidade do Estado. Após o julgamento, a BNCC é homologada e corrige sua falha ao ressuscitar o ER como área do conhecimento, tal como estava na segunda versão. Dessa forma a BNCC afasta do ER uma abordagem confessional e privilegia um entendimento da disciplina por uma perspectiva totalmente científica, fundamentada na história, na sociologia e na filosofia. Não cabe, portanto, ao professor de ER difundir ensinamentos de credo específico, mas mediar um estudo do fenômeno religioso a fim de fomentar o diálogo, a tolerância e os direitos humanos.

Dito isso, percebemos que houve contribuição para o educando de forma múltipla. Neutralizando o ato de “doutrinar” o educando em uma religião específica, passou-se a proporcioná-lo uma compreensão macro do fenômeno religioso, levando-o a um maior entendimento do mundo, suas culturas e sociedades, despertando no aluno a tolerância e o respeito para o convívio com o diferente. O sucesso dessa abordagem foi posto textualmente em suas seis competências. Há de fato pontos que a luz da BNCC proporcionou neutralidade pedagógica ao ensino dos conteúdos de ER, agora sem vocação confessional, precisava estar

alinhado a uma ciência tal como as demais disciplinas. E essa ciência, não podendo mais ser a Teologia (por seu caráter confessional), teria de ser as Ciências da Religião¹⁸⁰.

Para evidenciar e demonstrar as implicações em termos de conteúdos do Ensino Religioso, apresentamos um quadro sintético com os conceitos primordiais do ER dispostos na BNCC. São conceitos oriundos a partir de produções intelectuais que compõem o arcabouço do Ensino Religioso, enfatiza uma progressão do que já caminhava nas proposições dos PCNs. Portanto, tais conceitos estão divididos em 3 (três) unidades temáticas, que vão desde crenças religiosas e filosofias de vida, manifestações religiosas até as identidades e alteridades. Vejamos o quadro a seguir.

Tabela 2: BNCC e principais conceitos do Ensino Religioso em 2017

Descrição	Conceitos
Dimensão concreta do sujeito.	Imanência
Dimensão subjetiva, simbólica do sujeito.	Transcendência
A percepção das diferenças, que possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.	Identidade
Caráter singular e diverso do ser humano	Finitude
Condição frente à qual os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte.	Práticas espirituais e ritualísticas
Realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras	Ritos
Narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. O rito é um gesto que aponta para outra realidade.	Símbolos
Uma coisa que significa outra.	Espaços sagrados
Montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros, que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas.	Liderança religiosa
Pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função	Manifestações religiosas

¹⁸⁰ JUNQUEIRA, 2015.

pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente.	
É expressão da religiosidade na sociedade, composta por um conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças).	Mitos
Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam. O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários	Divindades
Seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social ou tradição religiosa.	Crenças
Um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.	Narrativas religiosas
São preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia (s) de divindade (s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos.	Doutrinas religiosas
Um conjunto de princípios e valores. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento com a (s) divindade (s) e com a natureza.	Ideias de imortalidade
Ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras, que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais.	Códigos éticos e morais
Definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.	Filosofias de vida
Ancoram-se em princípios cujas fontes não advêm do universo	Imanência

<p>religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.</p>	
--	--

Fonte: Elaboração da autora

Portanto as leituras dos teóricos, nas diversas áreas que contribuíram com a pesquisa, revelou-nos a existência de uma relação dialética entre os constructos culturais e religiosos, sendo a própria religião um sistema cultural. Como sistema cultural, a simbologia religiosa se desenvolve coletivamente, influência e ao mesmo tempo reflete o modo de vida e a visão de mundo do povo que a cria. Partimos desta relação entre religião e cultura para entender o compartilhamento de unidades simbólicas.

Deste modo, este estudo assinala que há a necessidade para aprofundamento epistemológico e didático do professor que pretenda desenvolver um trabalho imparcial. Sendo que para isso sejam consideradas as diferentes expressões simbólicas, culturais e religiosas presentes na sociedade, que por sua vez, estão imbricadas no ambiente da escola, espaço que os estudantes passam boa parte da vida durante o processo de formação educacional.

CONCLUSÃO

Ao discorrer acerca do assunto aqui tratado, a priori, partimos da hipótese se seria possível trabalhar as perspectivas das Ciências das Religiões em sala de aula com a categoria intercultural. Baseando-se no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano e, enquanto tal, deve estar disponível à sociabilização, entendendo que os conteúdos do Ensino Religioso não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Com esses pressupostos, o tratamento didático dos conteúdos realizou-se a nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa.

Versam nas Diretrizes Curriculares, nos parâmetros na LDB e na atual BNCC orientações positivas para oferta de Ensino Religioso, mas na contramão há certo desprezo em documentos, que ainda tratam o componente curricular como sem valor acadêmico, ou seja, oferta optativa, sem obrigatoriedade, e que as unidades de ensino, de modo particular as redes municipais públicas, optem como e qual a melhor forma de ofertar os conteúdos.

Nessa perspectiva, para dialogar com o que se espera da aplicabilidade desse componente curricular no contexto escolar, buscamos correlacionar a cultura e religião à explicação para o fato de religiões distintas, ou mesmo antagônicas, que compartilham elementos entre si, uma vez que cultura e religião se interferem mutuamente. Um ponto, porém, que percebemos como bastante inibido e cheio de resguardo é a questão religiosa. De acordo com a historiografia desde a colonização do Brasil até os dias atuais, existe ainda nas escolas uma discussão cheia de proselitismo e confessionalismo, quando se trata de abordar este tema, por este motivo o diálogo e a inter-relação mostraram-se como parte fundamental para a concretização da interculturalidade que em tese é fundamental para abarcar e disseminar o conhecimento sobre o contexto cultural do qual faz parte os estudantes brasileiros. Deste modo, buscamos na relação entre cultura e religião a explicação para o fato de religiões distintas, ou mesmo antagônicas, que compartilham elementos entre si, uma vez que cultura e religião se entrelaçam.

A leitura de teóricos revelou-nos a existência de uma relação dialética entre os constructos culturais e religiosos, sendo a própria religião um sistema cultural. Como tal a simbologia religiosa se desenvolve coletivamente, influencia e ao mesmo tempo reflete o modo de vida e a visão de mundo do povo que a cria. Insta frisar que ao que concerne o contexto da escola enquanto espaço público, este é marcado no bojo da diversidade e pluralidade religiosa e cultural, em que a interculturalidade é evidenciada a partir da junção dos diferentes.

Por estas razões, as inúmeras mudanças ao longo da história, no tocante as formas de ofertar o Ensino Religioso, sempre foram palco de diversas discussões desde o chão da sala de aula até a suprema corte, visto que tal componente inicialmente partiu do contexto da oferta da educação cristã à luz do Cristianismo. Contudo o choque entre Religião e Constituição que guarda e zela pela liberdade do sujeito humano possibilitou nova dimensão para a chamada “Disciplina de Ensino Religioso”.

Tal necessidade veio ao encontro de possibilitar e contemplar a pluralidade cultural religiosa da qual é composta a população brasileira, atender ao estado laico e permitir o respeito mútuo e compreensão das diversas formas de manifestar a sacralidade do sujeito, enquanto algo de valor incomensurável dadas as suas concepções de fé, sacralidade e crenças. Cabe destacar que a discussão empreendida neste trabalho não tem a pretensão de fornecer um caminho infalível e definitivo para o diálogo inter-religioso, bem como não temos nossas considerações como fechadas e indiscutíveis. Somos conscientes de apenas somar nossas considerações a um debate crescente na atualidade, referente à convivência em meio a uma pluralidade cultural e religiosa que tem se acentuado cada vez mais.

Deste modo, o diálogo inter-religioso é um assunto desafiador, que permeia o Ensino Religioso escolar, considerando sua historicidade e que contemporaneamente está imbricada à BNCC a qual direciona os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aulas e versa na educação pública nas esferas municipais e estaduais, e merece ser aprofundado, debatido, discernido pelas Ciências das Religiões e pelas demais Ciências Humanas com objetivo de firmar a solidificação da laicidade.

Entendemos que há uma lacuna no que diz respeito à inserção com imparcialidade do Ensino Religioso em Colatina, especialmente nos Anos Iniciais. Dessa forma, propomos a criação de um projeto que seja macro, cujos objetivos sejam alinhar as ofertas do Componente Curricular de Ensino Religioso nas escolas que acoplem de modo especial os Anos Iniciais. Para tanto, esse projeto é algo que transcende a alçada da pesquisadora neste momento e, sob o mesmo ponto de vida, o período de curso bem como a identificação desta lacuna lamentável só emergiu ao final desta pesquisa.

Desse modo, será estabelecido um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação de Colatina, validando a apresentação dos dados desta análise e, mediante esta, será sugerido ao Poder Público Municipal a reconfiguração, sob os moldes da lei, a fim de implantar treinamento ou formação continuada específica para os professores dos Anos Iniciais da rede de ensino.

Validamos que é um grande passo assertivo, visto que a educação é intrínseca a todos os componentes e, portanto, o Ensino Religioso não pode ser deixado “de lado”. É preciso

oferecê-lo seguindo as diretrizes, aprofundar os Mapas de Foco para redirecionar a elaboração de um Plano de Ensino com observância e respeito à Constituição da República Federativa do Brasil que abarca a pluralidade cultural.

Fomos além em nossa proposta, afirmando que para que haja, de fato, entendimento e diálogo inter-religioso, compreensão da importância dos conteúdos de Ensino Religioso na fase inicial da educação básica, mais do que desvendar a diversidade cultural, é preciso também disposição para o relacionamento com o *outro*, mesmo quando parece não haver nada em comum com ele. Por isso o estudo da cultura deve adotar uma perspectiva intercultural que prima pelo reconhecimento da constituição plural das culturas, e também pela convivência harmoniosa com o *outro*.

Portanto, espera-se que os professores tenham a imparcialidade para ir ao encontro do preconizado pela legislação, eliminando toda e qualquer forma de proselitismo, ainda que seja um sujeito de profissão de fé conservadora ou não, ou quaisquer outras, mas que saiba dar a devida formação ao estudante para o conhecimento do pluralismo religioso diante da diversidade que compõe os povos brasileiros. Para isso, a sua prática deve estar alicerçada pelas bases curriculares que respeite, integre e faça ser entendida a real importância do ensino laico, não proselitista, permitindo que as derivações do não conhecimento, tais como as intolerâncias, preconceitos e desrezos pela forma de fé e crença dos outros não sejam alimentadas. É certo que as leis preconizam, mas é essencial que os seres humanos, todos eles, façam valer o conhecimento que além de rico, pode-se entender como um patrimônio imaterial da nação brasileira, e que nossas crianças não sejam tolhidas de crescerem com o amplo conhecimento do mundo que os cercam.

Portanto, este estudo não se finda nesta análise apenas, espera-se que seja feito um estudo aprofundado dos Mapas de FOCO do município de Colatina- ES, à guisa de um recorte ampliado, que culmine em elementos que possam dar subsídios à elaboração de um plano de curso em favor do Ensino Religioso com faces no discurso da interdisciplinaridade no campo pragmático da educação pública municipal de Colatina-ES.

REFERÊNCIAS

- ALBANI, Vivian. *Trajatória do crescimento da cidade de Colatina*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós- Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.
- ALENCAR. Ingrid Regis de Freitas Schmitz de. *Escolarização No Norte do Espírito Santo Início Do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares*. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2016. 180p. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8574/1/tese_10065_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ingrid.pdf Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALMEIDA, Santana. R. W. *Cultura Afro-Religiosa Na Educação Básica: Desafios Na Implementação Da Lei Nº 11.645/08 No Espaço Escolar*. Orientador: José Mário Gonçalves. f.164, Dissertação (mestrado) – Mestrado Em Ciências Das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Vitoria – ES, 2022. Disponível em: <http://btd.fuv.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/478>. Acesso em: 7 de dez 2022.
- ALVES, Rubem Azevedo. *O que é Religião*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- ALVES. Adriana Célia . ROCHA, Nildicéia Aparecida. *Diálogos (Inter) Culturais Em Educação E Línguas: Conceitos E Discussões*. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12193/9708>. Acesso em: 14 dez. 2022
- ARROYO, Miguel González. *Currículo: Território em disputa*. Petrópolis: Vozes. 2011.
- AZEVEDO, Rodrigo. *A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao> 84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/. Acesso em: 14 de dez 2022
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. *CURRÍCULO ESCOLAR: dimensões pedagógicas e políticas*. 2010.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do. *De 16 de julho de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do. *De 24 de fevereiro de 1891*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do. *Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988: com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL, República Federativa do. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM.-15-10-1827.htm. Acesso em: 13 jun. 2021

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL, República Federativa do. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm#:~:text=O%20ensino%20religioso%2C%20de%20matr%C3%ADcula,vedadas%20quaisquer%20formas%20de%20proselitismo. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRAZIL, Constituição Política do Império do. *Carta de Lei de 25 de Março de 1824*. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 12 jun. 2021

BRITO, Márcia; MORON, Cláudia. *Atitudes e Concepções dos Professores de Educação Infantil em Relação à Matemática*. Florianópolis: Editora Insular, 2001.

CAMPOS JUNIOR, Carlos Teixeira de. A formação da centralidade de Colatina. Vitória: IHGES, 2004.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *Aprendendo a ensinar*. In: Diálogo. Ago. Ano VII – n. 27. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2002.

CASSIRER, E. *A filosofia das formas simbólicas II – o pensamento mítico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CIDADES DO MEU BRASIL. *Tudo sobre Colatina* - Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/es/colatina>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COLATINA 100 anos: cidade chegou a ser a mais rica e populosa do ES. A Gazeta, 2021. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/especialcolatina/colatina-100-anos-cidade-chegou-a-ser-a-mais-rica-e-populosa-do-es-0721#:~:text=A%20madeira%2C%20o%20caf%C3%A9%20e,o%20de%20Princesa%20do%20Norte>. Acesso em: 20, mai. 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. *A ESCOLA E O CONHECIMENTO*: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez. 2017.

CORTELLA, Mário Sergio. *EDUCAÇÃO, ESCOLA E DOCÊNCIA*: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez. 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Resolução 217 A III, em 10 de dezembro 1948*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990*. institui o "Programa de Municipalização na oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental" oficial do Estado do Espírito Santo - PROMUNE. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI4475.html> Acesso em: 14 jan. 2022.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Lei nº 5.474, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o processo de Municipalização do ensino Público no Espírito Santo. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI54741997.html> Acesso em: 14 jan. 2022.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Resolução CEE/ES nº 3.777, de 31 de dezembro de 2014*. 104p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-ES_res3777.pdf?query=Educacao%20Especial. Acesso em: 20 jun. 2021.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). *Resolução CEE/ES Nº 5.190, de 27 de dezembro de 2018*. p. 12. Disponível em: <https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/mpb-es-res5190-sedu-gs-curriculo-es-27-12-2018-607d84124dc2b-pdf>. Acesso em: 22 jun.2021

EYNG, Ana Maria. *Currículo escolar*. Curitiba: IBEP, 2007.

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

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: Perspectiva pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*; tradução do alemão: Angela Tereza Sperb. – São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Questões de método para uma filosofia da interculturalidade a partir da Ibero-América*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1994.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Religião e Interculturalidade*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAZETA, Colatina 100 anos: cidade chegou a ser a mais rica e populosa do ES. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/especialcolatina/colatina-100-anos-cidade-chegou-a-ser-a-mais-rica-e-populosa-do-es-0721#...>Acesso em: 12 jul. 2022.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação da Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL FILHO, Sylvio Fausto; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do Ensino Religioso no Brasil. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 43, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALEZ, Maria Helena Carvalho de Castro. *Relações entre a família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes em relação à matemática*. 2000. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251473>. Acesso em: 20 jun. 2021.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*: Belo Horizonte: UFMG, 2006.

INCONTRI, D; BIGHETO, A.C. *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso: valores*. São Paulo, SP: Ática, 2011, p. 41.

INSTITUTO REUNA, *Mapas de Foco da BNCC*: Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em 15 nov. 2022.

JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes / Brasília: UNB, 1989.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck. *A construção histórica de um componente curricular brasileiro: o Ensino Religioso*. 1998. p. 02. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/422SergioJunqueira_e_LilianBlanck.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

MENEZES, Pedro. O que é Alteridade. Disponível Em: <https://www.significados.com.br/alteridade/>. Acesso em: 16 de dez 2022

MOREIRA, Antônio Flávio. *A crise da teoria curricular crítica*. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

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

PEREIRA, Marciano. *Por que ensino religioso na educação básica?* Disponível em: <https://www.neipies.com/por-que-ensino-religioso-na-educacao-basica/>. Acesso: 15 dez. 2022.

PONTE, João Pedro. *As novas tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?* In: Revista Ibero Americana, nº 24, Set - Dez. 2000, p. 63-90.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Decreto nº 4.424, de 09 de fevereiro de 1998.* Autoriza firmar convênio de municipalização do Ensino com o Estado do Espírito Santo. Gabinete do Prefeito. Espírito Santo. 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Decreto nº 8404, de 27 de março de 1998.* Integra à Rede Municipal os estabelecimentos da Rede Estadual municipalizadas. Gabinete do Prefeito. Espírito Santo. 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Histórias e conquistas.* Colatina – ES, 2022. Disponível em: <https://www.colatina.es.gov.br/colatina/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. *Regimento Comum Das Escolas Da Rede Municipal De Colatina - ES.* Secretaria Municipal de Educação. Colatina. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação *Proposta Curricular Pedagógica – Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.* 2019. Disponível em: <https://colatina.es.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/....pdf>. Acesso em 14 fev. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica Da Rede Municipal De Colatina.* 2020a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19sMTYwawQm2rkqqkXNp-KHbVAHsU1V_g/view Acesso em 14 fev. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. *Mapa de Foco: 1º ano – Ensino Fundamental.* 2020b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-rspndyDktyeGRLscUgPbNBhHzeIKM0g/view> Acesso em: 10 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. *Mapa de Foco: 2º ano – Ensino Fundamental.* 2020c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1guxXkMtH2DnHak2dTal8TP5a3Cz8oIOA/view> Acesso em: 10 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. *Mapa de Foco: 3º ano – Ensino Fundamental.* 2020d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Flm3XPFSnSgX3n-UrmbVOroB2Rn5jncC/view> Acesso em: 10 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. *Mapa de Foco: 4º ano – Ensino Fundamental.* 2020e. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Flm3XPFSnSgX3n-UrmbVOroB2Rn5jncC/view> Acesso em: 10 mar. 2022

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. *Mapa de Foco: 5º ano – Ensino Fundamental.* 2020f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/138GWirRZiEXydiNY6kEiWxUkOeSUSk6/view> Acesso em: 10 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.colatina.es.gov.br/colatina/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

REHFELD, W.I. *Tempo e religião*. São Paulo: Edusp, 1988.

REVOLTA DO XANDOCA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Revolta_do_Xandoca&oldid=64205264. Acesso em: 12 jul. 2022.

RUEDELL, Pedro. *Fundamentação antropológico - cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso Editora, 2000.

SAVIANI, D. *Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica*. Rev Faz Cienc. 2010; p.32.

SAVIANI, D. *História das Idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008, p.16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 23.

SIMÕES, Renata Mattos; MENDONÇA, Eneida Maria Souza. *Evolução Urbana de Colatina-ES e a Transformação do Papel do Rio Doce no Sistema de Espaços Livres*. X Colóquio Quapá-Sel- Brasília, 2015.

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

ANEXO A – COMPOSIÇÃO DO CÓDIGO DAS HABILIDADES DE COLATINA



Estado do Espírito Santo
 Prefeitura Municipal de Colatina
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada – 29702-110 – Tel.: 3177-7064

a) marcar (X) nas habilidades que foram trabalhadas por meio das “APNPs” e/ou por meio de “OUTRAS AÇÕES”⁶, conforme registros do plano emergencial. É importante ressaltar que na coluna “APNPs” estão identificadas as habilidades que foram abordadas, mas que, não necessariamente, foram totalmente contempladas.

b) analisar, a partir dos registros de monitoramento e acompanhamento, sobre quais dessas habilidades precisam ser retomadas e contextualizadas para a melhoria do aprendizado dos estudantes.

É preciso ressaltar, ainda, que os Mapas de Foco levam em consideração a necessidade de certos cuidados em relação às habilidades ou conhecimentos que dependem de propostas coletivas ou que demandem compartilhamento de objetos. Nesse caso, mesmo entendendo que alguns deles sejam estruturantes, principalmente no que tange aos componentes curriculares de Educação Física e de Arte, nesse contexto de pandemia, foram classificados como de desdobramento, observando que o trabalho docente a ser realizado a partir deles deve ser planejado e adaptado com muito cuidado e zelo pela saúde e segurança de todos os envolvidos.

IMPORTANTE:

COMPOSIÇÃO DO CÓDIGO DAS HABILIDADES – MAPA DE FOCO MUNICIPAL:



⁶ Entende-se por “OUTRAS AÇÕES” as estratégias diferentes das APNPs, como por exemplo, videoaulas, projetos, seminários, interações virtuais, dentre outras.

ANEXO B - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 1º ANO



Estado do Espírito Santo
 Prefeitura Municipal de Colatina
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada – 29702-110 – Tel.: 3177-7064

Ensino Religioso – 1º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL				
PRE-REQUISITO	HABILIDADES DO CURRÍCULO	CLASSIFICAÇÃO	HABILIDADES ABORDADAS	
			APNP's	OUTRAS AÇÕES
	EF01ER01/ES Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós, em vista de uma educação no e para o respeito às alteridades.	HE		
	EF01ER02 Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	HD		
	EF01ER03/ES Reconhecer e respeitar as características físicas (dimensão concreta) e subjetivas (dimensão subjetiva) de cada um.	HD		
	EF01ER04 Valorizar a diversidade de formas de vida.	HE		
EFO1HI02	EF01ER05/ES Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um, promovendo uma partilha sobre lugares sagrados, símbolos religiosos, organizações religiosas e festas religiosas a partir da sua realidade.	HE		
	EF01ER06 Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	HD		



ANEXO C - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 2º ANO



Estado do Espírito Santo
 Prefeitura Municipal de Colatina
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada – 29702-110 – Tel.: 3177-7064

Ensino Religioso – 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL				
PRE-REQUISITO	HABILIDADES DO CURRÍCULO	CLASSIFICAÇÃO	HABILIDADES ABORDADAS	
			APNPs	OUTRAS AÇÕES
EFO2HIO1	EF02ER01/ES Reconhecer os diferentes espaços de convivência (família, comunidade escolar e cidade), identificando semelhanças e diferenças entre esses lugares.	HE		
EFO2GE02	EF02ER02/ES Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência, inclusive a pluralidade religiosa no espaço escolar, relacionando as escolhas religiosas às influências da sociedade e da família.	HE		
	EF02ER03 Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns).	HE		
EFO2HIO5	EF02ER04/ES Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência (família, comunidade escolar, cidade e estado).	HD		
	EF02ER05/ES Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas (família, comunidade escolar, cidade, estado e Brasil) favorecendo a interpretação de símbolos sagrados das tradições religiosas, analisando os elementos que as constituem, para compreender a singularidade das tradições.	HE		
	EF02ER06 Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas (família, comunidade escolar, cidade, estado, Brasil e mundo).	HE		
	EF02ER07 Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes	HE		



ANEXO D - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 3º ANO



Estado do Espírito Santo
 Prefeitura Municipal de Colatina
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada – 29702-110 – Tel.: 3177-7064

Ensino Religioso – 3º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL				
PRE-REQUISITO	HABILIDADES ADO CURRÍCULO	CLASSIFICAÇÃO	HABILIDADES ABORDADAS	
			APNPs	OUTRAS AÇÕES
	EF03ER01 Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos	HD		
	EF03ER02 Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas	HE		
	EF03ER03/ES Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras, na família, comunidade escolar, cidade, estado e Brasil) de diferentes tradições religiosas	HE		
	EF03ER04 Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	HD		
	EF03ER05 Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.	HE		
	EF03ER06 Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	HD		



ANEXO E - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 4º ANO

Estado do Espírito Santo
 Prefeitura Municipal de Colatina
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - 29702-110 - Tel.: 3177-7064

Ensino Religioso – 4º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL				
PRE-REQUISITO	HABILIDADES ADO CURRÍCULO	CLASSIFICAÇÃO	HABILIDADES ABORDADAS	
			APNPs	OUTRAS AÇÕES
	EF04ER01 Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.	HE		
	EF04ER02 Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas	HE		
	EF04ER03 Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).	HD		
	EF04ER04 Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.	HD		
	EF04ER05 Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	HE		
	EF04ER06 Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.	HD		
	EF04ER07 Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	HE		



ANEXO F - MAPA DE FOCO DO ENSINO RELIGIOSO 5º ANO



Estado do Espírito Santo
 Prefeitura Municipal de Colatina
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - 29702-110 - Tel.: 3177-7064

Ensino Religioso – 5º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL				
PRE-REQUISITO	HABILIDADES DO CURRÍCULO	CLASSIFICAÇÃO	HABILIDADES ABORDADAS	
			APNPs	OUTRAS AÇÕES
	EF05ER01 Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.	HE		
	EF05ER02 Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.	HD		
	EF05ER03 Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	HE		
	EF05ER04 Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	HD		
	EF05ER05 Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	HE		
	EF05ER06 Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.	HD		
	EF05ER07 Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	HD		

