

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ANA PAULA MOTA RIBEIRO TAVARES

APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA-CE

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 04/12/2024.

VITÓRIA-ES

2024

ANA PAULA MOTA RIBEIRO TAVARES

APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA-CE



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

Orientador: Elcio Sant'Anna

VITÓRIA-ES

2024

Tavares, Ana Paula Mota Ribeiro

Aprendizagem por projetos como estratégia pedagógica para o Ensino Religioso em uma Escola Pública em Fortaleza-CE / Ana Paula Mota Ribeiro Tavares. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

vii, 81 f. ; 31 cm.

Orientador: Elcio Sant'Anna

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

Referências bibliográficas: f. 77-81

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. Aprendizagem baseada em projeto. 5. Ensino religioso e projeto. 6. Aprendizagem por projetos. - Tese. I. Ana Paula Mota Ribeiro Tavares. II. Faculdade Unida de Vitória, 2024. III. Título.

ANA PAULA MOTA RIBEIRO TAVARES

APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA-CE



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: 04 dez. 2024.

Elcio Sant' Anna, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).

José Mario Gonçalves, Doutor em História, UNIDA.

Gustavo Claudiano Martins, Doutor em Ciência da Religião.

AGRADECIMENTO

A Deus, senhor da vida, que me deu força e coragem no enfrentamento dessa jornada até aqui.

Agradeço aos meus pais, Eliseu e Gasparina – *in memoriam* –, que me educaram com valores morais pautados na retidão e no amor ao estudo.

Ao meu marido, companheiro e paciente, aos meus amados filhos, netos, genro e nora, parentes e amigos próximos, pelo permanente apoio.

Aos meus colegas mestrandos, professores/as e ao meu caro orientador, Prof. Dr. Élcio Sant’Ana, que ofereceu uma incondicional dedicação e saber, confiança e paciência.

Aos meus colegas e colaboradores de labor diário na escola, meu porto seguro, agradeço por todo apoio e generosa colaboração.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza e à Secretaria Municipal de Educação, pelo decreto de financiamento ao Programa de Pós-Graduação para servidores do magistério, segundo a Lei nº 11.199/2021, sem os quais muitos de nós não teríamos como obter esse almejado grau.

E, por fim, espero que esse breve agradecimento chegue a você – todas as pessoas que, indiretamente e anonimamente, contribuíram por tornar o meu sonho uma realidade construída.

Deus abençoe a todos!

RESUMO

A pesquisa propõe a aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos no Ensino Religioso, considerando-a como uma estratégia pedagógica criativa e plausível para o desenvolvimento das aulas desse componente curricular. Pergunta-se pelas contribuições dessa metodologia para o Ensino Religioso, a partir de um estudo pautado na pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e observação participante, em uma escola pública do Município de Fortaleza-CE. A aprendizagem baseada em projetos emerge como referencial teórico e como e percurso pedagógico. Em seus capítulos, resalta-se a importância e o lugar da prática docente do Ensino Religioso, considerando os desafios que a cercam e as Ciências das Religiões como área de referência para esse componente curricular. Depois, discorre-se sobre os aspectos históricos e conceituais em torno do conceito de aprendizagem baseada em projetos, abordando seu foco e seu potencial sem perder, promovendo aproximações por competências entre essa metodologia e o Ensino Religioso. Por último, discute-se sobre os resultados da observação participante e apresentam-se propostas de superação do modelo de ensino vigente a partir da elaboração de planos de ensino para as aulas de Ensino Religioso a partir da metodologia de aprendizagem baseada em projetos. Conclui-se que a articulação da metodologia em tela a partir do Ensino Religioso supera o modelo tradicional de ensino brasileiro e emerge como uma importante estratégia pedagógica. A pesquisa contribui, dessa forma, com uma proposta prática capaz de transformar a experiência discente em conhecimento aplicável a partir do componente curricular de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projeto; Ensino Religioso; Ciências das Religiões.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

The research proposes the application of the project-based learning methodology in Religious Education, considering it as a creative and plausible pedagogical strategy for the development of classes in this curricular component. It is asked about the contributions of this methodology to Religious Education, based on a study based on bibliographic, documentary, exploratory research and participant observation, in a public school in the Municipality of Fortaleza-CE. Project-based learning emerges as a theoretical framework and as a pedagogical path. In its chapters, the importance and place of the teaching practice of Religious Education is highlighted, considering the challenges that surround it and the Sciences of Religions as a reference area for this curricular component. Then, the historical and conceptual aspects around the concept of project-based learning are discussed, addressing its focus and potential without losing, promoting approximations by competencies between this methodology and Religious Education. Finally, the results of participant observation are discussed and proposals are presented to overcome the current teaching model from the elaboration of teaching plans for Religious Education classes based on the project-based learning methodology. It is concluded that the articulation of the methodology in question from Religious Education surpasses the traditional model of Brazilian teaching and emerges as an important pedagogical strategy. The research contributes, in this way, with a practical proposal capable of transforming the student experience into applicable knowledge from the curricular component of Religious Education.

Keywords: *Project-Based Learning; Religious Educations; Religious Studies.*

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	15
INTRODUÇÃO.....	9
1 A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	13
1.1 Docência no Ensino Religioso escolar: desafios e perspectivas.....	13
1.2 Ciências das Religiões e docência no Ensino Religioso	20
1.3 Ciências das Religiões aplicadas ao componente curricular de Ensino Religioso.....	27
2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO RELIGIOSO.....	33
2.1 Aspectos históricos e conceituais da aprendizagem baseada em projetos.....	33
2.2 O foco e o potencial da aprendizagem baseada em projetos	40
2.3 Aprendizagem baseada em projetos e Ensino Religioso: aproximações por competências	47
3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA EM FORTALEZA-CE	53
3.1 Aulas de Ensino Religioso em Fortaleza-CE e metodologia da pesquisa	53
3.1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	56
3.1.2 Público-alvo da pesquisa	57
3.2 Desmotivação dos/as estudantes em relação às aulas de Ensino Religioso	59
3.3 Propostas de planos de ensino para as aulas de Ensino Religioso a partir da metodologia de aprendizagem baseada em projetos	65
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIE	<i>Buck Institute for Education</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNERS	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UPA	Unidades de Pronto Atendimento

INTRODUÇÃO

A pesquisa se debruça sobre o tema da aprendizagem baseada em projetos e propõe sua aplicação no componente curricular de Ensino Religioso, no contexto de uma escola pública situada em Fortaleza-CE. Por isso, o objetivo ulterior da pesquisa consiste em mostrar que a aprendizagem baseada em projetos pode ser uma estratégia pedagógica criativa e pertinente para o componente curricular de Ensino Religioso.

O modelo de educação vigente no Brasil é marcado pelo estudo fragmentado dos diferentes componentes curriculares e, com efeito, não se relaciona plenamente com as situações concretas da vida dos/as estudantes. De acordo com José Moran, “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais”¹. Em virtude disso, a educação nacional ainda se mostra bastante fragmentária, linear e descontextualizada em relação à vida dos/as estudantes, afetando profundamente o desempenho deles/as no processo de aquisição do conhecimento científico. Tal realidade abre lacunas para implementar estratégias pedagógicas e, no âmbito desta pesquisa, isso será feito a partir de aproximações entre a aprendizagem baseada em projetos com o componente curricular de Ensino Religioso.

O ponto inicial e de chegada para a articulação das estratégias pedagógicas aqui delineadas será a prática docente do Ensino Religioso, o que contribui para o delineamento da proposta profissional desta pesquisa. O objetivo corolário desse empreendimento consiste em auxiliar o processo de superação do modelo de ensino brasileiro, marcadamente fragmentado, linear e desconexo, na tentativa de culminar em um processo educativo mais dinâmico, inovador e motivador. No pensamento de Sérgio Junqueira, a aplicação do componente curricular de Ensino Religioso em uma perspectiva mais ampla e dinâmica certamente contribui para a superação das características supramencionadas da educação nacional. Ele explica o seguinte:

O diálogo entre os componentes curriculares, que, ao superar a concepção de hierarquização e estratificação dos conteúdos, permitirá um novo olhar sobre a relação entre as disciplinas, ultrapassando a disciplinarização e colaborando no diálogo entre as áreas do conhecimento para enxergar o todo. Especialmente porque as disciplinas são a organização de campos do saber, com objetivos, métodos, e abordagens dos diferentes domínios da arte e do conhecimento e são influenciadas por concepções pedagógicas diferenciadas.²

¹ MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11.

² JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Ensino Religioso e interdisciplinaridade*. Curitiba: IESDE, 2015. p. 18.

Pelas vias da interdisciplinaridade, vislumbra-se a possibilidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o Ensino Religioso, a partir da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, na perspectiva de um diálogo mais dinâmico e amplo. Parte-se do pressuposto de que as escolas brasileiras são um campo fértil para esse empreendimento.

A pergunta-problema que norteia a presente pesquisa está formulada da seguinte maneira: como a metodologia de aprendizagem baseada em projetos pode contribuir como estratégia pedagógica para o componente curricular de Ensino Religioso para os/as estudantes do Ensino Fundamental I, no contexto de uma escola localizada em Fortaleza-CE? Com isso, as aproximações entre a aprendizagem baseada em projetos com o Ensino Religioso serão realizadas com o interesse de elucidar novas estratégias de ensino para os/as profissionais docentes.

O referencial teórico da pesquisa se estrutura para explicar as questões teórico-metodológicas em torno do conceito de aprendizagem baseada em projetos e, ao mesmo tempo, para desenvolver uma compreensão de um percurso pedagógico para o componente curricular de Ensino Religioso. A noção de aprendizagem baseada em projetos será explicada à luz das contribuições de Michael Knoll, que recorre às ideias desenvolvidas por John Dewey e William Kilpatrick acerca da pedagogia baseada em projetos. Para refletir sobre os percursos pedagógicos para o Ensino Religioso, considera-se as contribuições de Sérgio Junqueira, Elisa Rodrigues e demais autores/as que abordam sobre esse componente curricular no âmbito das Ciências das Religiões.

O percurso metodológico da pesquisa está organizado a partir de um *blend* metodológico, envolvendo a pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e observação participante. Através da pesquisa bibliográfica, recorre-se à literatura especializada em torno dos temas da aprendizagem baseada em projetos, do Ensino Religioso, das Ciências das Religiões, entre outros, pesquisando livros, artigos, teses, e outras obras relevantes. Por intermédio da pesquisa documental, investiga-se a legislação nacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa é exploratória porque pretende construir e defender hipóteses incipientes, sugerindo caminhos de aplicação da aprendizagem baseada em projetos a partir do componente curricular de Ensino Religioso. Através da observação participante, espera-se participar da realidade que envolve a escola selecionada para este estudo. A pesquisadora, nesses termos, torna-se observadora participante inserida no âmbito desta escola por um período determinado.

À luz de sua experiência profissional, a autora desta pesquisa, que atua como professora e psicopedagoga, sentiu-se motivada para sua realização. A eleição deste tema se relaciona com

as observações realizadas por ela, mormente no contexto da escola pesquisada, e a partir da constatação de que os/as estudantes do componente curricular de Ensino Religioso não se sentem motivados/as para participarem das aulas. Ao conhecer os fundamentos teórico-metodológicos da aprendizagem baseada em projetos, a autora da pesquisa identificou tal lacuna, assumindo o compromisso de perscrutar as possíveis relações que poderiam ser traçadas a partir do exercício de aproximação entre essa metodologia e o Ensino Religioso.

No decorrer dos vinte e três anos de atuação como docente – alguns anos como professora regente – e, por quatro vezes, coordenadora pedagógica, tanto no contexto da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I, a autora desta pesquisa sentiu-se incomodada, por assim dizer, com as metodologias aplicadas nas aulas de Ensino Religioso. Nos planos de aula desse componente curricular, estavam previstos projetos a serem realizados nas aulas de Ensino Religioso, porém, em geral, essas aulas não primavam pelo protagonismo dos/as estudantes, de modo a promover a participação, a reflexão da prática, o envolvimento direto em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, e outros aspectos. As aulas, de modo geral, abarcavam apenas conteúdos direcionados aos valores morais, deixando outros de lado.

Diante desse cenário, a autora desta pesquisa levantou diversas questões em torno da formação inicial e continuada dos/as professores/as, questionando, por exemplo, as abordagens metodológicas ativas e construtivas em torno do processo ensino-aprendizagem. Isso a conduziu às veredas da Metodologia Baseada em Projetos, no intuito de conhecer as propostas e contribuições dessa linha metodológica e, se através dessa metodologia em particular, os/as estudantes poderiam emergir como protagonistas nas aulas de Ensino Religioso. Além disso, a autora da pesquisa despertou o interesse em analisar os desafios para implementação dessa perspectiva metodológica pelos/as professores/as de Ensino Religioso na escola pesquisada.

A pesquisa se subdivide em uma estrutura tripartida, isto é, em três capítulos. No primeiro, ressalta-se a relevância e o lugar da prática docente do Ensino Religioso na educação no Brasil, enfatizando sua finalidade e objetivos. São levantadas reflexões importantes sobre os desafios que emergem para a docência desse componente curricular, de modo que tal análise não despreza as questões legais e normativas em torno do Ensino Religioso. Apresenta-se a área das Ciências das Religiões como referencial para esse componente curricular, pois, trata-se de uma ciência com potencial de superação do modelo tradicional de ensino no país. Logo, este capítulo é importante para defender a existência de lacunas nas Ciências das Religiões para apresentação de propostas de aproximações entre a aprendizagem baseada em projetos com o Ensino Religioso.

No segundo capítulo, empreende-se a fundamentação teórica sobre o conceito de aprendizagem baseada em projetos. Trata-se do capítulo que elabora o referencial teórico da pesquisa e que também intenciona aproximar essa abordagem do componente curricular de Ensino Religioso. O capítulo apresenta uma breve descrição sobre os aspectos históricos e conceituais da aprendizagem baseada em projetos e depois aborda o foco e o potencial da aprendizagem baseada em projetos, para, então, propor aproximações por competências entre essa metodologia e o Ensino Religioso.

No terceiro capítulo, serão expostos os resultados obtidos com a observação participante na escola elencada para a realização desta pesquisa. Com base na observação desse contexto escolar, serão levantadas hipóteses como também serão apresentadas propostas de superação do modelo de ensino vigente nesse cenário. O produto da pesquisa, que visa atender ao seu aspecto profissional, será delineado a partir da elaboração de planos de ensino para os/as estudantes do Ensino Fundamental I, a serem realizados pelos/as professores/as de Ensino Religioso da escola pesquisada.

De modo hipotético e incipiente, considera-se que o modelo fragmentado, linear e descontextualizado da educação nacional pode ser superado com novas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos a partir do componente curricular de Ensino Religioso mostra-se como um caminho possível e viável para tal empreendimento. A educação brasileira carece de propostas práticas capazes de transformar as experiências dos/as estudantes em conhecimento aplicável, sobretudo em relação ao componente curricular de Ensino Religioso, que tem um potencial intrínseco para confluir o conhecimento científico e resolver questões sociais, o que pode ressignificar a prática docente no Ensino Religioso.

1 A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO BRASILEIRO

O objetivo deste primeiro capítulo consiste em ressaltar a relevância da docência do Ensino Religioso no Brasil, a partir de uma descrição de suas finalidades e objetivos. Para isso, aponta-se os principais desafios identificados relativos à prática docente deste componente curricular, levando em consideração as questões legais e normativas em torno dele. A área das Ciências das Religiões é destacada como referencial para o Ensino Religioso escolar brasileiro, com indicações de alternativas que visam à superação dos desafios apontados. O capítulo articula uma proposta de aplicação das Ciências das Religiões no Ensino Religioso, no intuito de romper com as perspectivas educacionais pautadas em um modelo fragmentado e desconexo em relação ao cotidiano dos/as estudantes. Em geral, enfatiza-se o caráter interdisciplinar das Ciências das Religiões como alternativa para abordagem do fenômeno religioso, permitindo aproximações entre o método de aprendizagem baseada em projetos e o Ensino Religioso.

1.1 Docência no Ensino Religioso escolar: desafios e perspectivas

Nesta primeira seção, não se pretende traçar uma história pormenorizada sobre o Ensino Religioso no Brasil.³ Mas, é importante mencionar que esse componente curricular foi introduzido no campo da educação brasileira por intermédio dos vínculos estabelecidos entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), e isso o submeteu a perspectivas teóricas e práticas distintas. No decorrer dessa história, as propostas de implementação e regulamentação legal para o Ensino Religioso foram marcadas por tensões e debates institucionais. Contudo, a partir de 1980, em virtude de uma série de transformações socioculturais, ocorreram transformações significativas na educação nacional. Logo, o primeiro desafio identificado em relação à docência no Ensino Religioso é o seguinte: a história desse componente curricular se mostra complexa e marcada por diferentes perspectivas e variações legais.⁴

Na atualidade, o Ensino Religioso é tratado como um componente curricular das escolas da rede pública de ensino no Brasil, sendo parte constituinte da educação formal e regido pelo arcabouço legislativo brasileiro. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

³ O leitor e a leitora podem consultar mais detalhes históricos sobre o Ensino Religioso através da seguinte obra: FAÇANHA, Marta S. T. B. A inserção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental II de escolas públicas do Estado do Amapá a partir das Ciências das Religiões. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 18-31.

⁴ JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 19.

Lei nº 9.394/96,⁵ em conformidade com a nova redação do artigo 33 dada pela Lei nº 9.475/97, apregoa que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo [...]. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores [...]. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁶

Em parceria com o artigo 26 da LDB – Lei nº 9.394/96 –, a BNCC dispõem que os currículos da Educação Básica brasileira devem possuir uma base comum,⁷ e foi através da revisão supramencionada do artigo 33 da LDB que se abriram os caminhos para que o Ensino Religioso fosse tratado como área de conhecimento e componente curricular.⁸ O artigo 26 da LDB de 1996 preconiza que os sistemas de ensino precisam complementar o processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes, de acordo com as características regionais, ou seja, levando em consideração as questões culturais, sociais e econômicas inerentes ao contextos dos/as estudantes. Na íntegra, o artigo 26 dispõe o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na [BNCC] dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro do Estado da Educação.⁹

De acordo com Lurdes Caron, as leis que normatizam a educação nacional, mormente a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação docente, tornaram o campo fértil para que as políticas públicas levassem em consideração a relevância e as exigências da formação geral docente.¹⁰ O artigo 33 da LDB encarregou os sistemas de ensino não apenas do Ensino Religioso, mas, também, de sua reformulação, de modo que a viabilização e a regulamentação

⁵ BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁶ BRASIL. Casa Civil. 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]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. p. 436.

⁸ BRASIL, 1997, [n.p.].

⁹ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹⁰ CARON, Lurdes. Formação de professores: um desafio presente na história da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Lílian B.; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio A. (orgs.). *Formação docente e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares*. Blumenal: Edifurb, 2008. p. 65.

da formação docente por este componente curricular efetiva-se, agora, por meio das resoluções e dos pareceres expedidos pelo Conselho Nacional, Estadual e Municipal da Educação, imediatamente seguido pela inserção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares, visando aferir a importância do Ensino Religioso, da mesma maneira que acontece com os outros componentes curriculares.¹¹

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso demanda do/a profissional docente a apreensão do conhecimento religioso em uma perspectiva histórico-antropológica, sem privilegiar a doutrina das religiões. A concretização dessa perspectiva depende de uma formação adequada, o que atribui maior relevância para a nova redação do artigo 33 da LDB, consoante ao artigo 210 do texto constitucional brasileiro, que estabelecem os procedimentos necessários para o delineamento dos conteúdos para o Ensino Religioso, bem como preconizam os aspectos normativos para habilitação e admissão docente.¹² Não seria inútil afirmar que com esses avanços legais para a educação nacional:

Foram estabelecidos os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo.¹³

Segundo Lurdes Caron e Lorival Martins Filho, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 promoveram o reconhecimento do Ensino Religioso como área do conhecimento para o Ensino Fundamental de nove anos, compondo o quadro de áreas de conhecimento da Educação Básica nacional.¹⁴ Outro aspecto destacado por Lurdes Caron e Lorival Martins Filho é a aprovação das DCNs para formação docente que sinalizou para uma nova fase para a Educação Básica em relação à prática docente. Entretanto, a Lei nº 9.475/97 e o Parecer nº 97/99 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), direcionaram a formação docente para os sistemas de ensino estaduais e municipais.¹⁵

¹¹ Isso pode ser consultado no seguinte parecer e resolução: BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22/2010*. [Diretrizes operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. [online]. [n.p.]; BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC, 2010. [online]. [n.p.].

¹² BRASIL, 1997, [n.p.]. Em relação ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988, veja: BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹³ CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lorival J. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 28.

¹⁴ BRASIL, 2010, [n.p.]; Veja ainda: BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*. [Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. [online]. [n.p.].

¹⁵ CARON; MARTINS FILHO, 2020, p. 28.

Sérgio Junqueira considera esse processo como uma releitura do Ensino Religioso, que reflete os objetivos, as metodologias e os conteúdos, visando o estabelecimento do conhecimento para fomentar o respeito à diversidade brasileira. Segundo ele, esse processo incide sobre a formação docente, porque solicita a articulação dos dados da experiência dos/as estudantes com cotidiano escolar.¹⁶

Cabe ressaltar que a superação dos modelos confessionais que marcaram o Ensino Religioso estabeleceu outra proposta pedagógica que o tornou, então, um componente curricular. Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERs), o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) apresentou a seguinte proposta: “o fenômeno religioso presente na sociedade, como a abertura do [ser humano] para o sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido”¹⁷ deve ser considerado o impulso para o Ensino Religioso. O FONAPER defende que cada cultura apresenta um substrato religioso peculiar, isto é, que “unifica a vida coletiva diante dos seus desafios e conflitos”¹⁸.

Ao ser inserido como área do conhecimento e como componente curricular do Ensino Fundamental na BNCC, as discussões sobre a presença do Ensino Religioso nos currículos escolares com as demais áreas do conhecimento foram retomadas. Os esforços empreendidos pelo Ministério da Educação (MEC) se direcionaram para o atendimento das Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica e do PNE, abrindo espaço para concretizar os direitos e os objetivos da aprendizagem no âmbito da Educação Básica, no que tange às áreas de conhecimento e os componentes curriculares.¹⁹

Na BNCC, os objetivos do Ensino Religioso são estes:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos [...]; propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos [...]; desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares da vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal [...]; contribuir para que

¹⁶ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 111.

¹⁷ FÓRUM NACIONALPERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 32.

¹⁸ FONAPER, 2009, p. 32.

¹⁹ HOLANDA, Ângela M. R. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 77.

os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.²⁰

O texto da BNCC pretende garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes por intermédio do Ensino Religioso. Nas palavras de Sérgio Junqueira e Sônia Itoz:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica em abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.²¹

Com efeito, o objetivo do Ensino Religioso enfatiza o desenvolvimento dos/as estudantes em relação às dez competências gerais descritas na BNCC, que visam garantir o aprendizado, o desenvolvimento e uma formação humana e integral, ou seja, visa-se a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.²²

Com o texto da BNCC, o Ensino Religioso assume a pesquisa e o diálogo como princípios básicos para articular os processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos conhecimentos. Por meio das competências específicas, pode-se problematizar as representações sociais que envolvem o preconceito com o outro, no intuito de mitigar a intolerância, a exclusão e a discriminação.²³

Nessa perspectiva dada pela BNCC, os conhecimentos religiosos e das filosofias de vida tratados no Ensino Religioso ajudam na promoção do reconhecimento e do respeito às alteridades. Com vistas à formação integral dos/as estudantes, o texto da BNCC disponibiliza diversos elementos para sua aprendizagem e desenvolvimento. Destarte, o Ensino Religioso, com área do conhecimento e componente curricular, tem potencial para desenvolver estas competências específicas:

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. [...] compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. [...] reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. [...] conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. [...] analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. [...] debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a

²⁰ BRASIL, 2018, p. 436.

²¹ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sônia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74.

²² Para consultar as dez competências gerais da BNCC para o Ensino Religioso, leia: BRASIL, 2018, p. 9-10.

²³ BRASIL, 2018, p. 436.

assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.²⁴

Para Sérgio Junqueira e Sônia Itoz, “no currículo todas as orientações e decisões devem apontar para o desenvolvimento de competências gerais e específicas das áreas de conhecimento, com vista ao fortalecimento de ações que assegure as aprendizagens essenciais para a vida de todo e qualquer cidadão brasileiro”²⁵.

A BNCC divide o Ensino Religioso em unidades temáticas constituídas por elementos que embasam os conteúdos nele articulados e que deverão promover o aprendizado e o desenvolvimento dos/as estudantes no decurso do Ensino Fundamental. As unidades temáticas devem ser articuladas para a promoção do diálogo e do respeito às distintas manifestações religiosas, culturais e filosofias de vida.²⁶

A primeira unidade temática é nomeada como *Identidade e alteridades*. Ela precisa acompanhar os/as estudantes no decorrer do Ensino Fundamental, em especial nos Anos Iniciais, compreendendo estes elementos: imanência e transcendência, alteridades e identidades, que promovem a construção dos sujeitos a partir de um conjunto de relações tecidas em circunstâncias e/ou condições histórico-sociais específicas.²⁷ De acordo com Elisa Rodrigues, “ao se falar em identidade e alteridade, nessa unidade, leva os e as estudantes a valorizarem e reconhecerem (no sentido do acolhimento)”²⁸, resultando em um campo fértil para o conhecimento acerca das diversidades e das alteridades, fomentando vivências e convivências pautadas no respeito à vida.

A unidade temática intitulada *Manifestações religiosas* se constitui dos seguintes elementos: símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças. A finalidade desta segunda unidade temática é descrita na BNCC da seguinte maneira: “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”²⁹. A última unidade temática do Ensino Religioso na BNCC recebe o nome de *Crenças religiosas e filosofias de vida*, que abrange os “aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia (s) de divindade (s), crenças e

²⁴ BRASIL, 2018, p. 437.

²⁵ JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 81.

²⁶ BRASIL, 2018, p. 437.

²⁷ BRASIL, 2018, p. 438.

²⁸ RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020a. p. 105.

²⁹ BRASIL, 2018, p. 439.

doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de mortalidade, princípio e valores éticos”³⁰.

Todas as unidades temáticas demonstram relações intercambiáveis, estabelecendo, no conjunto, aproximações do fenômeno religioso com o componente curricular de Ensino Religioso. No pensamento de Elisa Rodrigues, as unidades temáticas pavimentam caminhos didáticos para que a religião seja tratada como um fenômeno que se manifesta em dimensões teóricas e práticas.³¹

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso apresenta um potencial de superação do modelo fragmentado do conhecimento, que ainda é um desafio para a educação nacional. O Ensino Religioso pode, assim, articular um ensino pautado nos objetivos da formação básica cidadã, como está preconizado no artigo 33 da LDB.³² Trata-se de uma formação que envolve o desenvolvimento de capacidades específicas, isto é: o conhecimento e o respeito dos valores que amparam a sociedade, adquirindo conhecimentos e habilidades, formando atitudes e valores que visam fortalecer os vínculos familiares, o respeito ao outro, o estabelecimento de vínculos de solidariedade humana e, de modo consequente, a tolerância nas relações sociais.

O componente curricular de Ensino Religioso intenciona a formação cidadã crítico-reflexiva. Dito nas palavras de Edile Rodrigues e Sérgio Junqueira: “o Ensino Religioso [...] passou a ser uma das áreas do conhecimento, ou seja, um marco estruturado de leitura e interpretação da realidade, essencial para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma”³³. Nesse sentido, esse componente curricular levanta diversos desafios para sua docência, de modo que os/as professores de Ensino Religioso devem estar preparados/as para atuarem como agentes transformadores, utilizando sua prática profissional para tornar estudantes em cidadãos/ãs crítico-reflexivos.

O ambiente escolar é um campo fértil para a construção do conhecimento e para a socialização dos/as estudantes. Por isso, o Ensino Religioso representa um momento especial de descobertas acerca do sentido da vida, da diversidade religiosa e cultural e um momento privilegiado para aprender a conviver com as inúmeras possibilidades de integração social. É aqui que a atuação docente se destaca e, de igual modo, é desafiada pelos objetivos, conteúdos e metodologias inerentes ao Ensino Religioso. Os/as profissionais docentes do Ensino Religioso

³⁰ BRASIL, 2018, p. 439.

³¹ RODRIGUES, 2020a, p. 106.

³² BRASIL, 1997, [n.p.].

³³ RODRIGUES, Edile F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 14-15.

têm capacidade para motivar os/as estudantes à uma vida em sociedade mais digna e pacífica, em respeito às opiniões distintas, desenvolvendo o cuidado em relação ao espaço em que vivem.

A docência no Ensino Religioso sinaliza para a promoção da convivência e do respeito à diversidade religiosa e cultural. No entanto, a premência por profissionais habilitados no Brasil é um desafio imposto que impacta o domínio do tema que abarca a complexidade do fenômeno religioso e sua manifestação na sociedade. Para Arnaldo Sá, no que diz respeito à prática docente, “a primeira qualidade apontada [...] é a segurança. Isso significa que o professor deve [...] dominar o assunto que se propõe lecionar. Por isso precisa estar constantemente aprimorando seus próprios conhecimentos nas áreas da religião, da fé e das questões religiosas”³⁴.

Os/as docentes do Ensino Religioso são desafiados/as constantemente a impulsionar os/as estudantes à reflexão, à compreensão e à discussão de fatos que abrangem as relações sociais. No pensamento de Clerton Oliveira, a formação docente para o Ensino Religioso objetiva assegurar o acesso dos/as estudantes ao conhecimento religioso, abarcando seus elementos teóricos, sociológicos e históricos para agregar diferentes concepções, crenças e expressões sem inferiorizar qualquer religião.³⁵

Vale propor que o Ensino Religioso seja ministrado por profissionais docentes formados no campo das Ciências das Religiões. Diante dos desafios que emergem para esses/as profissionais, esse parece ser um caminho adequado. A legislação nacional e a BNCC desafiam os/as profissionais docentes do Ensino Religioso à realização de uma abordagem que não despreze o valor histórico-social-cultural da religião. Diante da necessidade de esclarecer os traços simbólicos que concedem os dispositivos da experiência religiosa para os sujeitos religiosos, visando o conhecimento dos/as estudantes para fortalecimento das noções de reconhecimento da alteridade e do respeito às diferenças, a próxima seção aborda as Ciências das Religiões como área de referencial para a docência no Ensino Religioso escolar.

1.2 Ciências das Religiões e docência no Ensino Religioso

Nesta seção, pretende-se abordar as Ciências das Religiões como campo de referência para a docência no componente curricular de Ensino Religioso. As Ciências das Religiões

³⁴ SÁ, Arnaldo V. F. *Fundamentos do Ensino Religioso*. Sobral: Egus, 2015. p. 49.

³⁵ OLIVEIRA, Clerton Q. *O Ensino Religioso na escola: uma análise da formação dos/das professores/as da rede de ensino do Município de Iguatu – Ceará*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022. p. 36-43.

apresentam um potencial de superação dos desafios indicados na seção precedente e, para além disso, pode garantir aportes teórico-metodológicos essenciais para a elaboração de um Ensino Religioso reflexivo para a etapa do Ensino Fundamental. De acordo com Elisa Rodrigues, “é possível conceber tal componente curricular (ou área) como lugar privilegiado para a abordagem da religião como objeto de interesse, estudo e investigação [...] que proporciona um tipo específico de conhecimento: o saber sobre o fenômeno religioso”³⁶.

A prática docente do Ensino Religioso exige uma formação pertinente. Os/as docentes desse componente curricular devem compreender, em primeira mão, que as ideias que envolvem as crenças religiosas têm potencial modelador da mentalidade religiosa, bem como pode nortear os sujeitos religiosos em suas ações, decisões, posicionamentos políticos e assuntos diversos relacionados à vida na sociedade. Ou seja: “tais ideias regulam as ações daqueles que creem, conferindo marcas, traços e características em comum que lhes fazem ser comunidade, conferindo-lhes identidade”³⁷.

Elisa Rodrigues argumenta o seguinte:

A consciência quantos aos aspectos constitutivos das religiões é um pré-requisito relevante para a docência em [Ensino Religioso]. Isso implica em saberes específicos [...]: a linguagem religiosa ou a linguagem da religião, seu potencial de discurso de sentido [...], sua capacidade de reconfigurar diante dos contextos históricos e sociais, sua face institucional e a relação dialógica com a cultura. Esse legado de saberes reúne-se nos aspectos teóricos metodológicos fornecidos pela (s) Ciência (s) da (s) Religiões (ões), que pleiteiam subsidiar estudantes para identificar certa estrutura ‘da’ e ‘na’ religião, que se nota recorrente em diferentes tradições religiosas.³⁸

À luz dos argumentos defendidos na seção precedente, pode-se dizer que o Ensino Religioso está estruturado na BNCC para nortear e acompanhar a formação docente, com direcionamentos para os/as profissionais docentes rumo à aprendizagem dos/as estudantes nas etapas que abrangem seu desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo. O texto da BNCC preocupa-se com as etapas do desenvolvimento dos/as estudante, desde a infância até a adolescência. Por isso, os anos escolares são distribuídos de acordo com a faixa etária por meio da elaboração dos conteúdos específicos previstos nos diferentes componentes curriculares.³⁹

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificou as Ciências das Religiões como área de conhecimento – Área 44 – sob a

³⁶ RODRIGUES, Elisa. O Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 126.

³⁷ RODRIGUES, 2020a, p. 106.

³⁸ RODRIGUES, 2017, p. 127.

³⁹ BRASIL, 2018, p. 436-452.

nomenclatura *Ciências da Religião e Teologia*. O objeto específico dessa área é o fenômeno religioso, com um quadro teórico e aportes metodológicos multi e transdisciplinares.⁴⁰ Ou seja, considera-se que o “fenômeno religioso percebido em sua totalidade, considerados os seus desdobramentos na dinâmica da comunidade dos crentes de uma dada confissão são passíveis de uma abordagem de corte-acadêmico-científico”⁴¹.

Em decorrência disso, o Ensino Religioso constitui uma das oito subáreas da área 44, uma vez que representa uma possibilidade de aplicação das Ciências das Religiões. A despeito de o texto da BNCC tratar o Ensino Religioso como uma área do conhecimento, vale frisar que as Ciências das Religiões constituem sua ciência de referência, motivo pelo qual o Ensino Religioso pode ser considerado um relevante segmento da área 44 da CAPES. É nesse horizonte que o Ensino Religioso integra o Ensino Fundamental enquanto um componente curricular, ou seja, como uma subárea das Ciências da Religião e Teologia, no âmbito das Humanidades. Mas, à luz das garantias legais, considera-se o seguinte:

Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.⁴²

Elisa Rodrigues informa que essa discussão ainda é marcada por conflitos. Porém, ela acredita que as tensões se concentram em torno da função, das habilidades, da elaboração de objetos do conhecimento e da formação docente para o Ensino Religioso.⁴³ A autora sugere um ponto de partida acerca da complexidade que envolve esse debate. Para ela:

Parte-se do entendimento de que a religião é algo que expressa mais do que uma crença ou prática. Ela é também linguagem, discurso, ideologia, poder, instituição social, sistema de classificação, conjunto de práticas, de hábitos, de costumes. Ela é também um tema a ser estudado, analisado e compreendido à luz da razão, com o auxílio de paradigmas teóricos. Paradigmas que vislumbrem a religião com a sociedade, com as instituições e, de modo geral, com as esferas sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas crentes e não-crentes.⁴⁴

Esse entendimento está eivado de um conjunto de habilidades essenciais para a formação cidadã, o que repercute nas escolas, pois o espaço escolar precisa garantir o acesso à compreensão do mundo aos/às estudantes. Logo, não se pode desprezar a dimensão da fé, que é um elemento constitutivo da religião. De acordo com a BNCC, “o Ensino Religioso busca

⁴⁰ CAPES [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁴¹ CAPES, [s.d.], [n.p.].

⁴² BRASIL, 2010, [n.p.].

⁴³ RODRIGUES, 2020a, p. 82.

⁴⁴ RODRIGUES, 2020a, p. 84.

construir, por meio dos estudos dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades”⁴⁵.

O teor teológico das diferentes tradições religiosas pode auxiliar no processo de aprendizagem bem como no desenvolvimento dos/as estudantes. Por isso, as Ciências das Religiões tornam-se, para além de uma referência, um campo fértil para investigar a referência ao absoluto, ao ritual, ao simbólico, aos lugares de pertença, de tradição e de experiência.⁴⁶ Essa área demonstra interesse pela descoberta dos sentidos que a religião fornece aos sujeitos religiosos, atingindo suas influências e desdobramentos no âmbito político, econômico, social e cultural.

Enquanto área de conhecimento, as Ciências das Religiões constituem-se como *locus* de pesquisa privilegiado do fenômeno religioso, porque disponibiliza um ferramental teórico-metodológico pertinente para a abordagem da religião no contexto dos currículos escolares no Brasil, levando em consideração as dimensões constitutivas que eles carregam, a saber: simbólica e histórico-sistemática, pelas quais se investigam os processos de interpretação do sentido como também a compreensão acerca das origens, da estruturação e da normatividade. Nesse sentido, as Ciências das Religiões têm potencial para legitimar o conhecimento religioso como um saber basilar para a formação cidadã, assim como o texto da BNCC preconiza para o Ensino Religioso.⁴⁷

De acordo com Afonso Soares, a compreensão do fenômeno religioso deve constituir o:

Objeto do Ensino Religioso, aí se compreendendo o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, o qual só pode ser propriamente estudado pela Ciência da Religião. [...] o que geralmente é denominado de Ensino Religioso é, na verdade, a transposição didática, ou melhor, a aplicação para o cotidiano da sala de aula dos resultados dessa Ciência, possibilitando aos estudantes da educação básica a compreensão da (s) cultura (s) das diferentes comunidades que formam determinado país/nação.⁴⁸

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso segue rumo à construção de conhecimentos acerca das tradições religiosas de grupos distintos, com o intuito de abordar o conhecimento religioso e fomentar a compreensão sobre uma das dimensões fundamentais dos seres humanos e das relações sociais. Nesse aspecto está a relevância de fomentar a motivação para a elaboração de currículos com conteúdos essenciais e significativos para os/as estudantes, de acordo com suas especificidades regionais, psico-cognitivas e culturais.

⁴⁵ BRASIL, 2018, p. 436.

⁴⁶ RODRIGUES, 2020a, p. 85.

⁴⁷ RODRIGUES, 2020a, p. 85.

⁴⁸ SOARES, Afonso M. L. *Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 46.

As propostas e os direcionamentos da BNCC e das DCNs para o curso de licenciatura em Ciências das Religiões tratam o entendimento sobre o fenômeno religioso como parte de análises e de observações para compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos religiosos com a divindade ou divindades. Para Etienne Higuét, as abordagens acerca do fenômeno religioso pautam-se no momento da experiência religiosa e no aspecto do poder e/ou da autoridade. Para ele, a experiência religiosa relaciona-se aos mitos, aos ritos e aos símbolos, representando a manifestação das relações entre os sujeitos com o sagrado. O aspecto da autoridade sinaliza para os modos de organização, envolvendo questões políticas, elaboração de normas morais, sistemas teológicos e outros.⁴⁹

Na ótica de Etienne Higuét, as Ciências das Religiões auxiliam na abordagem do fenômeno religioso de forma bipartida, a saber: dimensão subjetiva e dimensão prática.⁵⁰ Segundo Elisa Rodrigues, “a fé, que é uma experiência subjetiva, tem conteúdo teórico que organiza a expressão cultural da religião por meio das suas doutrinas. Essa é a parte prática da religião”⁵¹. Na tentativa de confluir tais ideias com as propostas levantadas pela BNCC e pelas DCNs, vislumbra-se um modelo possível para abordar o fenômeno religioso nas escolas, que precisa ser ajustado numa perspectiva distinta dos modelos excludentes dos sistemas de crenças e/ou filosofias de vida arreligiosas, que se estruturam também em narrativas fundantes, em ritos e símbolos carregados de significados que relembram a religião, pois constituem visões de mundo seculares.⁵²

O texto da BNCC pressupõe uma abordagem para o fenômeno religioso fundamentada em aspectos científicos, artísticos e pedagógicos. Por isso, ela emprega uma noção de competência sobre tal abordagem, sinalizando aquilo que os/as estudantes devem adquirir em relação aos “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [para] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”⁵³. A BNCC, nesse sentido, incentiva a confluência dos componentes curriculares no intuito de subsidiar os/as estudantes em relação ao desenvolvimento do potencial de ler e interpretar o mundo. Os objetos do conhecimento ao lado das habilidades estabelecidas para o Ensino Religioso na BNCC são primordiais para a formação cidadã, porque contribuem no processo

⁴⁹ HIGUET, Etienne. A teologia em programas de Ciências da Religião. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 9, p. 37-51, 2006. p. 38.

⁵⁰ HIGUET, 2006, p. 38.

⁵¹ RODRIGUES, 2020a, p. 89.

⁵² BRASIL, 2018, p. 436-452.

⁵³ BRASIL, 2018, p. 13.

de consolidação do respeito e reconhecimento das alteridades religiosas como resultado do processo ensino-aprendizagem a partir do conhecimento religioso.⁵⁴

As Ciências das Religiões abrem possibilidades e caminhos para que os conhecimentos, as habilidades e os valores desenvolvam a habilidade de solucionar “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho”⁵⁵, nos/as estudantes. A ciência produzida no interior das Ciências das Religiões auxilia no processo de esclarecimento sobre como a religião se expressa por intermédio da fé das distintas tradições religiosas, ou de que forma ela se materializa na conduta humana de se organizar e estruturar a vida pública. Essa é uma das razões pela qual ciência gestada pelas Ciências das Religiões emergem como um instrumento primordial para que os/as estudantes formulem opiniões e mobilizem maneiras de se relacionar com os sujeitos religiosos e não religiosos, que participam do convívio e das relações sociais cotidianas. No texto da BNCC, o Ensino Religioso tem orientações para: “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 da paz”⁵⁶.

O êxito dessas propostas pressupõe a tematização das dimensões subjetiva e prática da religião a partir de perspectivas pluralistas e de metodologias científicas bem determinadas. A BNCC tornou a formação docente uma necessidade para o Ensino Religioso, e as DCNs emergem como divisor que legitima a relação entre esse componente curricular e as Ciências das Religiões no cenário brasileiro. De modo simultâneo, o Ensino Religioso emerge como área de aplicação das Ciências das Religiões, inserindo tal ciência como fundamento da formação docente para o ensino adequado do fenômeno religioso nas escolas brasileiras.⁵⁷

Elisa Rodrigues explica que o conhecimento religioso deve ser tratado como “um fenômeno que intersecciona com as várias dimensões da vida, isto é, a histórica, a social, a econômica, a cultural, a psicognitiva e a sexual”⁵⁸. O Ensino Religioso carece de uma referência científica que assegure os recursos e instrumentos teórico-metodológicos para superar os limites da subjetividade em direção à intersubjetividade, envolvendo, assim, os aspectos da sociabilidade. Logo, as Ciências das Religiões abrem caminhos para que o Ensino Religioso

⁵⁴ BRASIL, 2018, p. 435-460.

⁵⁵ BRASIL, 2018, p. 13.

⁵⁶ BRASIL, 2018, p. 437.

⁵⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências]. Brasília: MEC; CNE. [online]. [n.p.].

⁵⁸ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020b. p. 93.

empreenda abordagens acerca das relações, das influências e das determinações que a religião promove nas dimensões da vida humana.

Enquanto área de aplicação das Ciências das Religiões, o Ensino Religioso conta com uma estrutura teórico-metodológica primordial para abordar o fenômeno religioso e as filosofias de vida. Os recursos teórico-metodológicos disponíveis ajudam a prática docente em relação ao desenvolvimento dos objetos de conhecimento e habilidades, segundo a BNCC. Além disso, a elaboração das DCNs alude o específico das escolas e das demandas que dela emergem, pretendendo, ainda, criar condições para o emprego de um conhecimento intelectual e capaz de esclarecer o fenômeno religioso. O Ensino Religioso, nesses termos, objetiva a compreensão das distintas tradições religiosas e filosofias de vida, com o intuito de promover compreensões mútuas, o respeito às diferenças e uma convivência harmoniosa entre as alteridades.⁵⁹

As DCNs iluminam a prática docente do Ensino Religioso, considerando que a composição dos programas de ensino que envolvem as tradições religiosas e arreligiosas devem abarcar as realidades regionais e as especificidades do campo religioso em torno da escola.⁶⁰ Por isso, a formação docente para o Ensino Religioso a partir das Ciências das Religiões é uma questão relevante, porque “a natureza do Ensino Religioso é ensinar sobre as religiões, os sentidos e filosofias de vida [...] e as práticas [...], suas funções e os lugares que ocupam e cumprem na história da humanidade”⁶¹. Esse componente curricular aborda o fenômeno religioso e pretende contribuir para uma formação cidadã com plenitude, disponibilizando recursos facilitadores para o reconhecimento em “respeitar o pluralismo de ideias e crenças religiosas e seculares”⁶².

Na tentativa de elaborar alguns critérios para a formação docente para o Ensino Religioso a partir da referência das Ciências das Religiões, cabe diferenciar o específico da licenciatura em Ciências das Religiões em relação às demais áreas do conhecimento que, em menor ou maior grau, interessam-se pelo estudo da religião. O curso de licenciatura em Ciências das Religiões, no pensamento de Elisa Rodrigues, “prepara para o ensino sobre o fenômeno religioso [...] tornando-o como objeto por excelência”⁶³. A licenciatura em Ciências das Religiões capacita os profissionais docentes de Ensino Religioso para observação, comparação

⁵⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [n.p.].

⁶⁰ BRASIL, 2018, p. 436.

⁶¹ RODRIGUES, 2020b, p. 96.

⁶² RODRIGUES, 2020b, p. 96.

⁶³ RODRIGUES, 2020b, p. 96.

e análise dos diversos modos de crer, abrangendo questões históricas, morfológicas e atingindo a dimensão teológica e da prática ritualísticas.⁶⁴

De acordo com Elisa Rodrigues, é importante delinear propostas em perspectivas compreensivas na formação docente do Ensino Religioso no campo das Ciências das Religiões, com pretensões de “tanto conceder conhecimento sobre religião para seus profissionais quanto fomentar neles a capacidade de ler e interpretar o universo simbólico das tradições religiosas nas suas relações com o mundo”⁶⁵. Para ela, tal proposta oferece um instrumental epistemológico e pedagógico pertinente à articulação dos saberes das Ciências das Religiões no âmbito das escolas nacionais. Todavia, não se trata de uma simples transposição dos conteúdos da licenciatura para a Educação Básica, e sim de uma proposta de capacitação profissional para o ensino envolvendo o fenômeno religioso nas escolas, não perdendo de vista que as Ciências das Religiões, além de promover aportes teórico-metodológicos, favorece à formação docente para o Ensino Religioso no âmbito escolar.⁶⁶

Diante dessas considerações, a próxima seção ensaia possibilidades de aplicação dos aportes teórico-metodológicos das Ciências para o Ensino Religioso. O objetivo consiste em delinear um modelo aberto e plural para esse componente curricular, visando o engajamento, a elaboração e a aplicação de propostas interdisciplinares no intuito de aprimorar as abordagens sobre o fenômeno religioso.

1.3 Ciências das Religiões aplicadas ao componente curricular de Ensino Religioso

Com base nas seções precedentes, não seria inútil afirmar que a docência no Ensino Religioso apresenta um potencial de superação dos modelos fragmentados, lineares e descontextualizados da educação nacional, culminando em um processo educativo motivador e inovador. Mas, para tanto, é preciso que suas bases sejam desenvolvidas e aprofundadas em metodologias pertinentes. A partir dessa hipótese, a presente seção propõe um diálogo a partir das Ciências das Religiões e convertê-los em esquemas pedagógicos com vistas a um Ensino Religioso laico e plural. A área das Ciências das Religiões ajuda na interpretação das experiências com o sagrado e empreende bases científico-culturais e saberes necessários para a aplicação do Ensino Religioso.

⁶⁴ RODRIGUES, 2020b, p. 97.

⁶⁵ RODRIGUES, 2020b, p. 97.

⁶⁶ RODRIGUES, 2020b, p. 97.

Uma área acadêmica que investiga a experiência humana com o sagrado. Essa é a maneira como João Décio Passos e Frank Usarski compreendem e definem as Ciências das Religiões. Eles explicam que, à luz da história das religiões, desenvolveu-se um estudo comparativo para abordagem do fenômeno religioso, numa perspectiva sistemática e interpretativa, para aprofundar o significado dos textos em seus contextos. Para os autores, empreenderam-se esforços para que os fatos religiosos fossem apreendidos, visando a transparência das linhas essenciais da paradoxal experiência humana, através da fenomenologia e da hermenêutica.⁶⁷

Para desenvolver de forma mais integral o campo das Ciências das Religiões, as metodologias supramencionadas devem ser ampliadas, de acordo com as compreensões sobre as dimensões subjetivas e práticas da religião, como já mencionado anteriormente.⁶⁸ Gilbraz Aragão argumenta o seguinte:

Fenomenologia e hermenêutica são metodologias para produção de conhecimento desde 'dentro' do 'eu' e do 'nós', que precisariam se conjugar com as perspectivas desde 'fora', dos estruturalismos e das etnometodologias – afora a necessidade de se relacionarem também, mais integralmente, com as metodologias de conhecimento do mundo físico, natural e social.⁶⁹

O perfil de um egresso em Ciências das Religiões está descrito no Documento da Área 44, nos seguintes termos:

Pesquisa o fato religioso, a experiência religiosa, os fenômenos, as experiências, os conteúdos, as expressões, os textos, as tradições, as linguagens, as culturas religiosas e as tradições de sabedoria, considerados em perspectiva externa, em diálogo com outros saberes acadêmico-científicos, com ênfase em investigações de natureza qualitativa e quantitativa, podendo também ser de natureza teórica ou aplicada, a partir de abordagens teórico-metodológicas próprias das escolas que constituem o campo de estudos da (s) religião (ões), suas subáreas. [De igual modo] deve considerar a formação de habilidades para que o/a concluinte seja capaz de [...] analisar o fato religioso, os fenômenos religiosos e/ou as linguagens religiosas, desenvolvendo aproximações históricas e comparativas, sistemáticas e hermenêuticas das práticas e experiências religiosas humanas e das suas instituições sociais. [...] deve estar preparado para atuar como pesquisador/a, como docente e/ou como analista dos saberes e conhecimentos sobre/das práticas religiosas de uma ou de várias tradições, atuar na formação de docentes para a educação básica e/ou de nível superior, além de ser capaz de atuar como profissional especializado, consultor/a, assessor/a e/ou mediador/a em questões relacionadas à religião no espaço público.⁷⁰

⁶⁷ PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. Introdução geral. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 17-29.

⁶⁸ HIGUET, 2006, p. 38.

⁶⁹ ARAGÃO, Gilbraz. Sobre epistemologias e diálogos: fenomenologia, diálogo inter-religioso e hermenêutica. In: CRUZ, Eduardo; DE MORI, Geraldo (orgs.). *Teologia e Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 120.

⁷⁰ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento área 44: Ciências da Religião e Teologia*. Brasília: MEC, 2019. p. 9.

As Ciências das Religiões são uma área de conhecimento que acolhe estudantes e contribuições oriundas das Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia, Psicologia e muitas outras. Luiz Pondé alega que esse processo exige um redirecionamento epistemológico em relação aos aportes metodológicos pela comparação empírica dos fatos, bem como pela busca interpretativa dos significados em uma perspectiva dialogal.⁷¹ As Ciências das Religiões, segundo Frederico Pieper, emergem como uma:

Área de estudo acadêmico da religião [...], que inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens [...] e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras. [...] E, outros termos, a religião não somente é praticada, mas passa a ser tematizada criticamente, não sendo assumida como dimensão social previamente estabelecida e aceita.⁷²

Com efeito, não seria um equívoco dizer que as relações entre o fenômeno religioso e suas realidades contextuais devem ser abordadas em perspectiva interdisciplinar – nem se pode negar a possibilidade de confluir metodologias e outras áreas –, mas isso será melhor aprofundado mais adiante. Na Sociologia da Religião, por exemplo, pode-se perscrutar as relações recíprocas entre religião e espaço público em paralelo à dimensão política. O campo epistemológico das Ciências das Religiões abre espaço para averiguar os processos religiosos que envolvem a psiquê humana a partir da Psicologia da Religião. Da mesma maneira, a Geografia da Religião avalia as relações que ocorrem entre religião e os territórios geográficos, não apenas em seu sentido físico, mas, também, cultural.⁷³

As Ciências das Religiões estão inclinadas para o fenômeno religioso, e não desprezam o fato de que as religiões atravessam um contínuo processo de reconfiguração. Essa é a razão pela qual as religiões precisam ser investigadas em um horizonte plural a partir do Ensino Religioso. Na seção precedente, foi dito que os fundamentos político-pedagógicos desse componente curricular foram redefinidos nas últimas décadas, envolvendo outras tradições e grupos religiosos e não religiosos no Brasil. Esclareceu-se, ainda, que o componente curricular de Ensino Religioso tem a responsabilidade de conceder acesso aos saberes produzidos nas distintas culturas e visões de mundo religiosas. Nas palavras de Sérgio Junqueira:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que

⁷¹ PONDÉ, Luiz. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 61.

⁷² PIEPER, Frederico. Ciência (s) da (s) Religião (ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131.

⁷³ PASSOS; USARSKI, 2013, p. 11.

são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto, a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação.⁷⁴

Naquela seção, foi aclarado ainda que as propostas elaboradas pela BNCC traduzem o componente curricular de Ensino Religioso em aspectos pedagógicos bem como em processos de aprendizagem os saberes originados no campo das Ciências das Religiões. Esses conhecimentos são articulados no texto da BNCC através das unidades temáticas. A BNCC preconiza que:

O conhecimento 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 [...]. 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 [...]. 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. [...] o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando ao desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e exclusão.⁷⁵

Destarte, o fenômeno religioso deve ser abordado como objeto de estudo que contribui para uma formação cidadã, abrangendo as espiritualidades e as religiosidades dos/as estudantes a partir de suas expressões simbólicas e valorativas. No contexto de um Estado laico, o componente curricular de Ensino Religioso tem uma justificativa na premência de formar cidadãos/ãs crítico-reflexivos, com potencial para discernir as dinâmicas que permeiam o fenômeno religioso, individual ou coletivamente.

As Ciências das Religiões aplicadas no componente curricular de Ensino Religioso solicitam um trato pedagógico para o recrudescimento dos valores humanos que as espiritualidades conduzem ao âmbito da educação. Tem-se, assim, um modelo de Ensino Religioso que intenciona interpretar e aprofundar os significados culturais em torno da cultura das experiências com o sagrado. João Décio Passos alega que esse modelo:

⁷⁴ JUNQUEIRA, Sérgio. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 609.

⁷⁵ BRASIL, 2018, p. 432.

Situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Ele tem por meta lançar as bases epistemológicas para o [Ensino Religioso], deitando suas raízes e arrancando exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas.⁷⁶

João Décio Passos empreende uma proposta de resgate, em uma perspectiva sincrônica, dos modelos de Ensino Religioso desenvolvidos na histórica da educação no Brasil, localizando um modelo interdisciplinar que emerge como desafio à docência para o desenvolvimento de um olhar holístico e, simultaneamente, de ações locais. Nesse modelo de tradução pedagógica, os saberes gestados nas Ciências das Religiões contribuem para a captação das diversidades e, ao mesmo tempo, da singularidade do fenômeno religioso.

Trata-se de uma proposta de tradução pedagógica com desdobramentos interdisciplinares para aplicação das Ciências das Religiões no componente curricular de Ensino Religioso. Embora a interdisciplinaridade não seja o objeto principal desta pesquisa, ela consiste na observação da realidade pela transferência de conhecimentos entre as diferentes áreas do conhecimento. Logo, produzir conhecimentos no âmbito das Ciências das Religiões e traduzi-los em termos pedagógicos para o Ensino Religioso, em perspectiva interdisciplinar, implica em superar os limites dos conteúdos abstratos e fragmentados, objetivando a geração de processos de aprendizagem engajados com as experiências de sentido com o sagrado.⁷⁷

São ideias que introduzem o Ensino Religioso na dinâmica de um saber analítico sobre as experiências humanas com o sagrado. A escola emerge como *locus* privilegiado para o desenvolvimento de reflexões sobre o fenômeno religioso, na busca por significados intrínsecos às experiências com o sagrado em culturas distintas. A partir desse componente curricular, é possível averiguar e interpretar os fatos religiosos em seus contextos imediatos, tendo, com efeito, a religião como questão, e não apenas como dado.

A docência no Ensino Religioso, a partir desse modelo,⁷⁸ tem o desafio de trabalhar com os contextos sociais e religiosos dos/as estudantes, para elaborar em conjunto os conteúdos programáticos concretos para esse componente curricular. Os/as docentes são desafiados no sentido de uma interação crítica com a realidade concreta das religiões, sem perder de vista o cotidiano dos/as estudantes, em especial nos aspectos humanizadores e opressivos, com o intuito de promover uma consciência de desmitificação de tais perspectivas religiosas. Em paralelo, o componente curricular de Ensino Religioso tem potencial para desenvolver uma

⁷⁶ PASSOS, João D. *Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 54.

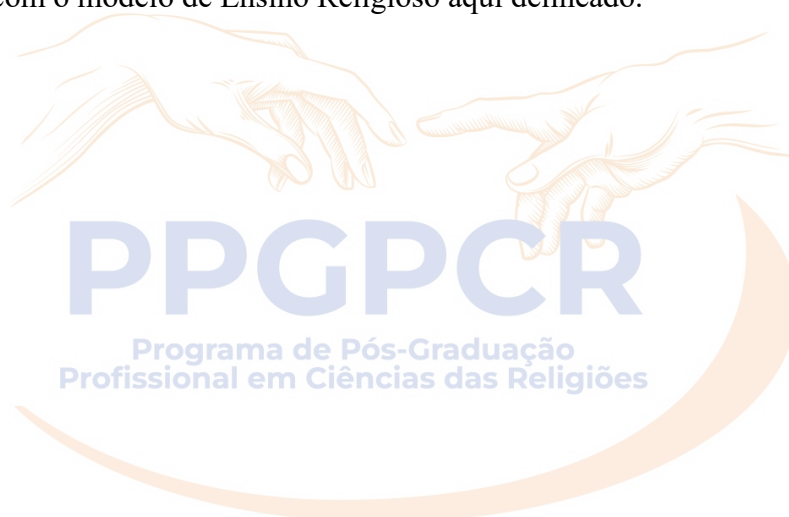
⁷⁷ PASSOS, 2007, p. 57.

⁷⁸ PASSOS, 2007, p. 54.

prática educativa com base na esperança, contribuindo, assim, para um processo de reconstrução do imaginário religioso regional.⁷⁹

Esse modelo de Ensino Religioso corresponde aos desafios contemporâneos da educação no Brasil. É um modelo nutrido pelos pressupostos teórico-metodológicos das Ciências das Religiões, que tem potencial para cultivar o diálogo e traduzi-lo em termos pedagógicos para o Ensino Religioso.

Portanto, este primeiro capítulo mostra-se essencial para mapear algumas lacunas na epistemologia das Ciências das Religiões que permitem aproximações interdisciplinares para o aprimoramento da docência no componente curricular de Ensino Religioso, em sua abordagem sobre o fenômeno religioso. Diante disso, o próximo capítulo apresentar a aprendizagem baseada em projetos, visando a construção de uma base para propor interações entre essa perspectiva com o modelo de Ensino Religioso aqui delineado.



⁷⁹ ARAGÃO, Gilbraz. Encruzilhada dos Estudos de Religião no Brasil. *Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP*, Recife, v. 5, p. 319-337, 2015. p. 327.

2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO RELIGIOSO

Este segundo capítulo se desenvolve a partir de um duplo objetivo: apresentar o referencial teórico da pesquisa pautado na metodologia de aprendizagem baseada em projetos, aproximando-a, em uma perspectiva interdisciplinar, como uma estratégia pedagógica para o componente curricular de Ensino Religioso. O capítulo é importante para delinear as bases da proposta profissional da pesquisa, que será desenvolvida no terceiro capítulo, a partir de proposições pedagógicas para a prática docente no Ensino Religioso.

2.1 Aspectos históricos e conceituais da aprendizagem baseada em projetos

Os primeiros esforços que empreenderam o trabalho educacional com projetos comumente são ligados ao *inquiry* – ensino por investigação –, um movimento profundamente influenciado pelas contribuições de John Dewey, um filósofo e pedagogo norte-americano, considerando ainda um dos mais proeminentes representantes do pensamento pragmático.⁸⁰ Porém, há outras perspectivas que situam William Kilpatrick o pioneiro no campo da pedagogia baseada em projetos.⁸¹

Michael Knoll prefere considerar que a origem da utilização educacional de projetos começou no fim do século XVI, na Europa, no contexto das escolas de arquitetura e, posteriormente, essa metodologia teria migrado para a América na Escola de Formação Manual, nos cursos de Engenharia e no âmbito das escolas primárias. Depois disso, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos teria reformulada por William Kilpatrick e retornado para o continente europeu. Mais tarde, no século XXI, através de um processo de recrudescimento, a ideia de projetos teria sido disseminada pelo mundo inteiro.⁸²

Ou seja, há uma vertente de pensamento que atribui a origem da metodologia de projetos a John Dewey, ao passo que Michael Knoll considera este autor apenas como um coparticipante no processo de desenvolvimento desse método. Logo, Michael Knoll não rejeita a influência de John Dewey e William Kilpatrick, mas concede uma interpretação distinta: “a percepção de que a aprendizagem através de projetos teria iniciado trezentos anos mais cedo do que é comumente

⁸⁰ ZAMPERO, A.; LARURÚ, C. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Revista Ensaio: Pesquisa e em Educação e Ciências*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011. p. 71.

⁸¹ QUINTANA-NEDELCOS, A.; LLOVERA-GONZÁLEZ, J. J. La construcción del conocimiento como processo activo em la enseñanza. *Latin American Journal of Physics Education*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 153-157, 2009. p. 154.

⁸² KNOLL, Michael. The project method: its vocational education origin and International development. *Journal of Industrial Teacher Education*, [s.l.], v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997. p. 61.

afirmado abre novas possibilidades para sua interpretação”⁸³. No século XIX, com a fundação da Escola de Formação Manual, nos Estados Unidos, implementou-se o sistema russo de instrução, em que os/as estudantes passavam, em primeira mão, por diversos exercícios elementares, utilizando técnicas e ferramentas e, no fim de cada unidade de ensino, desenvolviam e realizavam projetos.⁸⁴

De acordo com John Dewey, no contraponto do processo supramencionado, a elaboração do projeto não deveria constituir o objetivo final do processo educacional, e sim consistir no momento da aprendizagem. Nesse sentido, o momento da instrução não poderia preceder a elaboração do projeto, mas integrá-lo.⁸⁵ Segundo Michael Knoll é nesse momento que as duas perspectivas teriam se encontrado, embora apresentassem divergências em certos detalhes.⁸⁶ Nessa época, em meados de 1915, John Dewey era o principal representante da Escola Nova nos Estados Unidos, que pretendia transformar o ensino em oposição ao modelo tradicional de transmissão do conhecimento, considerados sem significado e descontextualizados para os/as estudantes.⁸⁷

Para Cacilda Oliveira, John Dewey sistematizou a pedagogia de projetos como proposta alternativa ao modelo tradicional, mas foi William Kilpatrick que realizou os encaminhamentos metodológicos, sendo responsável por sua popularização em meados do século XX.⁸⁸ Segundo a autora, a atuação de William Kilpatrick consistiu na redefinição da noção de projeto, elencando como referencial teórico as propostas de John Dewey, a partir da ideia de que “as crianças adquirem experiência e conhecimento pela resolução de problemas práticos, em situações sociais”⁸⁹.

A psicologia da criança representa um elemento primordial no processo de aprendizagem, no pensamento de William Kilpatrick, de modo que seu impulso e o êxito de sua aprendizagem aumentam na medida em que as crianças perseguem seus próprios objetivos

⁸³ KNOLL, 1997, p. 60.

⁸⁴ KNOLL, 1997, p. 61.

⁸⁵ ZAMPERO; LARURÚ, 2011, p. 73.

⁸⁶ KNOLL, 1997, p. 61.

⁸⁷ No cenário brasileiro, os debates em torno da metodologia por projetos ganharam impulso a partir do movimento Escola Nova, em 1930, de modo que elas são incorporadas pelos críticos da pedagogia tradicional no intuito de suplantarem os conteúdos disponibilizados para os/as estudantes e a aprendizagem direcionada à memorização, na tentativa de instaurar uma aprendizagem com potencial de reverberar a produção do conhecimento. Saiba mais em: FRANKS, Fúlvia F.; KELLER-FRANCO, Elize. Aprendizagem baseada em projetos: a concepção de docentes. *Revista Eletrônica Científica Interdisciplinar*, Mossoró, v. 6, n. 17, p. 315-331, 2020. p. 318.

⁸⁸ OLIVEIRA, Cacilda L. *A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2006. p. 8-9.

⁸⁹ OLIVEIRA, 2006, p. 9.

e interesses.⁹⁰ Para Michael Knoll, William Kilpatrick bebeu das contribuições de Edward Thorndike acerca da psicologia da aprendizagem e, por isso, ele teria defendido a ideia de que “as crianças tinham que ser capazes de tomar decisões de modo livre sobre o que queriam fazer”⁹¹. Logo, a junção das contribuições da psicologia da criança com a psicologia da aprendizagem fez com que a metodologia por projetos fosse ressignificada como uma ação proposital e genuína, permitindo não somente que as coisas realizadas intencionalmente pelas crianças fossem tratadas como projetos, mas, também, estabelecendo o projeto como um recurso dos/as estudantes, e não uma iniciativa conjunta entre docentes e discentes. Mas, essa ideia não foi muito bem aceita, inclusive por John Dewey.⁹²

No pensamento de John Dewey, o projeto deveria representar uma iniciativa conjunta entre estudantes e professores/as. Ele entendia que as crianças carecem do auxílio docente, o que garantiria a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento delas. John Dewey ainda não concordava com William Patrick em relação à definição de projeto como um ato proposital, pois, “um propósito genuíno inicia com um impulso, mas difere-se de um impulso original e de um desejo através da sua transformação em um plano e em um método de ação”⁹³. Com efeito, John Dewey optou por manter a ideia tradicional de projeto, desprezando, assim, a concepção proposta por William Kilpatrick.⁹⁴

A popularidade da metodologia por projetos foi afetada pelas críticas supramencionadas. A visão mais geral dessa metodologia já estava bastante disseminada na Europa e na América Latina, mas, na primeira metade do século XX, por volta de 1920, os educadores russos começaram a divulgá-los, de modo que, em 1930, foi considerado como um método de ensino democrático. Contudo, nessa época, a metodologia por projetos ainda era bastante vinculada à formação profissional e às decisões políticas da União Soviética, o que impediu sua adesão oficial e provocando uma parada no âmbito dos debates sobre sua utilização.⁹⁵

Fernando Hernández argumenta que as ideias defendidas por John Dewey e William Kilpatrick foram congeladas depois da II Guerra Mundial, em decorrência do progresso da psicometria e do condutismo, como também em função da situação socioeconômica global.⁹⁶

⁹⁰ KNOLL, 1997, p. 62.

⁹¹ KNOLL, 1997, p. 63.

⁹² OLIVEIRA, 2006, p. 12.

⁹³ DEWEY, John, 1938, p. 43 *apud* KNOLL, 1997, p. 64.

⁹⁴ KNOLL, 1997, p. 64.

⁹⁵ KNOLL, 1997, p. 64.

⁹⁶ HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 31.

Entretanto, na segunda metade do século XX, em especial a partir da década de 1960, os debates sobre a metodologia de projetos foram resgatados no continente europeu, sobretudo na Alemanha, que promoveu uma parcela significativa dessas discussões. Além disso, alguns países localizados no norte da Europa também empreenderam debates sobre esse tema, por exemplo, a Dinamarca, que formou uma tradição no campo da pedagogia de projetos aplicada à Engenharia. Em 1970, duas universidades dinamarquesas foram criadas, e elas implementaram e institucionalizaram os princípios da pedagogia de projetos, demonstrando sua viabilidade.⁹⁷

Ainda na década de 1960, com o êxito das contribuições de Jean Piaget acerca do desenvolvimento da inteligência e o papel da aprendizagem de conceitos no contexto dos Estados Unidos, recorreu-se à utilização de projetos a partir da nomenclatura *Trabalhos por temas*. Nesse esforço, Jerome Bruner apresentou a seguinte proposta: “o ensino deve centrar-se na facilitação do desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas”, explica Fernando Hernández.⁹⁸ Mas, tal proposta gerou questionamentos sobre alguns aspectos que envolvem o currículo, que, para Fernando Hernández, consistia no fato de que as distinções entre as disciplinas não eram consideradas, ao lado do fato de que várias ideias-chave não eram facilmente representadas e nem os/as estudantes serem capazes de entendê-las sem uma base de conhecimentos estruturada.⁹⁹

A partir de 1980, houve uma revolução cognitiva em relação às formas de compreensão do ensino e das transformações sobre a concepção do conhecimento, que, associada à nova situação econômica global, geraram mudanças no contexto da educação e colocaram os projetos novamente no alcance do interesse das pesquisas. A visão construtivista da aprendizagem, o contexto da aprendizagem, a relevância da interação entre estudantes e deles com a comunidade ao lado da importância das estratégias metacognitivas na aprendizagem ganharam fôlego nessa época. Ou seja, são aspectos que destacam a complexidade e a não linearidade do processo de aprendizagem, sinalizando os projetos como um instrumento poderoso da filosofia construtivista no contexto das salas de aula.¹⁰⁰ Segundo Fernando Hernández: “aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações,

⁹⁷ GRAAF, Erik; KOLMOS, Anette. *Management of Change: implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Rotterdam: Sense, 2007. p. 1-8.

⁹⁸ HERNÁNDEZ, 1998a, p. 69.

⁹⁹ HERNÁNDEZ, 1998a, p. 71.

¹⁰⁰ HERNÁNDEZ, 1998a, p. 71.

resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, [...] e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem”¹⁰¹.

Na década de 1990, o processo supramencionado ampliou-se, de modo que a aprendizagem baseada em projetos foi fortalecida em virtude de algumas publicações pautadas em resultados de experiências de sucesso e pesquisas. Por exemplo, a pesquisa realizada por Fernando Hernández e Monserrat Ventura, na escola Pompeu de Fabra.¹⁰² O interesse pela metodologia de projetos cresceu em virtude das constantes inovações tecnológicas e da compreensão da cognição humana. À luz dessa breve descrição histórica sobre as origens da aprendizagem baseada em projetos, vale analisar alguns aspectos conceituais em torno dessa metodologia.

Nesta pesquisa, considera-se como a origem da utilização de projetos no processo educacional as ideias desenvolvidas por John Dewey. Nas palavras de Robert Westbrook:

A concepção educativa de Dewey [...] respalda-se, por um lado, em uma visão pragmatista da aprendizagem (a criança aprende no momento em que executa suas atividades porque, na ação, é que ocorre a formação do pensamento humano) e, por outro lado, em uma concepção política (a educação e a escola constituem o crisol de uma sociedade democrática). Ele foi, por conseguinte, um crítico tanto das concepções tradicionais que consideravam a criança como um ente passivo quanto das concepções românticas segundo as quais a criança deve aprender independentemente dos saberes escolares. [...] Dewey considera que a criança é intensamente ativa e que a educação deve apostar nessa atividade natural para orientá-la na aprendizagem dos saberes.¹⁰³

Logo, as propostas de John Dewey indicavam uma educação não diretiva, capaz de possibilitar aos/às estudantes o enfrentamento de desafios e resolução de problemas. Em sua ótica, a escola emergia como um espaço privilegiado para incentivar e despertar os/as estudantes em relação às suas capacidades ativas. A aprendizagem baseada em projetos, nesse caso, apresentava-se como uma alternativa para mitigar a carga dos conteúdos impostos pelas escolas com um potencial de transformar a rotina escolar em experiências educativas.

No pensamento de John Dewey, os projetos deveriam cumprir alguns critérios para que, de fato, fossem educativos. Em primeiro lugar, a ação deveria despertar o interesse por parte dos/as estudantes, se não se tratasse de algo que eles/as quisessem realizar. Depois, a ausência de interesse poderia impedi-los/as e/ou afastá-los da responsabilidade do aprendizado. Em terceiro lugar, o projeto deve ter um valor real e concreto, constituindo um significado

¹⁰¹ HERNÁNDEZ, 1998a, p. 72.

¹⁰² Para mais detalhes, leia: HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 1-23.

¹⁰³ WESTBROCK, Robert B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 181-200.

intrínseco aos/as estudantes. Além disso, o projeto deveria ser útil, sobretudo na perspectiva dos/as estudantes. Na sequência, em seu processo de desenvolvimento, o projeto deveria levantar problemas provocativos com perguntas e questionamentos capazes de despertar a curiosidade e incentivo pela busca de informações. Ou seja, segundo John Dewey, os projetos não poderiam ser educativos apenas por serem agradáveis, mas pelo seu potencial de incitação à novas descobertas, por isso, era imprescindível que o projeto fosse passível de desenvolvimento.¹⁰⁴

A articulação da aprendizagem baseada em projetos ainda é um caminho pertinente na atualidade. Jaume Carbonel destaca a metodologia por projetos como uma modalidade pedagógica do conhecimento integrada, inserindo os projetos como uma abordagem inovadora com potencial de atendimento das demandas sociais e culturais inerentes ao século XXI.¹⁰⁵ A relevância da aprendizagem baseada em projetos para a contemporaneidade pode ser descrita com as seguintes palavras:

A proposição da metodologia de projetos readquire pertinência neste início de século quando abre possibilidades para que o professor possa desenvolver a prática educativa tendo como princípios: a complexidade, a visão da totalidade, a conexão das diversas áreas do conhecimento, o espírito crítico e reflexivo, a busca da formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético.¹⁰⁶

Para Fernando Hernández, na cultura hodierna, os projetos emergem como:

Outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes não disciplinares vão elaborando.¹⁰⁷

O argumento supracitado reforça a premência de investimentos na autonomia e na consciência dos/as estudantes no processo ensino-aprendizagem, sem perder de vista a valorização da criatividade e do pensamento crítico-reflexivo. De acordo com Fernando Hernández, o percurso que inicia na “informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias [ao passo que] uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre o seu próprio processo de aprendiz”¹⁰⁸.

¹⁰⁴ ZAMPERO; LARURÚ, 2011, p. 73.

¹⁰⁵ CARBONEL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para inovação educativa*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 33.

¹⁰⁶ BEHRENS, Marilda A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 41.

¹⁰⁷ HERNÁNDEZ, 1998, p. 90-91.

¹⁰⁸ HERNÁNDEZ, 1998, p. 79.

Conforme Antoni Zabala, as propostas de ensino que intencionam responder aos problemas reais e concretos dos/as estudantes devem extrapolar as fronteiras da parcialização do conhecimento, num processo de apresentação e ressignificação dos conteúdos no interior das disciplinas.¹⁰⁹ Para ele, há razões que tornam a aprendizagem baseada em projetos significativa e plausível, tais como: a promoção à colaboração e à iniciativa através da valorização do trabalho coletivo; as aproximações com o cotidiano e o respeito pela individualidade, potencialidade e nível de desenvolvimento dos/as estudantes.¹¹⁰

A aprendizagem baseada em projetos é compreendida pelo *Buck Institute for Education* (BIE) como uma abordagem de ensino com potencial de auxiliar os/as estudantes no processo de desenvolvimento de habilidades necessárias para o enfrentamento de situações e questões inerentes ao presente século. O BIE define essa metodologia como:

Um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados. Essa definição abrange um espectro que varia desde projetos breves de uma ou duas semanas, baseados em um único assunto em uma sala de aula, até projetos interdisciplinares durante todo o ano letivo e que envolve a participação da comunidade e de adultos fora da escola.¹¹¹

Existem alguns aspectos comuns que devem ser notados na aprendizagem baseadas em projetos. Eles são definidos por William Bender da seguinte maneira: despertar o interesse dos/as estudantes, através de uma questão orientadora e motivadora – âncora; tornar as experiências significativas, a partir do trabalho coletivo e cooperativo; conceder constante *feedback* e revisão; investigar e inovar, a partir da âncora estabelecida; oportunizar espaços para reflexão; manter o processo de investigação; apresentação pública dos resultados; manter a participação efetiva dos/as estudantes, dando-lhes voz em toda trajetória.¹¹²

Portanto, esta seção ajuda na compreensão de que a aprendizagem baseada em projetos, em seus distintos movimentos e momentos históricos, esteve sempre a serviço de uma proposta transformadora para a educação. Ela parte de contextos problematizadores, bem como valoriza a interação dos/as estudantes com o ambiente, sem perder de vista as relações participativas e

¹⁰⁹ ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61.

¹¹⁰ ZABALA, 2002, p. 62.

¹¹¹ BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (BIE). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de Ensino Fundamental e Médio*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 18.

¹¹² BENDER, William N. *A aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 23.

democráticas para o desenvolvimento integral deles/as.¹¹³ Na próxima seção, abordar sobre o foco e as potencialidades da aprendizagem baseada em projetos, o que facilitará as aproximações entre essa metodologia de ensino com o componente curricular de Ensino Religioso.

2.2 O foco e o potencial da aprendizagem baseada em projetos

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos centra-se na construção do conhecimento através de um processo contínuo de trabalho e estudo para atender indagações, desafios e problemas. Trata-se de um novo paradigma de ensino que privilegia o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores dos/as estudantes, tais como: a análise, a síntese e a criatividade. A aprendizagem baseada em projetos, de acordo com Aline Diesel, Alda Baldez e Silvana Martins, tem potencial para substituir os processos pautados na mera memorização e repetição de informações, ou seja: “enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa”¹¹⁴.

A partir dessa ideia, os/as estudantes iniciam um processo de estudo, delineamento de hipóteses e busca por recursos para condução dessa atividade. Esse processo pressupõe a aplicação prática das informações alcançadas até a elaboração de uma solução satisfatória que será formulada como um produto final para a questão-problema inicial.

De acordo com José Moran:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.¹¹⁵

Como já argumentado no capítulo anterior, a realidade do sistema educacional brasileiro indica a necessidade de superação do modelo de ensino marcadamente fragmentado, linear e desconexo da vida dos/as estudantes. As novas demandas que se impõem sobre a sociedade contemporânea, sobretudo no que tange os estudos sobre o fenômeno religioso, indicam que a

¹¹³ KELLER-FRANCO, Elize. Inovação na educação superior: o currículo por projetos. In: MASETTO, Marcos T. *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 63-82.

¹¹⁴ DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. p. 271.

¹¹⁵ MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 17.

simples memorização de conteúdos, fatos e dados – modelo expositivo tradicional de ensino – não são suficientes para garantir o aprendizado dos/as estudantes.¹¹⁶

Os/as estudantes da Educação Básica precisam desenvolver habilidades e competências que envolvem a resolução de problemas, o pensamento crítico, a comunicação de ideias e a cooperação.¹¹⁷ Para tanto, a aprendizagem baseada em projetos apresenta recursos para o desenvolvimento dessas habilidades e competências em relação aos desafios sociais do século XXI. De acordo com William Bender, a aprendizagem baseada em projetos:

Pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. [...] A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas.¹¹⁸

Logo, é importante levantar problemas desafiadores capazes de estimular a imaginação e o incentivo aos/as estudantes para que eles/as sigam em busca de soluções. Para isso, a aprendizagem baseada em projetos consegue unir e articular, até certo ponto, o ensino e a prática, tornando-os indissociáveis. Ou seja, a aplicação dessa metodologia abrange a exploração do contexto, o desenvolvimento de ideias com base no conhecimento e na comunicação entre os pares.¹¹⁹

No pensamento de John Larmer, John Mengendoller e Suzie Boss, a aprendizagem baseada em projetos contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais em relação aos desafios do presente século, com destaque para as seguintes habilidades: resolução de problemas, trabalho em pares, sentido de responsabilidade, pensamento crítico, gerenciamento, autoconfiança, transmissão de ideias e de pensamentos por intermédio da comunicação entre os sujeitos. Nesse sentido, essa metodologia de ensino tem um potencial estimulador para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, bem como pressupõe o envolvimento dos/as estudantes a partir de situações reais e desafiadoras. Em outras palavras, os/as estudantes podem produzir suas próprias ideias e hipóteses, de modo que sua aprendizagem acontece no ato de fazer.¹²⁰

¹¹⁶ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

¹¹⁷ BRASIL, 2018, p. 9.

¹¹⁸ BENDER, 2014, p. 15.

¹¹⁹ BENDER, 2014, p. 15.

¹²⁰ LARMER, John; MERGENDOLLER, John; BOSS, Suzie. *Setting the standard for Project Based Learning: a proven approach to rigorous Classroom Instruction*. Alexandria: ASCD, 2015. p. 19-21.

Aprender fazendo e aplicando ideias são aspectos que estão no foco e no bojo das contribuições da aprendizagem baseada em projetos, explicam Krajcik e Blumenfeld. Nesse processo, os/as estudantes se envolvem em situações concretas similares às atividades do mundo do trabalho. Por isso, enquanto metodologia baseada na teoria construtivista, a aprendizagem baseada em projetos tem potencial para gerar maior compreensão dos conteúdos, no momento em que os/as estudantes participam ativamente na elaboração e na utilização de suas próprias ideias.¹²¹

A aprendizagem baseada em projetos pressupõe a organização das descobertas dos/as estudantes através de recursos variados, tais como: vídeos, gráficos, aplicativos, programas simples, entre outros. A utilização desses recursos pode fomentar a produção de conhecimentos direcionados a um público real e, segundo Howard Gardner, quando os sujeitos se empenham em projetos significativos e relativamente complexos, compreensões e habilidades são desenvolvidas. Na ótica desse autor, a vida produtiva dos/as estudantes consiste no envolvimento deles/as com projetos, independente do recurso que utilizam.¹²²

A aprendizagem baseada em projetos tem seu foco na motivação dos/as estudantes. Para Abílio Lourenço e Maria Paiva, um/a estudante motivado/a demonstra uma conduta ativa no processo de aprendizagem, pois costuma realizar tarefas desafiadoras com entusiasmo e com um sentimento de realização em seu desempenho. Ou seja, a motivação pode influenciar no desempenho escolar dos/as estudantes, porque reforça ações e comportamentos auxiliares no processo de aprendizagem, por exemplo: atenção, esforço e persistência.¹²³ A relação entre a aprendizagem baseada em projetos e a motivação pode ser melhor compreendida através do seguinte argumento: “na ótica dos [e das] estudantes, tais métodos, por partirem de situações reais ou se aproximarem da realidade, estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade”¹²⁴ deles/as.

O processo de realização da aprendizagem baseada em projetos, em geral, é longo, mas pode variar de poucas semanas a um semestre inteiro. No decurso desse período, os/as estudantes dedicam mais atenção aos projetos em busca de soluções para os problemas levantados. O propósito desta metodologia consiste na integração de conhecimentos, bem como fomenta o desenvolvimento de habilidades e competências. Ao estimular a busca pela solução

¹²¹ KRAJCIK, Joseph S.; BLUMENFELD, Phyllis C. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (org.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 317-334.

¹²² GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 63.

¹²³ LOURENÇO, Abílio A.; PAIVA, Maria O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010. p. 136.

¹²⁴ MARIN, M. J. S. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010. p. 16.

de problemas reais, pode-se supor certo controle dos aprendizados e das habilidades almejadas. Diante disso, a aprendizagem baseada em projetos intenciona não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, mas, também, a maneira como os/as estudantes irão construir seus conhecimentos e desenvolver o trabalho colaborativo.¹²⁵

O foco e a potencialidade da aprendizagem baseada em projetos trazem impactos sobre a prática docente, de modo que os/as professores/as não devem expor o conteúdo de ensino programado e, na sequência, os/as estudantes darem início às pesquisas. Pelo contrário, são os/as estudantes que precisam ir em busca dos materiais e dos conhecimentos para atingir os propósitos de aprendizagem determinados. Com efeito, os/as professores/as atuam como orientadores/as, a partir da mediação e da colaboração com os/as estudantes. Isso favorece a formação de grupos e complementariedade entre os/as estudantes.¹²⁶

Tal metodologia de ensino pode pressupor alguns passos para sua aplicação, a saber: sugestão de um problema real e preferencialmente relacionado à vida dos/as estudantes; investigação, por parte dos/as estudantes, das possíveis causas do problema com a elaboração de hipóteses; conhecimento acerca dos desafios e de suas origens, com a definição de táticas para resolvê-los; estabelecimento de um plano; apresentação do planejamento e execução, com anotações sobre os resultados obtidos; avaliação pelo/a professor/a orientador/a. O ponto crucial é que cada estudante desenvolva interação com a realidade, identificando lacunas e compreendendo o que precisa ser resolvido ou aprimorado.¹²⁷

A aprendizagem baseada em projetos fundamenta-se no incentivo aos/as estudantes para solucionar problemas, individual e coletivamente, a partir dos dilemas do cotidiano, e, nesse processo, os/as professores/as são colaboradores/as e orientadores/as, e não somente encarregados/as pela transmissão dos conteúdos de forma vertical. O papel docente de ministração de aulas torna-se um ato secundário e, em seu lugar, os/as professores/as planejam ideias que irão gerar os projetos de modo colaborativo, envolvendo as diferentes habilidades e competências que os/as estudantes precisam desenvolver pensando sobre as consequências desses projetos na vida real.¹²⁸

Essa metodologia de ensino se articula como um método de capacitação ativa, porque sugere a inclusão de atividades práticas como instrumento de ensino. Através da aprendizagem baseada em projetos, os/as estudantes são motivados à participação através das vivências e

¹²⁵ DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 272.

¹²⁶ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

¹²⁷ DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 272.

¹²⁸ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

experiências reais para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas. Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos conflui teoria e prática, de modo que os/as estudantes aprendem se inserem num processo interativo capaz de conduzir os projetos, envolvendo: a elaboração de hipóteses, o refinamento de ideias, estabelecimento de previsões, experimentação das hipóteses levantadas, coleta de dados, elaboração de novos questionamentos, desenvolvimento de produtos concretos, por exemplo, relatórios, documentos, aplicativos, entre outros.¹²⁹

A aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos nas salas de aula pressupõe alguns pontos essenciais. O primeiro ponto é o esclarecimento de uma questão complexa capaz de instigar a curiosidade e a participação dos/as estudantes. A partir do levantamento da questão complexa, a aprendizagem baseada em projetos se desenvolve, pressupondo que o percurso elaborado para responder tal questão não carece de definição prévia, porque os/as estudantes ou os grupos formados podem localizar respostas distintas para o desafio proposto, porém, todas igualmente satisfatórias.¹³⁰

Na sequência, as habilidades esperadas precisam ser bem definidas. Ou seja, a questão complexa inicialmente levantada não pode ser facilmente solucionável, porque os/as estudantes devem demonstrar empenho para encontrar soluções. Esse processo é necessário para que eles/as desenvolvam as habilidades almejadas e também absorvam os conhecimentos necessários. Por isso, a questão complexa inicial, a ideia e o projeto precisam ser elaborados à luz das expectativas que se esperam para os/as estudantes, de modo que o processo de aquisição de habilidades deles/as aconteça a partir do exercício da comunicação, do raciocínio lógico, da colaboração e do trabalho coletivo, da criatividade, do pensamento reflexivo, da capacidade em utilizar recursos tecnológicos distintos, da mensuração e do controle de tempo, da tolerância em relação às frustrações – quando os projetos, por exemplo, não saem conforme o esperado –, da resiliência e da persistência através das tentativas e dos erros, entre outros fatores.¹³¹

Nessa metodologia de ensino, os/as estudantes devem aprender a pesquisar, em sentido mais amplo, realizando buscas em vários mecanismos e recursos tecnológicos. William Bender recomenda que os/as estudantes procurem informações em diferentes formatos, superando os mais utilizados e comuns, por exemplo, os vídeos, artigos, e outros, indicando a realização de entrevistas, reportagens, fóruns e outros materiais, mas, sem esquecer dos livros.¹³² Além disso,

¹²⁹ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

¹³⁰ BENDER, 2014, p. 55.

¹³¹ LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 136.

¹³² BENDER, 2014, p. 61.

os conteúdos precisam ser aprofundados, porque são elementos indispensáveis para o crescimento acadêmico e profissional dos/as estudantes.

Na aprendizagem baseada em projetos, os/as estudantes emergem como protagonistas no processo ensino-aprendizagem e possuem voz ativa. Esse fato indica que eles/as devem desenvolver autonomia, porque precisam decidir os caminhos que deverão seguir no processo de elaboração de seus projetos, a partir das orientações recebidas pelos/as professores/as. Nesse aspecto, os/as professores/as não devem interferir de modo exagerado nos projetos, pois sua atuação limita-se à condução, instrução e indicação de possíveis fontes de conhecimento para ajudar os/as estudantes.¹³³

A criatividade e a voz dos/as estudantes não podem ser interrompidas no processo de orientação por parte dos/as professores. Esses/as profissionais, na verdade, precisam entregar *feedbacks* contínuos no decorrer do processo de desenvolvimento dos projetos. Para William Bender, essa atitude contribui para o enriquecimento dos repertórios de conhecimento, bem como aprimora os planos no decorrer do tempo, ajudando, ainda, na resolução de entraves e na transformação dos rumos para alcançar resultados mais satisfatórios.¹³⁴ Com isso, a apresentação do projeto é um momento crucial para os/as estudantes, pois estimula a comunicação e a conduta de liderança e, simultaneamente, incentiva-os no processo de evolução dos projetos.

Entretanto, o processo de implementação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos solicita uma mudança de mentalidade, sobretudo por parte dos/as professores/as. Para tanto, a formação inicial e continuada pode fornecer subsídios necessários para a implementação dessa metodologia nas escolas brasileiras, inclusive na formação docente para o Ensino Religioso.¹³⁵

O processo de implementação pode ser realizado em diferentes etapas, compreendendo a criação e o planejamento dos projetos, a condução e o desenvolvimento deles, o monitoramento do processo, a apresentação dos projetos e sua avaliação. Na primeira etapa, os/as professores/as são responsáveis pela formulação da questão complexa orientadora a ser resolvida pelos/as estudantes. Como já dito, essa questão não deve ser de rápida resolução, mas precisa ser instigante e gerar debates iniciais para que os/as professores/as consigam captar o nível de conhecimento prévios dos/as estudantes acerca da questão.¹³⁶

¹³³ LARMER; MERGENDOLLER; BOSS, 2015, p. 23.

¹³⁴ BENDER, 2014, p. 72.

¹³⁵ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

¹³⁶ DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 272.

Na etapa de condução e desenvolvimento dos projetos, os/as estudantes precisam ser estimulados através do diálogo e do incentivo à pesquisa, esclarecendo as habilidades e as competências que eles/as precisam desenvolver ao final da elaboração do projeto. Na etapa subsequente, de monitoramento do processo, o desenvolvimento das atividades e os ajustes precisam ser acompanhados pelos/as professores/as, pois o progresso dos/as estudantes precisa ser mensurado.¹³⁷

A apresentação dos projetos, penúltima etapa pressuposta, exige também um certo planejamento, pois, alguns dias antes de sua realização, os/as professores/as precisam conversar com as equipes e providenciar os materiais e os recursos necessários para as exposições, por exemplo: salas mais amplas, recursos audiovisuais, entre outros. Os/as professores/as devem se atentar para a maneira como os/as estudantes estão se organizando e como eles/as irão apresentar a solução encontrada e/ou o produto desenvolvido a partir de seus projetos.¹³⁸

Na última etapa, que é a da avaliação dos projetos dos/as estudantes, os/as professores/as devem realizar observações e aferir o desempenho deles/as, analisando o que pode ser aprimorado. Além disso, é importante abrir espaço para que cada estudante realize uma autoavaliação, como tentativa de compreender, por si mesmo, as lacunas que precisam de melhorias em torno dos projetos. Ou seja, professores/as e estudantes podem refletir sobre o processo de elaboração dos projetos e sintetizar novos conhecimentos. Logo, as etapas aqui apontadas permitem que os resultados dos projetos concretos sejam partilhados, analisados e debatidos, gerando novas ideias que podem levantar novas questões complexas e projetos.¹³⁹

A partir desta reflexão acerca do foco e das potencialidades da aprendizagem baseada em projetos, depreende-se que essa metodologia de ensino pode preparar os/as estudantes para o processo de busca e apreensão do conhecimento. Ou seja, eles/as se tornam mais aptos/as para enfrentar os desafios contemporâneos, ao passo que desenvolvem o pensamento crítico-reflexivo e a criatividade.¹⁴⁰ Diante disso, na próxima seção, pretende-se aproximar a metodologia de aprendizagem baseada em projetos do componente curricular de Ensino Religioso.

¹³⁷ DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 272.

¹³⁸ DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 272.

¹³⁹ DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273.

¹⁴⁰ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

2.3 Aprendizagem baseada em projetos e Ensino Religioso: aproximações por competências

A partir da aprendizagem baseada em projetos, os/as estudantes articulam capacidades cognitivas e comportamentais, superando a visão tradicional de ensino que se pauta somente na transmissão do conhecimento. Nesta seção, são propostas aproximações entre essa metodologia de ensino com o componente curricular de Ensino Religioso, por intermédio das competências, no intuito de superar os modelos predominantes na educação brasileira, que ainda se mostra caracteristicamente fragmentada, linear e descontextualizada em relação à vida dos/as estudantes.¹⁴¹

O conceito de competência é polissêmico e, por isso, a pesquisa recorre ao sentido dado pela BNCC: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”¹⁴². Desse modo, com as aproximações aqui propostas, espera-se mobilizar e transformar os pensamentos e as atitudes no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes no contexto da Educação Básica. Compreende-se que as aproximações por competências entre o Ensino Religioso e a aprendizagem baseada em projetos podem contribuir para o exercício da cidadania, assim como preconiza a BNCC.¹⁴³

Não faz parte dos objetivos desta pesquisa apresentar uma descrição e/ou comparação das dez competências gerais da BNCC. O interesse recai sobre as competências específicas do componente curricular de Ensino Religioso, na tentativa de aproximá-las dos pressupostos teórico-metodológicos da aprendizagem baseada em projetos. Por isso, na sequência, são expostas as competências específicas do Ensino Religioso propostas pela BNCC:

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 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.¹⁴⁴

¹⁴¹ FRANKS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 318.

¹⁴² BRASIL, 2018, p. 8.

¹⁴³ BRASIL, 2018, p. 8.

¹⁴⁴ BRASIL, 2018, p. 437.

As propostas da BNCC para o Ensino Religioso têm aspectos pedagógicos significativos. Para Eunice Linz e Josilene Cruz, tais aspectos estão “pautados na valorização da experiência do aluno e da aluna e nos princípios de conhecer, respeitar e conviver”¹⁴⁵. Aqui, tem-se um primeiro ponto de aproximação, pois, em relação à aprendizagem baseada em projetos, defende-se a ideia de que as “crianças adquirem experiência e conhecimento [exatamente] pela resolução de problemas práticos, em situações sociais”¹⁴⁶. A valorização da experiência dos/as estudantes pode envolver investigações interdisciplinares, envolvendo o Ensino Religioso e a metodologia da aprendizagem baseada em projetos, em parceria com os/as professores/as, para, assim, superar a fragmentação, a linearidade e a descontextualização do conhecimento.

Como observado no primeiro capítulo desta pesquisa, os objetivos, as habilidades e as competências do Ensino Religioso na BNCC, em certo sentido, pressupõem um redirecionamento para um caminho distinto do que se vive na contemporaneidade em torno do fenômeno religioso.¹⁴⁷ Percebe-se que a BNCC buscou selecionar o Ensino Religioso de uma forma construtiva em relação à percepção do conhecimento religioso. Em uma análise geral das competências específicas do Ensino Religioso, há uma necessidade de estimular a autonomia nos/as estudantes. Mas, para sua efetivação, compreende-se a necessidade de desenvolver uma pedagogia capaz de superar a passividade dos/as estudantes, sobretudo nos contextos escolares em que os/as professores/as estão no centro do processo educacional.

Em geral, as competências específicas do Ensino Religioso na BNCC possuem elementos caracteristicamente cognitivos, sócio afetivos e psicomotores necessários para o planejamento e utilização de projetos.¹⁴⁸ Defende-se, desse modo, que a aprendizagem baseada em projetos pode fomentar e expandir o pensamento crítico, o encorajamento e a tomada de decisão por parte dos/as estudantes em relação às questões que envolvem a religião.

Como já dito, a primeira competência específica do Ensino Religioso na BNCC é a seguinte: “conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos”¹⁴⁹. Compreende-se que essa competência específica se aproxima da metodologia da aprendizagem baseada em projetos na medida em que esta última pressupõe a problematização da ciência

¹⁴⁵ LINZ, Eunice S.; CRUZ, Josilene S. Objeto de estudo, objetivos e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remí. *Compêndio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 144.

¹⁴⁶ OLIVEIRA, 2006, p. 9.

¹⁴⁷ RODRIGUES, 2020a, p. 98.

¹⁴⁸ BRASIL, 2018, p. 437.

¹⁴⁹ BRASIL, 2018, p. 437.

através de circunstâncias significativas para os/as estudantes, exigindo, assim, o conhecimento e o domínio de determinados conceitos científicos. Esse processo contribui para que os/as estudantes se articulem de modo colaborativo, por um período considerável de tempo, em análises conduzidas por uma questão motriz que pode se desdobrar na produção de produtos, isto é, “representações de soluções da questão motriz que refletem estados emergentes do conhecimento”¹⁵⁰.

Com base nesta primeira aproximação por competência, os/as estudantes deveriam atender a cinco critérios, a saber: centralidade, em relação à necessidade de os projetos constituírem a estratégia central do ensino; a questão motriz, que enfatiza os problemas que podem mover os/as estudantes rumo aos princípios e conceitos centrais do componente curricular de Ensino Religioso; investigações construtivas, que abarcam a construção do conhecimento, desenvolvendo novas habilidades e compreensões; autonomia, que tem a ver com a liberdade que os/as estudantes têm para determinar os caminhos de sua investigação; e o realismo, que requer a incorporação de problemas reais e concretos, bem como de soluções com potencial de implementação.¹⁵¹

Em relação à segunda competência específica do Ensino Religioso, segundo a BNCC, lê-se o seguinte: “Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios”¹⁵². A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia sistemática de ensino que abrange os/as estudantes no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através da investigação estruturada, acompanhada e avaliada, de maneira processual.¹⁵³ Por isso, além de não desprezar a utilização de metodologia científica, ela pode intervir de modo positivo nos processos de compreensão, valorização e respeito das manifestações religiosas e filosofias de vida.

A terceira competência específica do Ensino Religioso na BNCC é a seguinte: “Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida”¹⁵⁴. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem baseada em projetos pode conduzir os/as estudantes ao exercício de habilidades e competências propostas para a formação integral, sobretudo através do trabalho em equipe. Segundo Fernando Hernández, essa metodologia

¹⁵⁰ KRAJCIK; BLUMENFELD, 2006, p. 317-334.

¹⁵¹ THOMAS, J. W. A review of research on Project-Based Learning. *In*: AUTODESK [Site institucional]. 20 fev. 2000. [online]. [n.p.].

¹⁵² BRASIL, 2018, p. 437.

¹⁵³ BUCK, 2008, p. 21.

¹⁵⁴ BRASIL, 2018, p. 437.

supera a práxis da sala de aula, perpassando a organização curricular e diferentes dimensões da escola e da sociedade, o que, no âmbito desta pesquisa, pode se estender para questões que tocam à valorização da vida.¹⁵⁵

Essa discussão direciona à quarta competência específica do Ensino Religioso na BNCC: “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver”¹⁵⁶. De acordo com Fernando Hernández, os projetos não devem ser tratados como modelos pedagógicos definitivos, isto é, prontos e acabados, ou igualados às metodologias didáticas que apenas objetivam o cumprimento do currículo e distantes de sua dimensão política.¹⁵⁷ Nesse sentido, à luz do pensamento desse autor, compreende-se que o desenvolvimento de projetos não despreza as circunstâncias de sua aplicação,¹⁵⁸ ou seja, abrindo espaço para refletir acerca da diversidade de crenças que perpassa a vida dos/as estudantes, por exemplo.

A quinta competência do Ensino Religioso no texto da BNCC é esta: “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”¹⁵⁹. A interação com o ambiente é um pressuposto da aprendizagem baseada em projetos. Isso faz parte da abordagem construtivista. Por isso, a análise das possíveis relações estabelecidas pela quinta competência específica do Ensino Religioso pressupõe que a aprendizagem aconteça de modo ativo. Individualmente ou em equipe, os/as professores/as são indispensáveis nesse processo para guiar os/as estudantes à construção de um produto real. Nesse sentido, a metodologia em tela ajuda na criação de ambientes motivadores para a aprendizagem dos/as estudantes.¹⁶⁰

A sexta competência específica do Ensino Religioso proposta pela BNCC é a seguinte: “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”¹⁶¹. O conceito de cultura de paz também é perpassado por complexidades, porém, nas palavras de Leila Dupret:

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, Direitos Humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e

¹⁵⁵ HERNÁNDEZ, 1998, p. 71.

¹⁵⁶ BRASIL, 2018, p. 437.

¹⁵⁷ HERNÁNDEZ, 1998, p. 71.

¹⁵⁸ HERNÁNDEZ, 1998, p. 72.

¹⁵⁹ BRASIL, 2018, p. 437.

¹⁶⁰ BENDER, 2014, p. 55.

¹⁶¹ BRASIL, 2018, p. 437.

coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos.¹⁶²

Nesse sentido, a construção da cultura de paz está profundamente relacionada com a parte prática, ou seja, com o dinamismo de propostas que ocorrem no desenvolvimento escolar, apontando para o cotidiano dos/as estudantes e na relação educativa que extrapola as fronteiras da relação entre professores/as e estudantes.

Na BNCC, no texto de apresentação da área de Ensino Religioso, a alteridade emerge ao lado do termo identidades. Veja: “a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades”¹⁶³. Cabe reforçar que as diferentes propostas da BNCC para o Ensino Religioso não se restringem ao campo da religião, mas ultrapassam as linhas da dimensão social.¹⁶⁴ O ponto de partida e de chegada da aprendizagem baseada em projetos sempre é a realidade social, a partir de um processo criativo que envolvem ação e reflexão crítica sobre determinados aspectos sociais, observados ou vivenciados.¹⁶⁵

De acordo com Renan Ferreira e Laude Brandenburg:

É importante frisar que a BNCC traz ao Ensino Religioso [...] apenas caminhos norteadores, objetivos e competências que carecem de um movimento de ação na prática. As medidas e os parâmetros para sua concretização passam pelos caminhos pedagógicos da escola e da docência.¹⁶⁶

Com efeito, as aproximações entre a aprendizagem baseada em projetos com o componente curricular de Ensino Religioso exigem movimentos de ação práticos, mas, para sua efetivação dependem da pavimentação de caminhos pedagógicos por parte da escola e dos/as professores/as.

Como já definido anteriormente, o papel docente envolve a mediação e, por isso, os/as professores/as devem ouvir, questionar e orientar os/as estudantes, no intuito de gerar situações de aprendizagem capazes de os conduzir à formalização de conceitos a serem aplicados. Dito nas palavras de Maria Prado:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE

¹⁶² DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. *Revista Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, 2002. p. 91.

¹⁶³ BRASIL, 2018, p. 438.

¹⁶⁴ RODRIGUES, 2020a, p. 97.

¹⁶⁵ HERNÁNDEZ, 1998, p. 72.

¹⁶⁶ FERREIRA, Renan C.; BRANDENBURG, Laude E. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019. p. 517.

INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares.¹⁶⁷

No âmbito do Ensino Religioso, os/as professores/as precisam estar preparados/as para dialogar com as distintas interfaces que esse componente curricular estabelece com outras áreas. De acordo com Renan Ferreira e com Laude Brandenburg:

Não se trata apenas de dominar conceitos ou compreender a fundo o fenômeno religioso, mas de saber relacionar todo e qualquer conhecimento com a realidade de educandos e educandas, visando [...] alcançar o que se estabelece para o componente curricular na BNCC e nos documentos de referência curricular em elaboração pelos sistemas de ensino.¹⁶⁸

O Ensino Religioso dispõe dos mesmo recursos e instrumentos que as demais áreas do conhecimento possuem e, por isso, ele apresenta condições plausíveis para ser aproximado da aprendizagem baseada em projetos. Nesse sentido, não seria inútil dizer que a experiência de aproximação da aprendizagem baseada em projetos com o componente curricular de Ensino Religioso pode estruturar as competências, as habilidades, os valores e as atitudes que aproximam os/as estudantes da aplicação do conhecimento bem como do manejo adequado dos saberes que envolvem o fenômeno religioso na organização de soluções, ainda que hipotéticas e incipientes.

¹⁶⁷ PRADO, Maria E. B. B. Pedagogia de projetos. *Gestão Escolar e Pedagogia*, São Paulo, n. 1, p. 1-13, 2003. p. 7.

¹⁶⁸ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 517-518.

3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA EM FORTALEZA-CE

O objetivo deste último capítulo consiste apresentar e analisar os resultados da observação participante realizada em uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Fortaleza-CE. O capítulo é importante para o delineamento da proposta profissional da pesquisa, que procura elaborar planos de ensino ancorados na metodologia de aprendizagem baseada em projetos. Pretende-se, com isso, demonstrar que a aprendizagem baseada em projetos pode ser uma estratégia pedagógica criativa e pertinente para o componente curricular de Ensino Religioso.

3.1 Aulas de Ensino Religioso em Fortaleza-CE e metodologia da pesquisa

No Estado do Ceará, o componente curricular de Ensino Religioso é regido pela Resolução nº 404/2005.¹⁶⁹ Em seu artigo I, o Ensino Religioso é descrito como parte integrante da formação dos/as cidadãos/ãs, constituindo disciplina obrigatória do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental no âmbito das escolas públicas cearenses e, desse modo, deve ser inserido nos PPPs das instituições de ensino em suas propostas curriculares.¹⁷⁰ Os conteúdos do Ensino Religioso também são estabelecidos neste artigo, de modo que eles devem ser dispostos pelas escolas, em conformidade com os PPPs, com a BNCC como também à luz dos parâmetros curriculares definidos pela Secretaria de Educação Básica Estadual, dentro dos limites das propostas do artigo III da Resolução supramencionada, que menciona o seguinte: “a escola fará constar, de sua programação oficial, horário normal e compatível com a ministração do Ensino Religioso, pelo menos uma vez por semana, e destinará espaço adequado para essa finalidade”¹⁷¹.

Na lógica das normas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, os/as estudantes maiores de idade têm o direito de participar ou não das aulas de Ensino Religioso. Porém, nos casos em que os/as estudantes são menores de idade, a decisão é tomada pela família deles/as. Nos termos dessa Resolução, esse componente curricular deve subvencionar os/as estudantes no processo de compreensão do fenômeno religioso que se manifesta em culturas distintas e

¹⁶⁹ CEARÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 404/2005*. [Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências]. Fortaleza: Governo do Estado. [online]. [n.p.].

¹⁷⁰ CEARÁ, 2005, [n.p.].

¹⁷¹ CEARÁ, 2005, [n.p.].

articulado pelas tradições religiosas, trabalhando o conhecimento religioso com os demais saberes que compõem a formação dos sujeitos. Em suma, o Ensino Religioso precisa fomentar o respeito à diversidade, ações pautadas no respeito ao outro e à natureza, bem como estimular a solidariedade nas relações sociais.¹⁷²

A despeito de não ser o foco desta pesquisa, mas, para efeito de menção, a Resolução nº 404/2005 prevê que, no contexto das escolas privadas, o componente curricular de Ensino Religioso deve ser ofertado segundo a proposta pedagógicas das instituições. Ou seja, a decisão de oferta é uma decisão por parte das escolas privadas, contudo, a oferta deste componente curricular deve ser orientada pelos pressupostos dessa Resolução.¹⁷³

No aspecto que envolve a formação docente para o Ensino Religioso, a Resolução supracitada exige, em seu artigo IV, a formação em licenciatura plena na área de Ciências das Religiões obtida em cursos reconhecidos pelo MEC. Esses/as profissionais poderão atuar no contexto do Ensino Fundamental. Mas, na carência de profissionais habilitados/as, o artigo V define que a ministração das aulas desse componente curricular poderá ocorrer por professores/as que atendem aos seguintes critérios:

A formação religiosa, obtida em curso oferecido por instituição religiosa, que observe os aspectos formais das diretrizes curriculares, estabelecidas pela Resolução CEC n.º 351/98, justificada pelo Parecer n.º 0997/98 que aprovou os parâmetros curriculares propostos pelo Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará – CONOERCE, e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos regulares de graduação plena, excluídos os aspectos relativos a conteúdos curriculares contidos nos documentos citados; e [...] a conclusão do Curso Normal Médio ou o Normal Superior reconhecido, ou um curso reconhecido de Pedagogia ou qualquer outro, reconhecido de formação de professores que, igualmente, habilite para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental.¹⁷⁴

Em relação às séries iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo artigo define que o Ensino Religioso pode ser lecionado por professores/as com formação religiosa adquirida em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC, porém, com habilitação obtida a partir do Programa Especial de Formação Pedagógica, direcionado ao Ensino Religioso, amparado pela Resolução nº 02/1997 do CNE ou por outra lei substitutiva, mas, ofertado por alguma instituição de ensino autorizada.¹⁷⁵

No contexto da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, o Ensino Religioso possui diretrizes curriculares que seguem na lógica intercultural e crítica da educação. Essa perspectiva considera as diferentes culturas e conhecimentos diversos no intuito de fomentar o diálogo com

¹⁷² CEARÁ, 2005, [n.p.].

¹⁷³ CEARÁ, 2005, [n.p.].

¹⁷⁴ CEARÁ, 2005, [n.p.].

¹⁷⁵ CEARÁ, 2005, [n.p.].

a expectativa de que o conhecimento religioso estabeleça relações recíprocas pautadas no respeito às diferenças, na valorização da vida e nos preceitos da dignidade humana como valor universal inegociável.¹⁷⁶ Assim, o componente curricular de Ensino Religioso se estrutura a partir de princípios antropológicos, metodológicos, políticos, plurais, estéticos, lúdicos e no trato da religião como elemento inerente ao ser e que demanda o cuidado com o outro.¹⁷⁷

Com base nesses pressupostos, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE considera alguns eixos para orientar o componente curricular de Ensino Religioso, a saber: *culturas e tradições religiosas*, que tem como proposta a aprendizagem para uma melhor convivência; *escrituras sagradas e/ou tradições orais*, que envolve orientações direcionadas concretamente a para a vida; *teologias*, que abarca os saberes sobre o transcendente e/ou divindades; *ritos*, que pressupõe a construção de uma espiritualidade ativa; *caráter e comportamento*, que evoca a ideia de desenvolver objetivos significativos para obter uma vida plena e feliz.¹⁷⁸

Logo, o objetivo ulterior do Ensino Religioso no contexto da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE consiste na garantia do respeito à diversidade religiosa e no enfrentamento dos conflitos em torno da religião em face das experiências religiosas dos/as estudantes e de todos/as os/as profissionais da educação. A rede municipal de ensino não espera somente o reconhecimento da diversidade religiosa como indício sociológico, mas, também, como um direito inegociável e inalienável. Nota-se, desse modo, o compromisso com o diálogo inter-religioso e, no decorrer das etapas do Ensino Fundamental, os/as estudantes terão acesso a uma série de conteúdos vivos e eficazes, que podem ser ministrados em uma sequência capaz de aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno religioso bem o autoconhecimento deles/as.¹⁷⁹

A metodologia utilizada no contexto da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, deve permitir o diálogo, a interação e uma conduta reflexiva e proativa em relação ao fenômeno religioso. Sua dinamicidade pressupõe a conformidade com os objetivos e com os princípios aludidos nos referenciais curriculares, sinalizando para duas maneiras de abordagem dos conteúdos, a saber: o desenvolvimento de aulas pautadas no diálogo a partir dos conteúdos pressupostos em cada um dos eixos temáticos supramencionados e a utilização de projetos educativos em perspectiva interdisciplinar. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação recomenda que a sensibilidade, a diversidade de

¹⁷⁶ GOIS, Flávia R.; DIAS, Maria I. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza*. Fortaleza: SME, 2011. p. 100.

¹⁷⁷ GOIS; DIAS, 2011, p. 107-108.

¹⁷⁸ GOIS; DIAS, 2011, p. 108.

¹⁷⁹ GOIS; DIAS, 2011, p. 108.

linguagens artísticas e de manifestações culturais e a criatividade se manifestem para o desenvolvimento da identidade dos/as estudantes, que precisam conviver, acolher, valorizar e respeitar o outro e suas crenças sem exclusões.¹⁸⁰

Em síntese, o componente curricular de Ensino Religioso ofertado na rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza-CE está em conformidade com a legislação brasileira que rege a educação e com os pressupostos da BNCC. O objetivo dessa oferta consiste em desenvolver o respeito à diversidade cultural e religiosa. Trata-se de uma oferta que abre possibilidades de aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, mas, antes disso, é importante apresentar os resultados da observação participante realizada em uma escola da rede municipal de ensino desta cidade.

3.1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Na tentativa de imergir no contexto social de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, optou-se pelo método da observação participante com o interesse de compreender atitudes, hábitos, relações sociais e as características cotidianas dos/as estudantes matriculados/as nas aulas de Ensino Religioso dessa instituição escolar.¹⁸¹ A seleção da instituição escolar deu-se a partir da experiência profissional da pesquisadora que atua como professora e psicopedagoga nela e, portanto, tem acesso facilitado e boa aceitação para desenvolver o processo de coleta de dados.¹⁸²

Adotou-se o diário de campo como ferramenta para o registro das observações realizadas, dos comentários feitos pelos/as estudantes e das reflexões desenvolvidas pela pesquisadora. As anotações constituem o processo de coleta de dados e a análise das informações, porque abarcam as explicações dadas, os fenômenos sociais observados e a compreensão das situações captadas no decorrer da pesquisa. Para a construção do diário de campo, observou-se diariamente, sobretudo no decorrer do ano de 2023 e parte do ano de 2024, o comportamento dos/as estudantes matriculados/as no Ensino Fundamental de uma escola de Fortaleza-CE.¹⁸³

¹⁸⁰ GOIS; DIAS, 2011, p. 108.

¹⁸¹ Para garantir a confidencialidade dos/as participantes da pesquisa e da escola, optou-se pela não divulgação de seus nomes.

¹⁸² RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 23.

¹⁸³ MINAYO, M. C. C.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 36.

As análises foram feitas no diário de campo a partir de uma reflexão que envolveu as finalidades da pesquisa, isto é, visando o estabelecimento de uma compreensão dos dados coletados para, então, verificar padrões, regularidades e/ou discrepâncias em torno da vivência dos/as estudantes no contexto das aulas de Ensino Religioso. Porém, como método para interpretação dos dados coletados, recorreu-se à utilização do método hermenêutico-dialético que se concentra na contextualização dos dados, das falas e das observações realizadas.¹⁸⁴

3.1.2 Público-alvo da pesquisa

Antes de apresentar o público-alvo da pesquisa, é importante realizar um diagnóstico socioeconômico da comunidade na qual a escola pesquisada está inserida. A escola reúne estudantes de famílias que residem nos seguintes bairros: Álvaro Weyne, Colônia e Cristo Redentor. Essas famílias possuem diversas formações e as crianças, em geral, são criadas por parentes ou por apenas um dos genitores. Trata-se de comunidades marcadas por um quadro de violência. Em sua maioria, essas famílias residem em casas fornecidas pelo Programa “Minha casa, minha vida”, do Governo Federal. Elas possuem renda em torno de um salário mínimo.

Em geral, as famílias pertencentes a essas comunidades precisam desenvolver atividades extras para complementar a renda familiar. Os/as responsáveis pelas crianças trabalham fora, porém, muitos não possuem vínculos empregatícios no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT): faxineiras, pedreiros, recicladores/as de lixo, vendedores/as, vigilantes, entre outros. As famílias, majoritariamente, integram os programas do Governo Federal. Mas, diante das dificuldades supramencionadas, as famílias priorizam o acesso às informações através das redes sociais.

A localização dos bairros é próxima à Costa Leste, o que significa que há um lazer mais acessível para as famílias, por exemplo: passeios na praia nos finais de semana. As famílias utilizam os serviços básicos de saúde oferecidos pelas Unidades de Pronto Atendimento (UPA), que funcionam 24 horas, todos os dias da semana, e podem resolver grande parte dos casos de urgência e emergência, bem como prestam atendimento aos serviços do Hospital Infantil SOPAI. Esse hospital atende crianças e adultos carentes que residem nos bairros da região da Barra do Ceará.

Os/as moradores/as da região contam com o projeto de um bazar, denominado *Bazar do Movimento Emaús Amor e Justiça*, cujo objetivo consiste em oferecer recursos para os/as

¹⁸⁴ MINAYO; DESLANDES; NETO; GOMES, 2002, p. 36-38.

moradores/as da comunidade através da coleta, reciclagem e venda de objetos usados. Nos bairros com maior renda familiar, coletam-se objetos para serem aproveitados, tais como: equipamentos de informática, móveis, calçados, roupas, eletrodomésticos, entre outros. Os objetos passam por processos de conserto e revisões para, então, serem vendidos no bazar para os/as moradores/as da própria comunidade.

O principal problema que aflige o público-alvo da escola é a violência, em diferentes formas. Na atualidade, as ações de combate ao crime são mais “midiáticas” do que verdadeiramente planejadas para mitigação da violência. A guerra entre facções criminosas extrapola os muros dos presídios, afeta as comunidades e se mostra presente ainda nas redes sociais. Os/as moradores/as relatam que se sentem atordoados e inseguros diante de tanta violência. Cabe ainda mencionar que a maior parcela da comunidade em questão declara-se protestante.

O público-alvo da pesquisa se constitui por um grupo de estudantes matriculados/as no Ensino Fundamental I de uma escola da rede de ensino municipal de Fortaleza-CE e que tem aulas de Ensino Religioso. São aproximadamente 136 estudantes na faixa etária que abrange os 6 aos 10 anos de idade, com destaque para 6 estudantes com necessidades especiais que contam com estruturas adaptadas por parte da escola investigada. A estrutura física da instituição escolar em tela conta com 5 salas de aula, biblioteca, sanitários internos, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes coberta, diretoria, sala de professores/as e sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa foi desenvolvida com os/as estudantes do Ensino Fundamental I, entretanto, a observação participante incluiu análises das aulas ministradas de Ensino Religioso, no intuito de verificar as metodologias articuladas em sala de aulas pelos/as docentes desse componente curricular. As análises pautaram-se no texto da BNCC, no intuito de aferir como os conteúdos do Ensino Religioso estavam sendo recepcionados pelos/as estudantes do Ensino Fundamental I da escola pesquisada, considerando a maneira pela qual eles/as demonstram suas percepções.

O perfil dos/as estudantes apresenta algumas variações dignas de nota, por exemplo: 52% dos/as estudantes são do sexo masculino e 48% do sexo feminino. Dentre eles/as, 35% possuem 10 anos de idade e 65% com idade inferior aos 10 anos, isto é, estudantes com idade entre os 6 aos 9 anos de idade.¹⁸⁵ Em relação à religião dos/as estudantes, 48% declararam-se evangélicos/as; 32% católicos romanos; 8% preferiram não declarar sua religião; e 12% alegaram não ter uma religião.

¹⁸⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

Diante dessas considerações, apresenta-se, na seção subsequente, a análise dos dados coletados a partir da observação participante, visando mormente a motivação dos/as estudantes em relação às aulas de Ensino Religioso ministradas na escola pesquisada, para, na sequência, apresentar propostas interventivas para obter minimamente a mitigação dos problemas identificados.

3.2 Desmotivação dos/as estudantes em relação às aulas de Ensino Religioso

Durante a realização da observação participante na escola da rede de ensino municipal de Fortaleza-CE selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível notar traços da *pedagogia tradicional*. Segundo Francisco Gôngora, essa pedagogia emergiu no século XIX, mas ainda é bastante presente no século XXI, de modo que foi a primeira a ser consolidada no território brasileiro e demonstra uma mentalidade que insere os/as professores/as no centro da escola e lhe atribui a função de disseminar o conhecimento sistematizado de forma inquestionável.¹⁸⁶

Nas aulas observadas, o foco sempre era a memorização dos conteúdos, em que os/as estudantes tinham que registrar em suas memórias as informações sobre algumas religiões sem privilegiar, com essa prática, suas particularidades e capacidades reflexivas e críticas. Ou seja, as aulas eram marcadamente mecânicas, e os/as professores/as observados/as não contextualizam os conteúdos ministrados a partir da realidade social dos/as estudantes.¹⁸⁷ Nesse sentido, na contramão das propostas da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, o currículo e as metodologias observadas não foram refletidas e nem articuladas com base nas necessidades reais de aprendizagem dos/as estudantes.¹⁸⁸

Claramente, o relacionamento entre professor/a e estudantes estava firmado numa relação hierárquica, em que o/a professor/a apenas transmitia o conhecimento, e os/as estudantes, por sua vez, eram somente receptores/as dos conteúdos aplicados na sala de aula. O processo de assimilação dos conteúdos ocorria na passividade dos/as estudantes que, na condição de meros receptores/as, não levantavam questões sobre os assuntos abordados. Essa dinâmica insere-se profundamente na perspectiva da pedagogia tradicional, que, nos termos desta pesquisa, articula um ensino completamente fragmentado, linear e desconexo. Essa prática pedagógica enfatiza o desempenho dos/as estudantes através de testes, com a

¹⁸⁶ GÔNGORA, Francisco C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. São Paulo: Loyola, 1985. p. 23.

¹⁸⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁸⁸ KNOLL, 1997, p. 61.

valorização do número de acertos. Em uma das aulas observadas, o/a professor/a de Ensino Religioso chegou a mencionar: “se vocês não prestarem atenção nas aulas, saibam que podem ser punidos no Ensino Religioso”¹⁸⁹.

Na escola pesquisada, considerando as observações realizadas, as especificidades dos/as estudantes não foram valorizadas, o que explica a desmotivação e o desinteresse deles/as nas aulas de Ensino Religioso. Os/as professores/as desse componente curricular não priorizam o desenvolvimento crítico-reflexivo dos/as estudantes e, para além disso, há uma exaltação do caráter punitivo nas aulas como uma forma de suscitar a dedicação discente. Isso explica, por exemplo, o sentimento de desmotivação dos/as estudantes nas aulas observadas que, claramente, desfavorece o processo ensino-aprendizagem.¹⁹⁰

Em uma conversa com os/as professores/as de Ensino Religioso da escola pesquisa, eles/as alegaram serem evangélicos/as. Quanto à sua formação acadêmica, todos/as os/as professores/as não possuem licenciatura em Ciências das Religiões, como exige a Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018, expedida pelo CNE.¹⁹¹ Essas informações são importantes para pontuar outro aspecto identificado nas aulas de Ensino Religioso ministradas para os/as estudantes do Ensino Fundamental I, que reflete uma perspectiva proselitista nas aulas e uma exclusão de abordagens sobre religiões minoritárias, tais como as religiões indígenas e de matrizes africanas, bem como abordagens sobre filosofias de vida.¹⁹² Essa atitude rompe com as propostas de um ensino laico para o Ensino Religioso, de modo que não “assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”¹⁹³, como também rompe com as propostas da BNCC.¹⁹⁴

No primeiro capítulo, foi dito, à luz da BNCC, que o Ensino Religioso deve abordar o fenômeno religioso fundamentado em pressupostos éticos e científicos, ou seja, nenhuma religião pode ser privilegiada nas aulas em detrimento de outras.¹⁹⁵ Mas, na prática, isso não ocorreu nas aulas observadas na escola municipal de Fortaleza-CE, uma vez que os conhecimentos religiosos não discorrem sobre as diversas culturas e nem sobre as tradições religiosas, desconsiderando, sobretudo, as filosofias de vida. Talvez, isso explique a ausência

¹⁸⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁹⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [n.p.].

¹⁹² Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁹³ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹⁹⁴ BRASIL, 2018, p. 436-452.

¹⁹⁵ BRASIL, 2018, p. 434.

de resposta por parte de alguns/mas estudantes sobre sua pertença religiosa, como fora mencionado acima.¹⁹⁶

As visões confessionais que marcaram a trajetória do Ensino Religioso no cenário brasileiro estão presentes no contexto da escola elencada nesta pesquisa, e essas visões acabam reforçando as barreiras para o desenvolvimento de um Ensino Religioso não fragmentado, não linear e nem desconexo da realidade dos/as estudantes. Nessa perspectiva, as três grandes unidades temáticas da BNCC – *identidades e alteridades, crenças religiosas e filosofias de vida*, já apresentadas no primeiro capítulo – para o Ensino Fundamental não são articuladas e, com isso, os objetos de conhecimento não se articulam a partir de temas abrangentes, por exemplo, as memórias, os símbolos, as narrativas, os ensinamentos, entre outros, que devem ser refletidos à luz da pluralidade de crenças, em especial daquela região.¹⁹⁷

Com efeito, o estudo minucioso acerca da diversidade cultural e das diferentes manifestações religiosas não é privilegiado, o que faz com que os/as estudantes do Ensino Fundamental I da escola em análise não conheçam as características, as origens, os ritos, os códigos éticos, entre outros elementos constituintes de outras religiões e das suas que, eventualmente, perpassam o espaço público. Não se pode dizer, com base nas observações realizadas, que os/as professores/as de Ensino Religioso fomentam um ensino catequético, mas, de qualquer forma, a religião não é abordada em perspectiva científica e plural, o que pode estar atrelado à falta de formação inicial e continuada desses/as profissionais.¹⁹⁸

A abordagem das aulas de Ensino Religioso também não condiz com as seis competências específicas estipuladas pela BNCC para o Ensino Religioso. Todavia, é importante enfatizar as competências 4 e 6, que, com base na observação participante, foram as mais negligenciadas nas aulas observadas. Em relação à quarta competência específica: “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver”¹⁹⁹, considera-se que a carência de abordagem da pluralidade religiosa nas aulas é uma forma de não atender a tais critérios e, com isso, os/as estudantes são prejudicados na convivência com o diferente. Em relação à sexta competência específica: “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 ao exercício da cidadania e da cultura da

¹⁹⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁹⁷ BRASIL, 2018, p. 436-452.

¹⁹⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

¹⁹⁹ BRASIL, 2018, p. 435.

paz”²⁰⁰, os/as estudantes deixam de obter uma formação integral com potencial para garantir-lhes uma postura crítica na escola, e fora dela, para a construção de uma cultura de paz.

Diante dessas considerações, a falta de formação adequada ao lado de uma abordagem pedagógica em perspectiva tradicional demonstraram ser os principais aspectos geradores da desmotivação por parte dos/as estudantes da escola de Ensino Fundamental I, localizada na cidade de Fortaleza-CE. Compreende-se que a formação é um elemento que pode corrigir o problema da perspectiva pedagógica aplicada nas aulas de Ensino Religioso. A adesão à pedagogia tradicional, nesse sentido, é um dos efeitos da carência de profissionais habilitados/as. De acordo com Celso Antunes, “a escola brasileira, e por extensão, o professor que a ocupa não foram preparados para lidar com a clientela que hoje busca a escola”²⁰¹. Por isso, a falta de profissionais habilitados para o trato com o componente curricular em tela ainda é uma barreira a ser superada na rede municipal de ensino de Fortaleza-CE.

Entretanto, tendo consciência dos limites desta pesquisa, isto é, de seu caráter exploratório e reflexivo, sabe-se que o problema da falta de profissionais habilitados para as aulas de Ensino Religioso é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Logo, com sua proposta profissional pautada na elaboração de planos de ensino para o Ensino Religioso a partir da metodologia da aprendizagem baseada em projetos, a pesquisa emerge como instrumento com potencial para mitigar o problema da desmotivação dos/as estudantes em relação às aulas desse componente curricular, no contexto do Ensino Fundamental I.

De acordo com Lev Vygotsky, os interesses não são da ordem da introjeção e nem da aquisição, isto é, eles não são importados de fora para dentro, mas são desenvolvidos nas relações e nas experiências estabelecidas entre os sujeitos e seu contexto cultural.²⁰² Isso significa que a motivação para as aulas de Ensino Religioso tem sua origem nas relações que os/as estudantes desenvolvem com a realidade escolar em que eles/as estão inseridos/as. No pensamento de Lev Vygotsky, as interações sociais são capazes de mediar e internalizar elementos essenciais para a aprendizagem e, por isso, ele argumenta em favor da construção do conhecimento pelos processos de interação humana.²⁰³ Nessa lógica, qualquer estudante que manifesta repulsão ao ambiente escolar dificilmente compreenderá os processos que acontecem dentro de si. Nesse sentido, a desmotivação em relação às aulas de Ensino Religioso é um fator

²⁰⁰ BRASIL, 2018, p. 435.

²⁰¹ ANTUNES, Celso. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 31.

²⁰² VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 53.

²⁰³ VYGOTSKY, 1994, p. 67.

impeditivo do processo ensino-aprendizagem, prejudicando o aprendizado discente em relação ao fenômeno religioso.

Além disso, na contemporaneidade, a tecnologia perpassa a vida humana e nela produz novas condutas, cujos efeitos não serão tratados aqui, mas, nota-se sua influência no modo de ser e de agir das pessoas, mormente dos/as estudantes do Ensino Fundamental I. Para Lindomar Silva, os/as estudantes hodiernos demonstram dificuldades para lidar com a diversidade de informações por meio das telas digitais, de modo que são capazes de gerar, alterar e compartilhar diversos conteúdos.²⁰⁴ Esse aspecto aponta para a necessidade de adaptação das escolas e das aulas de Ensino Religioso, que deveriam ser mais dinâmicas e atrativas para os/as estudantes de modo geral. Sabe-se que as escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE ainda têm um longo percurso para tornarem-se atrativas com a oferta de recursos digitais, mas, compreende-se que através da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, os/as professores/as poderão incorporar elementos do campo de socialização dos/as estudantes para o aprimoramento das aulas.

Como parte de sua estratégia para o desenvolvimento da observação participante, a autora desta pesquisa realizou uma roda de conversa com os/as estudantes, no intuito de aferir o nível de motivação deles/as em relação às aulas de Ensino Religioso, de uma forma dinâmica e informal, com a expectativa de que eles/as se sentissem à vontade para expressar suas opiniões. No momento da roda de conversa, perguntou-se como os/as estudantes lidavam com as aulas de Ensino Religioso na escola. A maioria deles/as não soube explicar a relevância desse componente curricular, mas disseram que gostavam de algumas atividades religiosas que acontecem na escola, porém, tinham interesse em compreender mais sobre elas e outras religiões.²⁰⁵

A maioria dos/as estudantes disseram não gostar das aulas de Ensino Religioso. Essas aulas deveriam incentivá-los ao estudo do fenômeno religioso, mas, em suas falas, ficou claro que a prática pedagógica não despertou neles/as o interesse pelo tema da religião e parece muito provável que eles/as estejam participando das aulas somente com o objetivo de marcar presença. Por isso, eles/as foram interpelados/as sobre seus sentimentos em relação ao ambiente escolar, em especial se se sentem confortáveis em expressar sua crença neste espaço. Mas, de acordo com os relatos deles/as, não, eles/as não se sentem felizes e confortáveis na escola e um grupo pequeno prefere não falar sobre sua religião e/ou opção por não ter uma religião. Vale ressaltar

²⁰⁴ SILVA, Lindomar C. *Emoções e sentimento na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo*. Ilhéus: [s.n.], 2002. p. 19.

²⁰⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

que esse silêncio foi comum entre os/as estudantes que pertencem às religiões afro-brasileiras.²⁰⁶

Na perspectiva de Lev Vygotsky, o aspecto da afetividade está profundamente ligado à aprendizagem dos/as estudantes.²⁰⁷ Nesse sentido, não seria inútil considerar que, quando um/a estudante se sente respeitado na escola, ele também desenvolve a mesma capacidade de respeito para com as pessoas que convive. Estudar em um ambiente propício para o desenvolvimento do respeito, com a valorização das emoções dos/as estudantes, é uma forma de assegurar relações sociais que fomentam a aprendizagem, porque os/as estudantes envolvidos nesse processo podem se sentir mais seguros pelo fato de lidarem com outras pessoas que se esforçam para lhes compreender.²⁰⁸

Os/as estudantes alegaram que, na maioria dos casos, sentem-se queridos/as pelos/as colegas, porém, quando se trata da religião, eles/as sentem-se razoavelmente confortáveis para conversar entre si sobre o assunto.²⁰⁹ Quando se trata de religião, eles/as optam por conversar com os/as colegas que compartilham as mesmas crenças. Mas, se o sentido pode ser entendido como uma construção por parte dos/as estudantes a partir de elementos da cultura, dos valores, das representações e das interações promovidas pelas relações sociais, as aulas de Ensino Religioso seriam o espaço privilegiado para mitigar o problema supramencionado.²¹⁰ Ou seja, as aulas desse componente curricular podem tornar a escola em um ambiente mais acolhedor em que os/as estudantes sintam-se respeitados e valorizados em suas similaridades e diferenças.

Pode-se inferir que, muito provavelmente, os/as estudantes do Ensino Fundamental I da escola municipal de Fortaleza-CE podem não ter desenvolvido relações amistosas entre si em relação à religião, porque não tiveram motivação nas aulas de Ensino Religioso e, com isso, não apreenderam os conteúdos, assim como preconiza a BNCC, deixando de desenvolver habilidades e competências necessárias para as relações entre eles/as. Se as aulas de Ensino Religioso podem desenvolver o respeito entre os/as estudantes acerca de suas religiões, as reflexões empreendidas por Peter Berger e Thomas Luckmann ajudam a situar esse problema no campo da pertença. Ou seja, para esses autores, a legitimação das identidades em contextos diversos de convivência, como na escola, por exemplo, acontece pelas vias do pertencimento. Pertencer, nesse sentido, envolve a partilha de experiências e ajudaria os/as estudantes a

²⁰⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

²⁰⁷ VYGOTSKY, 1994, p. 67.

²⁰⁸ SILVA, 2002, p. 53.

²⁰⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2024.

²¹⁰ CAMARGO, L. S. *Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009. p. 41.

sentirem-se respeitados/as e reconhecidos/as. Depreende-se disso que a variação metodológica das aulas pode influenciar, negativa ou positivamente, na motivação dos/as estudantes, isto é, no caso desta pesquisa, acredita-se que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos pode tornar as aulas de Ensino Religioso mais atrativas, gerar sentimento de pertença nos/as estudantes, porque, agora, eles/as pautam suas relações no respeito e na valorização do outro.²¹¹

As lacunas identificadas nas aulas de Ensino Religioso no contexto de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE revelam uma série de limitações de estratégias metodológicas e didáticas pautadas na perspectiva da pedagogia tradicional. Essas lacunas tornam indispensáveis a apresentação de outras propostas metodológicas capazes de inserir, a partir das aulas do componente curricular de Ensino Religioso, o ambiente escolar em conformidade com as necessidades e características dos/as estudantes e da sociedade, de modo geral, ensejando, ao menos, um ambiente pautado no respeito à diversidade cultural e religiosa.

A metodologia baseado em projetos, como abordado nos capítulos precedentes, mostra-se com um potencial diferenciado para envolver os/as estudantes em investigações sobre o fenômeno religioso para além das fronteiras da escola. Parte-se do pressuposto de que, muito além dos conteúdos teóricos ministrados nas aulas, é importante promover a motivação, o engajamento e, em alguns casos, contribuir com a sociedade a partir da formação integral dos/as estudantes, de modo que eles/as tornem-se sujeitos crítico-reflexivos, o que inclui o trato com a religião e o respeito com o outro. Sendo assim, a próxima seção propõe o desenvolvimento de planos de ensino estruturados na perspectiva da metodologia de aprendizagem baseada em projetos para cada uma das séries que compõem o Ensino Fundamental I.

3.3 Propostas de planos de ensino para as aulas de Ensino Religioso a partir da metodologia de aprendizagem baseada em projetos

O objetivo desta última seção consiste na entrega de um produto educacional para minimamente mitigar os problemas encontrados na observação participante realizada na escola da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE em torno das aulas de Ensino Religioso ministradas para os/as estudantes do Ensino Fundamental I, delineando, assim, o aspecto profissional desta pesquisa. Para cada uma das séries que compõem o Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano –, será apresentada uma proposta de plano de ensino fundamentado nos

²¹¹ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 29.

pressupostos da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, sem perder de vista as orientações da BNCC.

A primeira proposta de plano de ensino direciona-se para o 1º ano do Ensino Fundamental. Na BNCC, as unidades temáticas trabalhadas nesta série são *identidades e alteridades* ao lado de *manifestações religiosas*, e os respectivos objetos de conhecimento são os seguintes: *o eu, o outro e o nós*; *imanência e transcendência*; e *sentimentos, lembranças, memórias e saberes*.²¹² Tem-se, dessa forma, a seguinte proposta de plano de ensino:

PLANO DE ENSINO – ENSINO RELIGIOSO	
Turma:	1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Tema da aula:	O legal de ser “diferente”
Unidade temática:	Identidades e alteridades
Objetivo geral:	Desenvolver atitudes de respeito em relação às diferenças entre os/as estudantes.
Objeto de conhecimento:	O eu, o outro e o nós.
Habilidades:	(EF01ER06) identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.
Métodos e recursos didáticos:	Recorte de jornais e revistas e roda de conversa.
Roteiro para a aula:	- Problema sugerido: quais são as religiões presentes na minha turma? - Orientar a busca por uma resposta sobre o que leva os/as estudantes a não desejarem conhecer a religião de seus/suas colegas de turma; - Propor que cada estudante apresente um trabalho com recortes de jornais ou revistas sobre elementos que compõem sua religião, individualmente ou em grupo, no intuito de expor para os/as peculiaridades e curiosidades sobre sua religião;

²¹² BRASIL, 2018, p. 442.

	- Apresentação dos projetos dos/as estudantes; - Momento para perguntas e tirar dúvidas sobre a religião apresentada no projeto. - Roda de conversa sobre as diferenças entre as religiões apresentadas; - Autoavaliação dos/as estudantes que apresentaram os projetos, dos/as colegas ouvintes e do/a professor/a de Ensino Religioso.
Observações:	Em um primeiro momento, o conteúdo das aulas ministradas enfatizará as religiões dos/as estudantes da sala de aula, o que não impede de, posteriormente, estudar outras religiões.

A segunda proposta de plano de ensino volta-se para o 2º ano do Ensino Fundamental I. De acordo com o texto da BNCC, nesta série dos Anos Iniciais, as unidades temáticas são as mesmas do 1º ano, ao passo que os objetos do conhecimento são os seguintes: *o eu, a família e o ambiente de convivência; memórias e símbolos; símbolos religiosos; e alimentos sagrados*.²¹³ Diante disso, apresenta a seguinte proposta de plano de ensino:

PLANO DE ENSINO – ENSINO RELIGIOSO	
Turma:	2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Tema da aula:	“Delícias religiosas”
Unidade temática:	Manifestações religiosas
Objetivo geral:	Conhecer sobre os alimentos sagrados das diferentes religiões dos/as estudantes.
Objeto de conhecimento:	Alimentos sagrados
Habilidades:	(EF02ER06) exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.

²¹³ BRASIL, 2018, p. 444.

Métodos e recursos didáticos:	Alimentos considerados sagrados e roda de conversa.
Roteiro para a aula:	- Problema sugerido: que tipo de alimento é considerado sagrado em sua religião? - Orientar o preparo de alimentos considerados sagrados no contexto das religiões dos/as estudantes, de modo individual ou coletivamente, para apresentação e/ou degustação, se desejarem, na sala de aula; - Cada estudante ou grupo deverá preparar os alimentos e explicar os significados atribuídos para eles em suas religiões; - Apresentação dos projetos dos/as estudantes, isto é, dos alimentos preparados seguido das explicações das atribuições dadas pelas religiões; - Momento para perguntas e tirar dúvidas sobre os alimentos apresentados no projeto; - Roda de conversa sobre os significados atribuídos para os alimentos em cada religião; - Autoavaliação dos/as estudantes que apresentaram os projetos, dos/as colegas ouvintes e do/a professor/a de Ensino Religioso.
Observações:	Nesta aula, os/as estudantes aprenderão sobre o significado dos alimentos em diferentes tradições religiosas, associando elementos comuns e discrepantes, porém, em pleno desenvolvimento do respeito e da valorização do diferente.

A terceira proposta de plano de ensino direciona-se para o 3º ano do Ensino Fundamental I. Na BNCC, esta série abarca as mesmas unidades temáticas precedentes e inclui

como objeto de conhecimento: *espaços e territórios religiosos; práticas celebrativas; e indumentárias religiosas*. Com base nestas orientações, articula-se o seguinte plano de ensino:

PLANO DE ENSINO – ENSINO RELIGIOSO	
Turma:	3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Tema da aula:	“Os deuses vestem Prada”
Unidade temática:	Manifestações religiosas
Objetivo geral:	Conhecer as indumentárias religiosas das diferentes religiões dos/as estudantes.
Objeto de conhecimento:	Indumentárias religiosas
Habilidades:	(EF03ER05) reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.
Métodos e recursos didáticos:	Roupas, acessórios, símbolos e/ou pinturas corporais, entre outros.
Roteiro para a aula:	- Problema sugerido: como as pessoas de sua religião se vestem, e por que fazem isso? - Sugerir diferentes formas de apresentação na sala de aula – teatros, danças, músicas, por exemplo – com a utilização de indumentárias que caracterizam a religião dos/as estudantes; - Cada estudante ou grupo deverá planejar apresentações caracterizados/as a partir das indumentárias de suas religiões, explicando para a turma o significado de cada elemento apresentado; - Apresentação dos projetos dos/as estudantes, que pode ocorrer através de teatros, danças, músicas, entre outros tipos de apresentação;

	- Momento para perguntas e tirar dúvidas sobre as indumentárias religiosas apresentadas no projeto; - Roda de conversa sobre os significados atribuídos para as indumentárias de cada religião; - Autoavaliação dos/as estudantes que apresentaram os projetos, dos/as colegas ouvintes e do/a professor/a de Ensino Religioso.
Observações:	Nesta aula, os/as estudantes aprenderão sobre o significado das indumentárias em diferentes tradições religiosas, associando elementos comuns e discrepantes, porém, em pleno desenvolvimento do respeito e da valorização do diferente.

A quarta proposta de elaboração de um plano de ensino para o Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, está voltada para o 4º ano. Para esta série, a BNCC mantém a unidade temática *manifestações religiosas* e introduz *crenças religiosas e filosofias de vida*. Os objetos de conhecimento dispostos para elas são os seguintes: *ritos religiosos; representações religiosas na arte; e ideia (s) de divindade (s)*. Com base nestes pressupostos, apresenta-se a seguinte proposta de plano de ensino:

PLANO DE ENSINO – ENSINO RELIGIOSO	
Turma:	4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Tema da aula:	A arte da religião
Unidade temática:	Manifestações religiosas
Objetivo geral:	Reconhecer a presença da religião em imagens e símbolos que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes.
Objeto de conhecimento:	Representações religiosas na arte

Habilidades:	(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.
Métodos e recursos didáticos:	
Roteiro para a aula:	- Problema sugerido: quais são as representações religiosas, com expressões artísticas, que fazem parte do seu cotidiano? - Sugerir diferentes formas de apresentação na sala de aula – desenhos, pinturas, danças, instrumentos, entre outras – que represente alguma religião e que seja considerado como um elemento artístico; - Cada estudante ou grupo deverá planejar apresentações, de modo que esclareça as representações religiosas de qualquer religião, sobretudo aquelas com expressão artística; - Apresentação dos projetos dos/as estudantes, que pode ocorrer através de teatros, danças, músicas, entre outros tipos de apresentação; - Momento para perguntas e tirar dúvidas sobre as representações religiosas apresentadas no projeto; - Roda de conversa sobre os significados atribuídos para as representações em cada religião; - Autoavaliação dos/as estudantes que apresentaram os projetos, dos/as colegas ouvintes e do/a professor/a de Ensino Religioso.
Observações:	Nesta aula, os/as estudantes aprenderão sobre as relações entre arte e religião, explorando a história, a memória, os valores, as convicções e as crenças de diferentes religiões.

A quinta e última proposta de plano de ensino destina-se ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Na BNCC, o 5º ano possui apenas uma unidade temática, a saber: *crenças religiosas e filosofias de vida*. Os objetos de conhecimento inerentes a ela são estes: *narrativas religiosas; mitos nas tradições religiosas; e ancestralidade e tradição oral*. Com base nesses pressupostos, apresenta-se a seguinte proposta:

PLANO DE ENSINO – ENSINO RELIGIOSO	
Turma:	5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Tema da aula:	Mitos fundantes e outros em diferentes religiões
Unidade temática:	Crenças religiosas e filosofias de vida
Objetivo geral:	Conhecer os diferentes mitos de criação que compõem as religiões, comparando-as com a religião de pertença dos/as estudantes.
Objeto de conhecimento:	Mitos nas tradições religiosas
Habilidades:	(EF05ER03) reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
Métodos e recursos didáticos:	Vídeos caseiros elaborados pelos/as estudantes, a partir de celulares e outros dispositivos.
Roteiro para a aula:	- Problema sugerido: como sua religião explica a criação do mundo e concebe a ideia de vida e morte? - Sugerir entrevistas e/ou reportagens realizadas pelos/as estudantes com pessoas de suas famílias e comunidade, para registro de mitos de criação e concepções sobre vida e morte em diferentes tradições religiosas. - Cada estudante ou grupo deverá planejar apresentações, o que pode acontecer através de vídeos gravados por eles/as, no formato de entrevistas, reportagens, entre outros;

	- Apresentação dos projetos dos/as estudantes, elaborados na forma de vídeos caseiros; - Momento para perguntas e tirar dúvidas sobre os mitos de criação e concepções sobre vida e morte nas religiões pesquisadas pelos/as estudantes; - Roda de conversa sobre as mensagens religiosas que perpassam cada mito de criação e/ou concepção de vida e morte; - Autoavaliação dos/as estudantes que apresentaram os projetos, dos/as colegas ouvintes e do/a professor/a de Ensino Religioso.
Observações:	Nesta aula, os/as estudantes reconhecerão que cada religião tem sua maneira de conceber o mundo, a vida e a morte.

As propostas de plano de ensino apresentadas não pretendem exaurir as possibilidades de aplicação. Elas precisam de ajustes e atualizações, como também precisam ser contextualizadas em contextos diferentes da escola municipal de Fortaleza-CE. Portanto, considera-se que as aulas do componente curricular de Ensino Religioso podem ser lecionadas a partir da metodologia de aprendizagem baseada em projetos. Trata-se de uma proposta que conflui teoria e prática e não perde de vista a realidade dos/as estudantes. A metodologia de aprendizagem baseada em projetos emerge como um recurso valioso para tornar as aulas de Ensino Religioso mais atrativas, bem como ajuda no processo de superação de práticas de ensino fragmentadas, linear e descontextualizada da vida dos/as estudantes.

CONCLUSÃO

A pesquisa debruçou-se sobre a metodologia de aprendizagem baseada em projetos ensaiando, na forma de planos de ensino, possibilidades de aplicação no contexto do componente curricular de Ensino Religioso, em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza-CE, para os/as estudantes matriculados no Ensino Fundamental I. A aprendizagem baseada em projetos mostrou-se uma estratégia pedagógica criativa e plausível não apenas para a superação da pedagogia tradicional que marca a docência desta escola, mas, especialmente para tornar as aulas de Ensino Religioso mais atrativas para os/as estudantes, bem como para tornar as experiências obtidas nessas aulas em conhecimento aplicável e, com isso, ressignificar a prática docente neste componente curricular.

Considera-se ter achado uma resposta para a pergunta-problema da pesquisa, que foi formulada da seguinte maneira: como a metodologia de aprendizagem baseada em projetos pode contribuir como estratégia pedagógica para o componente curricular de Ensino Religioso para os/as estudantes do Ensino Fundamental I, no contexto de uma escola localizada em Fortaleza-CE? Em primeiro lugar, considera-se que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos pressupõe sempre uma iniciativa conjunta que envolve professores/as e estudantes. Isso significa que a aprendizagem jamais deixará de ser mediada, porém, em outra perspectiva pedagógica, que considera, agora, a aprendizagem no momento da execução de atividades. Ou seja, a ação pressupõe a aprendizagem, mas, ela ocorre a partir da parceria entre professores/as e estudantes.

Em segundo lugar, é importante destacar que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos contribui para o Ensino Religioso para resolução de problemas a partir de experiências educativas. Logo, as aulas desse componente curricular podem simular situações reais e promover reflexões entre os/as estudantes capazes de superar as fronteiras das escolas e transformar a realidade que os cerca. Trata-se de uma ação que atua na formação do pensamento humano, produz novas descobertas e demonstra um potencial para atender demandas sociais e culturais na contemporaneidade.

Outro achado da pesquisa sinaliza a possibilidade de desenvolvimento de uma visão da totalidade por parte dos/as estudantes, pois a metodologia de aprendizagem baseada em projetos cria conexões com diferentes áreas do conhecimento e desenvolve neles/as um espírito criativo, crítico e reflexivo. No momento em que as aulas de Ensino Religioso fomentarem a busca pela informação para o exercício da cidadania, por exemplo, os/as estudantes poderão desenvolver um posicionamento ético na sociedade. Nesse sentido, a metodologia de aprendizagem baseada

em projetos mostra-se uma estratégia pedagógica contribui no processo de interpretação da realidade dos/as estudantes, ajudando-os/as no estabelecimento de relações entre a vida e o conhecimento religioso.

A metodologia desenvolvida na pesquisa estruturou-se a partir de um *blend*, que abrangeu a pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e observação participante. Através dela, como já observado, o conceito de aprendizagem baseada em projetos emergiu na pesquisa como referencial teórico como também pavimentou caminhos para novas propostas pedagógicas para o componente curricular de Ensino Religioso, sem perder de vista as orientações da BNCC. Tal conceito foi explicado à luz do pensamento de Michael Knoll que, ao lado de autores e autoras que se debruçam sobre o tema do Ensino Religioso e das Ciências das Religiões, fortaleceu as propostas de plano de ensino apresentadas na pesquisa.

Em sua estrutura tripartida, a pesquisa ressaltou a importância e o lugar da prática docente do Ensino Religioso na educação brasileira, considerando sobretudo seus objetivos e fins. Um dos principais desafios que atinge a prática docente no Brasil é a falta de formação na área das Ciências das Religiões, área de referência para o Ensino Religioso, que, apesar de já ser possível, caminha em passos lentos para sua efetivação. Em seu caráter inter e transdisciplinar, as Ciências das Religiões podem ser aproximadas da metodologia de aprendizagem baseada em projetos e, através disso, superar o modelo tradicional de ensino que marca a educação nacional.

O segundo capítulo da pesquisa foi importante para apresentar as nuances e os detalhes teórico-metodológicos em torno da metodologia de aprendizagem baseada em projetos. Foi o capítulo privilegiado para a apresentação do referencial teórico e desenvolver a aproximação dessa perspectiva metodológica com o componente curricular de Ensino Religioso. Merece destaque o foco e o potencial dessa metodologia sobre a aprendizagem dos/as estudantes que, em sua articulação com o Ensino Religioso, desvelou inúmeras possibilidades para a inclusão de atividades práticas como recurso de ensino.

O último capítulo apresentou os resultados da observação participante na escola pesquisada, levantou hipóteses e delineou os planos de ensino como proposta profissional, interventiva e de superação do modelo de ensino vigente no cenário brasileiro, que, de acordo com os resultados da observação participante, caracterizam a realidade da escola pesquisada. O produto da pesquisa procurou contemplar a prática docente, mas, direcionou-se especificamente sobre os/as estudantes, isto é, intencionou redundar em práticas pedagógicas capazes de gerar motivação para participação e aproveitamento das aulas de Ensino Religioso.

Portanto, considera-se que a hipótese incipiente da pesquisa foi confirmada. O modelo fragmentado, linear e desconexo da vida dos/as estudantes que marca a educação brasileira pode sim ser superado com novas estratégias pedagógicas. Nesse caso, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos mostrou-se uma estratégia possível para aplicação nas aulas do componente curricular de Ensino Religioso. A educação no Brasil ainda é carente de propostas práticas e transformadoras das experiências discentes em conhecimento aplicável. No Ensino Religioso, esse problema parece ser ainda mais grave, contudo, esse componente curricular apresentou um potencial imenso para confluir o conhecimento científico na resolução de problemas sociais, e isso é uma maneira possível de ressignificar a prática docente no Ensino Religioso.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ARAGÃO, Gilbraz. Sobre epistemologias e diálogos: fenomenologia, diálogo inter-religioso e hermenêutica. In: CRUZ, Eduardo; DE MORI, Geraldo (orgs.). *Teologia e Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 113-127.
- ARAGÃO, Gilbraz. Encruzilhada dos Estudos de Religião no Brasil. *Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP*, Recife, v. 5, p. 319-337, 2015.
- BEHRENS, Marilda A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENDER, William N. *A aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. 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]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22/2010*. [Diretrizes operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica]. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*. [Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos]. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (BIE). *Aprendizagem baseada em projetos*: guia para professores de Ensino Fundamental e Médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMARGO, L. S. *Concepções de adolescentes sobre a escola*: do risco à proteção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009.

CAPES [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ciencia-religiao-teologia-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARBONEL, Jaume. *Pedagogias do século XXI*: bases para inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARON, Lurdes. Formação de professores: um desafio presente na história da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Lílian B.; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio A. (orgs.). *Formação docente e Ensino Religioso no Brasil*: tempos, espaços, lugares. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 56-68.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lorival J. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC*: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 19-33.

CEARÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 404/2005*. [Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências]. Fortaleza: Governo do Estado. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento área 44: Ciências da Religião e Teologia*. Brasília: MEC, 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. *Revista Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, 2002.

FAÇANHA, Marta S. T. B. A inserção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental II de escolas públicas do Estado do Amapá a partir das Ciências das Religiões. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

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

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANKS, Fúlvia F.; KELLER-FRANCO, Elize. Aprendizagem baseada em projetos: a concepção de docentes. *Revista Eletrônica Científica Interdisciplinar*, Mossoró, v. 6, n. 17, p. 315-331, 2020.

- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOIS, Flávia R.; DIAS, Maria I. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza*. Fortaleza: SME, 2011.
- GÔNGORA, Francisco C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. São Paulo: Loyola, 1985.
- GRAAF, Erik; KOLMOS, Anette. *Management of Change: implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Rotterdam: Sense, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.
- HIGUET, Etienne. A teologia em programas de Ciências da Religião. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, n. 9, p. 37-51, 2006.
- HOLANDA, Ângela M. R. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 68-80.
- JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- JUNQUEIRA, Sérgio. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 603-614.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Ensino Religioso e interdisciplinaridade*. Curitiba: IESDE, 2015.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sônia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 69-79.
- KELLER-FRANCO, Elize. Inovação na educação superior: o currículo por projetos. In: MASETTO, Marcos T. *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 63-82.
- KNOLL, Michael. The project method: its vocational education origin and International development. *Journal of Industrial Teacher Education*, [s.l.], v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997.
- KRAJCIK, Joseph S.; BLUMENFELD, Phyllis C. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (org.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 317-334.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John; BOSS, Suzie. *Setting the standard for Project Based Learning: a proven approach to rigorous Classroom Instruction*. Alexandria: ASCD, 2015.

LINZ, Eunice S.; CRUZ, Josilene S. Objeto de estudo, objetivos e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remí. *Compêndio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 143-147.

LOURENÇO, Abílio A.; PAIVA, Maria O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

MARIN, M. J. S. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MINAYO, M. C. C.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências]. Brasília: MEC; CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp00518/file#:~:text=Art.%201%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui%20Diretrizes%20Curriculares,da%20doc%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20Religioso%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica..> Acesso em: 20 jan. 2024.]

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-66.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Cacilda L. *A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Clerton Q. *O Ensino Religioso na escola: uma análise da formação dos/das professores/as da rede de ensino do Município de Iguatu – Ceará*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022.

PASSOS, João D. *Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. Introdução geral. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 17-29.

PIEPER, Frederico. Ciência (s) da (s) Religião (ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-138.

PONDÉ, Luiz. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). *A (s) Ciência (s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 57-73.

PRADO, Maria E. B. B. Pedagogia de projetos. *Gestão Escolar e Pedagogia*, São Paulo, n. 1, p. 1-13, 2003.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

QUINTANA-NEDELCOS, A.; LLOVERA-GONZÁLEZ, J. J. La construcción del conocimiento como processo activo em la enseñanza. *Latin American Journal of Physics Education*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 153-157, 2009.

RODRIGUES, Edile F.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

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

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020a. p. 97-112.

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

THOMAS, J. W. A review of research on Project-Based Learning. In: AUTODESK [Site institucional]. 20 fev. 2000. Disponível em: <https://www.autodesk.com/foundation/news/pblpaper.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÁ, Arnaldo V. F. *Fundamentos do Ensino Religioso*. Sobral: Egus, 2015.

SILVA, Lindomar C. *Emoções e sentimento na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo*. Ilhéus: [s.n.], 2002.

SOARES, Afonso M. L. *Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WESTBROCK, Robert B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 181-200.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAMPERO, A.; LARURÚ, C. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Revista Ensaio: Pesquisa e em Educação e Ciências*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidada a participar da pesquisa APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA-CE

O objetivo deste estudo consiste em observar a metodologia adotada em sala de aula, com base nos planejamentos apresentados pelas professoras a gestão escolar. Não haverá em momento algum da aula a interferência da pesquisadora. Ao final de todas as observações serão apresentadas propostas de planos de ensino para o Ensino Fundamental I, conforme o objeto de estudo. Cabe ainda esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo os professores observados desistirem a qualquer momento ou ainda a gestão da unidade escolar. Não há remuneração pela participação. As respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação.

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

A pesquisa foi aprovada pelo PPGCR da Faculdade Unida de Vitória que funciona na Rua Eng. Fábio Ruschi, 161, Bento Ferreira, Vitória-ES, telefone (27) 3325-2071, e-mail contato@fuv.edu.br. Se necessário, pode-se entrar em contato com a instituição.

Pesquisador/a: Ana Paula Mota Ribeiro Tavares

E-mail: anapaula.mota@educacao.fortaleza.ce.gov.br

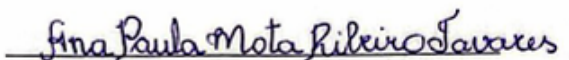
Telefone: (85) 988692827

Orientador/a: Élcio Sant'Ana

E-mail: elcio@fuv.edu.br

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o a pesquisadora. Você pode guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Fortaleza, 31 de março de 2024.


Ana Paula Mota Ribeiro Tavares