

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

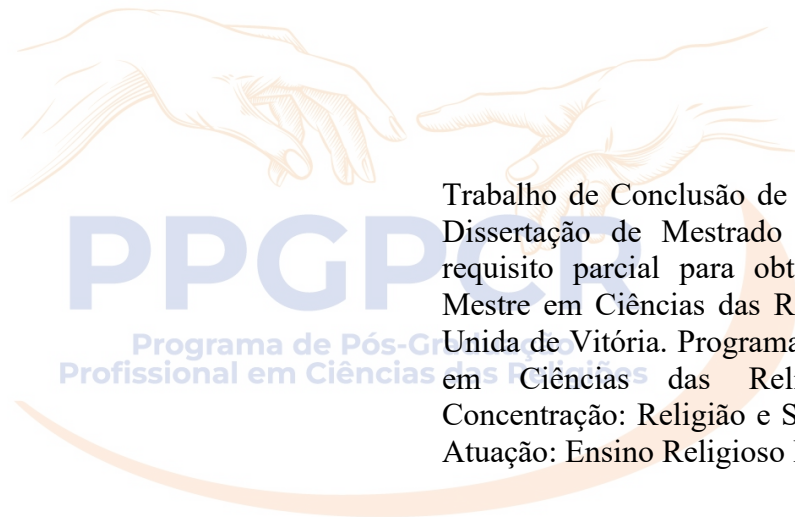
MERIELE LIMA BATALHA FERREIRA



ENSINO RELIGIOSO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

MERIELE LIMA BATALHA FERREIRA

ENSINO RELIGIOSO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL



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

Orientador: Gustavo Claudiano Martins

VITÓRIA-ES

2025

Ferreira, Meriele Lima Batalha

Ensino Religioso / Estratégias pedagógicas para uma Educação Integral no Ensino Fundamental / Meriele Lima Batalha Ferreira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

ix, 90 f. ; 31 cm.

Orientador: Gustavo Claudiano Martins

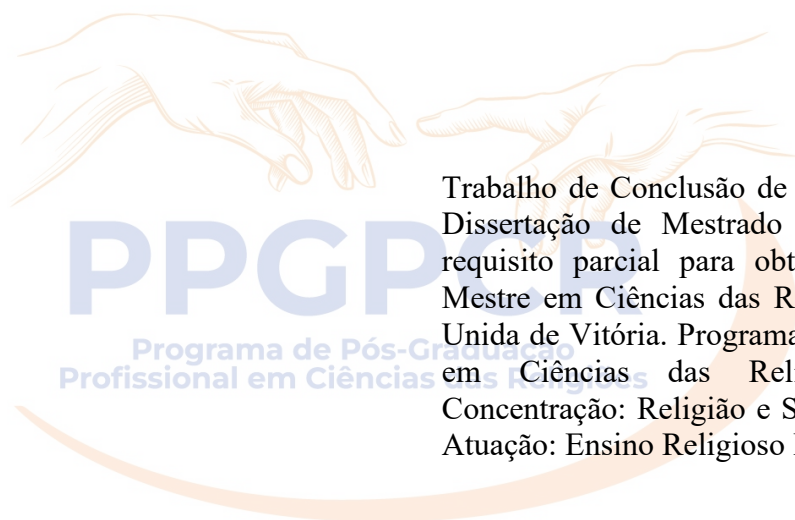
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 82-90

1. Ciência da Religião. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino Religioso. 4. Educação Integral. 5. Ensino Religioso e Educação Integral. 6. Meriele Lima Batalha Ferreira. - Tese. I. Meriele Lima Batalha Ferreira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

MERIELE LIMA BATALHA FERREIRA

ENSINO RELIGIOSO:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL



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: 13 ago. 2025.

Gustavo Claudiano Martins, Doutor em Ciência da Religião, UNIDA (presidente).

Odete Libei de Almeida Adriano, Mestra em Teologia, UNIDA.

Valdir Stephanini, Doutor em Teologia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, desejo expressar minha profunda gratidão a Deus, o autor da minha fé, atribuindo-lhe toda a honra e glória. A Ele agradeço por Sua sustentação constante, por nunca me permitir desistir e por infundir em mim diariamente o sopro da vida.

Agradeço de coração à minha querida família, que sempre me apoiou incondicionalmente em todos os passos desta jornada acadêmica. Seu amor, paciência e encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este marco em minha educação.

A você, meu esposo João Ferreira Júnior dedico uma gratidão especial. Sua compreensão, apoio e carinho durante todas as fases deste mestrado foram meu alicerce e minha fonte de força. Sua presença constante tornou esta jornada não apenas possível, mas também mais significativa e enriquecedora. Aos meus filhos, Melinna Lima Ferreira e João Levi Ferreira Lima. As minhas queridas companheiras de curso Alvimara Lima Batalha, Nóbila Batista Batalha Feliciano, Gilciema Batista Aleixo Simplicio Marvila Batista e Débora pela parceria e partilha de conhecimentos.

Agradeço ao meu ilustre orientador Prof. Dr. Gustavo Claudiano Martins, expresso minha sincera admiração e reconhecimento. Sua orientação sábia, comprometimento foram fundamentais para desenvolver este trabalho e guiar meus passos na pesquisa. No entanto, não poderei deixar de agradecer aos meus primeiros orientadores que por motivos pessoais não puderam continuar junto comigo nessa jornada: ao estimado Prof. Dr. Valdir Stephanini e a querida Prof^a. Nathália Ferreira de Souza Martins meus sinceros agradecimentos. Agradeço também à Faculdade Unida de Vitória, pelo excelente curso e profissionais de excelente qualidade.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos(as) os professores, colegas e amigos que compartilharam suas ideias, e apoio ao longo deste percurso. Cada interação contribuiu para o enriquecimento da minha compreensão e para o aprimoramento deste trabalho.

Que todos esses agradecimentos reflitam a profunda gratidão que sinto por cada pessoa que fez parte desta jornada e que contribuiu para o sucesso deste trabalho de mestrado.

RESUMO

O estudo analisa o Ensino Religioso como componente curricular capaz de contribuir para a efetivação da educação integral no Ensino Fundamental, ao discutir sua inserção nos currículos escolares sob uma perspectiva crítica, plural e laica. Partindo da indagação acerca das estratégias pedagógicas que podem favorecer a formação integral dos estudantes, a investigação sustentou-se na hipótese de que metodologias contextualizadas e inovadoras ampliam o alcance formativo desse componente. O trabalho fundamentou-se em referenciais sobre educação integral, cidadania e Ensino Religioso, com destaque para autores como Ana Cavaliere e Moacir Gadotti, além da legislação educacional vigente. A pesquisa seguiu abordagem qualitativa, desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico sobre Educação Integral e Ensino Religioso, realização de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes da rede municipal de Marataízes/ES e análise de conteúdo dos dados empíricos. A partir desse percurso, foi produzido um e-book como produto educacional, sistematizando estratégias pedagógicas aplicáveis à realidade escolar. Os principais achados evidenciam que, embora o Ensino Religioso seja reconhecido pelas professoras como espaço propício à promoção de valores humanos, ao respeito à diversidade e ao fortalecimento da cidadania, persistem desafios relacionados à baixa interdisciplinaridade, ao engajamento discente limitado e à insuficiência de formação continuada para os docentes, fatores que restringem a potencialidade formativa do componente.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Religioso. Abordagens pedagógicas.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

This study analyzes Religious Education as a curricular component capable of contributing to the implementation of comprehensive education in elementary school, discussing its inclusion in school curricula from a critical, pluralistic, and secular perspective. Based on the question of pedagogical strategies that can foster the comprehensive development of students, the research was based on the hypothesis that contextualized and innovative methodologies broaden the educational reach of this component. The work was based on references on comprehensive education, citizenship, and Religious Education, with emphasis on authors such as Ana Cavaliere and Moacir Gadotti, as well as current educational legislation. The research followed a qualitative approach, developed in three stages: a bibliographic survey on Comprehensive Education and Religious Education, semi-structured interviews with four teachers from the municipal school system of Marataízes, Espírito Santo, and content analysis of the empirical data. Based on this process, an e-book was produced as an educational product, systematizing pedagogical strategies applicable to the school environment. The main findings show that, although Religious Education is recognized by teachers as a space conducive to promoting human values, respecting diversity, and strengthening citizenship, challenges remain related to low interdisciplinarity, limited student engagement, and insufficient continuing education for teachers, factors that limit the educational potential of this component.

Keywords: *Comprehensive Education. Religious Education. Pedagogical Approaches.*

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE SIGLAS	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	14
1.1 O que é a Educação Integral?	14
1.2 Percorso Histórico da Educação Integral no Brasil	22
1.3 Educação Integral na BNCC e no Currículo do Espírito Santo.....	28
2 ENSINO RELIGIOSO COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE.....	34
2.1 Percorso Histórico Legal do Ensino Religioso no Brasil	34
2.2 Epistemologia do Ensino Religioso.....	42
2.3 Ensino Religioso e Educação Integral	47
3 ENSINO RELIGIOSO EM MARATAÍZES/ES: ELABORANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA SALA DE AULA	53
3.1 Configuração local do Ensino Religioso em Marataízes/ES	53
3.2 Pesquisa de Campo com Professoras de Ensino Religioso	57
3.3 Diretrizes para a Produção do <i>E-book</i>	76
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXO I – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA.....	91
ANEXO II – PRODUTO EDUCACIONAL.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Convite para participar da pesquisa.....	56
Figura 2.	Planejamento de aulas.....	57
Figura 3.	Metodologias usadas em sala de aula.....	58
Figura 4.	Desafios ao trabalhar com o Componente Curricular Ensino Religioso de Ensino Religioso.....	59
Figura 5.	Utilização das tecnologias nas aulas de Ensino Religioso.....	61
Figura 6.	Interdisciplinaridade do Ensino Religioso.....	62
Figura 7.	Interesse dos(as) estudantes(as) nas aulas de Ensino Religioso.....	63
Figura 8.	Auxílio do Ensino Religioso no desenvolvimento de valores como respeito, empatia e cidadania.....	64
Figura 9.	Intolerância religiosa nas escolas.....	65
Figura 10.	Percepção das participantes sobre estarem preparadas para lidar com a intolerância religiosa.....	67
Figura 11.	Formação sobre o Ensino Religioso.....	68
Figura 12.	Temas para a formação continuada em Ensino Religioso.....	69
Figura 13.	Apoio da gestão escolar no Ensino Religioso.....	72
Figura 14.	Estratégias de Ensino Religioso.....	73

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMED	Centro Municipal de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
DBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EMED	Escola Municipal de Educação Básica
EMEBTI	Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAI	Lei de Acesso à Informação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEI	Programa Escola Integrada
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEFOPERS	Seminários Nacionais de Formação de Professores para o Ensino Religioso

INTRODUÇÃO

Este estudo justifica-se na prática, ao servir como referência para profissionais da educação compreenderem melhor a essencialidade de se trabalhar a integralidade do(a) estudante no ambiente escolar. É útil ainda no desenvolvimento de estratégias, primeiro, no ambiente micro escolar (escola) e depois macro escolar (governo), no âmbito de políticas públicas educacionais que estimulem e defendam mudanças e abordagens pedagógicas que impactam diretamente na integralidade dos estudantes.

Este trabalho pretende investigar de que forma o Componente Curricular Ensino Religioso pode atuar como uma ferramenta na efetivação da integralidade dos(as) estudantes do Ensino Fundamental no ambiente escolar, indo além da transmissão de conhecimentos e aprendizagem de conteúdos, para promover o desenvolvimento pessoal dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo em que se defende o entendimento de que o propósito da educação deve ser o de ensinar a assumir a condição humana e a viver, e não o de transmitir apenas conhecimento¹.

Têm crescido as discussões sobre uma educação integral humanizada num país onde o sistema educacional evidencia uma escola subserviente aos interesses do mercado e instrumento de conservação social, perpetuando desigualdades e contribuindo para a desumanização do indivíduo². Assim, fundamentam-se práticas educativas que desenvolvem o estudante de forma integral, associando habilidades corporais, cognitivas e emocionais, com objetivo de construir uma base emocional sólida, necessária para o desenvolvimento intelectual.³

Submetida à pedagogia dominante, a escola tem assumido o papel de reproduzir mentes inteligentes e profissionais para o mercado de trabalho, tornando os indivíduos depositários das projeções, promessas e potencialidades definidas e impostas por um sistema educacional arbitrário e tecnicista. Essa lógica de subserviência ao sistema econômico contrapõe-se à formação de indivíduos transformadores e críticos, uma vez que a ética universal do ser humano deve ser objeto de luta constante, se de fato quisermos um mundo mais justo e humano.^{4;5}

¹ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 48.

² LEÃO, Maria S. M. S; ALBUQUERQUE, Caricelma. A integralidade do ser: dialogando com Waldorf e Morin em uma experiência pedagógica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 11, a. 04, ed. 03, p. 45-59, mar. 2019, p. 46.

³ BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie G. M. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857-878, 2018, p. 861-862-863.

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2019, p. 32-34.

⁵ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019, p. 15.

Diante desse cenário, o Componente Curricular Ensino Religioso, ao ser desenvolvido de forma crítica e plural, contribui significativamente para a educação integral do estudante, pois vai além da mera transmissão de conteúdos religiosos e se propõe a trabalhar valores éticos, sociais e culturais fundamentais para a formação do sujeito⁶. O Componente Curricular amplia o olhar do/a estudante sobre a diversidade humana, promovendo o respeito às diferentes crenças e modos de vida, e favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, tolerância e cidadania. Assim, o Ensino Religioso dialoga com as múltiplas dimensões do ser humano, cognitiva, emocional, social e espiritual, e se configura como ferramenta estratégica para preparar os(as) estudantes para uma convivência democrática e para uma atuação consciente e responsável na sociedade.⁷

Justifica-se, no âmbito do referencial teórico desta pesquisa, a escolha por autores como Ana Cavalieri, Simone Pestana, que discutem a educação em perspectiva crítica e integral, além de autores como Jane Bittencourt, Antônio Gonçalves, que contribuem para a reflexão sobre o campo da educação que compartilham de uma concepção formativa voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano. Tais contribuições teóricas se fundamentam em teorias críticas e humanizadoras da educação, como a pedagogia dialógica de Paulo Freire e a complexidade de Edgar Morin, que compreendem o processo educativo como prática social essencial para a construção da cidadania e para o fortalecimento dos valores democráticos, em que o conhecimento é construído por meio do diálogo, da interação e do respeito à diversidade.

Dessa forma, ao considerar as contribuições de diferentes estudiosos que discutem a educação integral e crítica, evidencia-se a relevância de práticas pedagógicas voltadas à formação plena do ser humano, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, éticas, culturais e sociais. Esses(as) pensadores(as) também ressaltam a importância de ambientes educacionais que promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas igualmente a sensibilidade, a empatia, o pensamento crítico e a convivência respeitosa entre diferentes, com atenção à equidade de gênero e à diversidade.

Dessa forma, ao adotar esse referencial, a pesquisa fundamenta-se em uma concepção de educação voltada para a formação integral, que reconhece a complexidade do ser humano e a necessidade de práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios contemporâneos, preservando a dimensão ética e humanizadora do processo educativo.

⁶ SILVA, Isabelle A. Religião e a formação integral do aluno. *Revista Foco*, Curitiba, v. 18, n. 5, e8670, p. 01-22, maio, 2025, p. 17-18.

⁷ RAMOS, Leonardo; RAMOS, Érica M. F.; SOARES, André. O Ensino Religioso na Educação Escolar: contribuição para formação cidadã. *Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, v. 3, n. 26, p. 9-33, 2022, p. 22-27.

Para tanto, busca-se responder à seguinte pergunta-problema: Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas no Ensino Religioso para promover a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental no ambiente escolar? Todavia, parte-se da hipótese de que a inserção de estratégias pedagógicas críticas, plurais e contextualizadas no Componente Curricular Ensino Religioso contribui para a efetivação da educação integral no Ensino Fundamental, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos, éticos e conscientes de seu papel social.

Este estudo pretende propor ações que ajudem no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para docentes do Ensino Religioso, a fim de promover a formação e efetivação da integralidade dos(as) estudantes do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: a) identificar os pressupostos pedagógicos da educação integral nos currículos brasileiros; b) analisar o percurso histórico, legal e epistemológico do Ensino Religioso frente à educação integral; c) discutir ações e estratégias na prática pedagógica do Ensino Religioso para fortalecimento do desenvolvimento integral do/a estudante na Rede Municipal de Ensino de Marataízes/ES.

A metodologia da pesquisa que orienta a escrita desta dissertação é de natureza exploratória e qualitativa, conforme Eva Lakatos e Marina Marconi⁸, a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema e possibilitar a construção de hipóteses. Já a abordagem qualitativa, segundo as autoras, busca compreender os fenômenos em sua complexidade, valorizando os significados e as interpretações atribuídas pelos sujeitos envolvidos. O *lôcus* da investigação corresponde à Rede Municipal de Ensino do município de Marataízes, no Estado do Espírito Santo. Os sujeitos são quatro professoras de Ensino Religioso atuantes no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Ressalta-se que, o período da coleta de dados, apenas quatro professoras atuavam no Componente Curricular. Assim, a pesquisa contemplou o universo total de docentes, não se tratando de amostra, mas da totalidade de profissionais disponíveis. O instrumento de coleta de dados consisti em um formulário *online*, disponibilizado via *Google Forms*, com perguntas semiestruturadas. A análise realizada se fez à luz da abordagem qualitativa, articulando a narrativa das professoras com o referencial teórico adotado por Laurenci Bardin.⁹

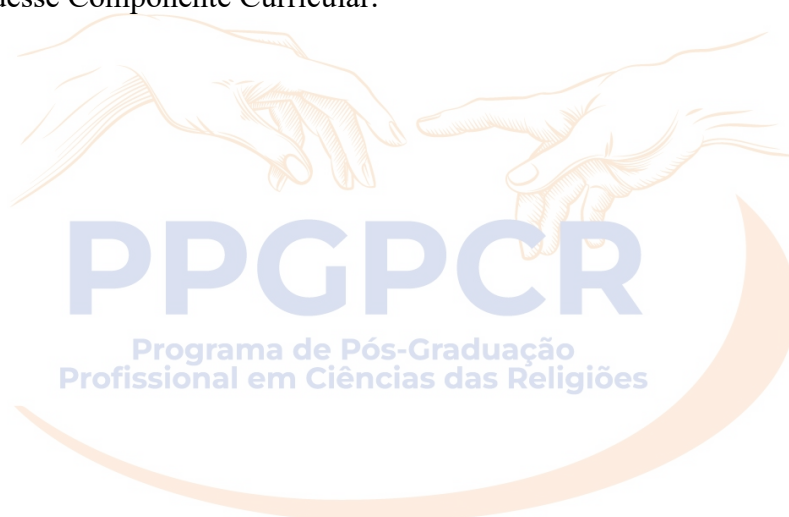
O presente estudo encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a educação integral, com a conceituação do termo e sua importância na formação holística

⁸ LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019, p. 169-270.

⁹ BARDIN, Laurenci. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009, p. 37.

dos(as)estudantes, além de apresentar o percurso histórico da educação integral no Brasil. O segundo capítulo discute o Ensino Religioso como ferramenta de formação integral, analisando seu percurso histórico e legal, sua epistemologia e sua relação com a educação integral. O terceiro capítulo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa de campo realizada com quatro professoras de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Marataízes/ES, com vistas a propor estratégias pedagógicas para uma educação integral no Ensino Fundamental.

Após o delineamento do estudo, e a partir dos resultados e discussões que serão encontrados, será elaborado como produto educacional um *e-book* em formato digital, contendo ações e orientações pedagógicas voltadas para os docentes desse Componente Curricular Ensino Religioso. Esse produto terá como público-alvo professores(as) de Ensino Religioso e visa apoiar o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que contribuam para a prática pedagógica desse Componente Curricular.



1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo busca problematizar a noção de educação integral, examinando suas múltiplas dimensões e a relevância dessa concepção para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos(as) estudantes. As discussões percorrem desde os aportes conceituais clássicos até as formulações recentes que inserem a educação integral no centro das políticas educacionais brasileiras. A análise inclui o resgate histórico do tema, com destaque para as experiências e debates em torno da escola de tempo integral e das pedagogias alternativas que influenciaram sua consolidação, como a proposta de Anísio Teixeira e as contribuições da pedagogia Waldorf. Além disso, o capítulo considera a presença da educação integral na BNCC e no Currículo do Espírito Santo, situando-a como política pública que busca superar práticas fragmentadas de ensino.

As reflexões são embasadas em autores que discutem tanto a formação plena do sujeito quanto as implicações políticas e metodológicas dessa perspectiva, tais como Edgar Morin; Paulo Freire; Ana Cavaliere; Simone Pestana; Carlos Araújo, Renata Barcelos, Luciana Célio e Jaqueline Moll; Jane Bittencourt; Graciela Metz, Neusa Wachholz e Silvia Canan.

Diante desse percurso, impõe-se esclarecer o próprio objeto em foco, precisando o sentido de educação integral enquanto perspectiva que articula dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais do processo formativo.

1.1 O que é a Educação Integral?

A educação, originada do latim *educare*, pode ser entendida, no âmbito formal, como um processo contínuo de formação e ensino-aprendizagem que integra o currículo de instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Em um sentido mais amplo, trata-se do ato de educar, ou seja, do meio pelo qual hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transmitidos de uma geração para outra. A educação, além de instruir de maneira respeitosa e formativa, constitui um processo que visa possibilitar às pessoas o desenvolvimento de suas características e habilidades, de modo que alcancem plenamente o seu potencial como seres humanos e como participantes ativos da sociedade.¹⁰

¹⁰ SILVA, Janaina A. C. *Qualidade na Educação*. São Paulo: Cengage, 2016, p. 10.

No aspecto técnico, é definida como um processo contínuo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo, permitindo-lhe uma melhor integração à sociedade ou ao grupo em que está inserido. Por meio desse desenvolvimento, a educação possibilita ao indivíduo alcançar objetivos pessoais enquanto cumpre seu papel como cidadão nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de sua sociedade.¹¹

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n. 9.394/96, a educação divide-se em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio – que contempla o Ensino Médio regular e os cursos técnicos. O Ensino Superior compreende os níveis de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado.¹²

O conceito mais tradicional de educação integral é aquele que considera o indivíduo em sua totalidade, abrangendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também reconhecendo-o como um ser corpóreo, com afetos e inserido em um contexto de relações. Em outras palavras, trata-se de uma visão que considera o sujeito em sua dimensão biopsicossocial, reconhecendo sua complexidade e as múltiplas facetas de seu desenvolvimento¹³. Nessa perspectiva, George Corona e Daniel Casteluber ressaltam a importância de compreender a multidimensionalidade do ser humano, destacando que a educação deve integrar as dimensões biológica, psíquica, social e cultural, evitando reducionismos e favorecendo uma formação mais ampla e significativa.¹⁴

Atualmente, no Brasil, a educação integral tem sido amplamente discutida, especialmente quando associada às políticas educacionais voltadas para a ampliação do tempo de permanência dos(as) estudantes na escola. Em muitos casos, os conceitos de educação integral e tempo integral são utilizados de forma quase equivalente. Além disso, o termo é frequentemente vinculado à ideia de que mais tempo na escola resulta em maior eficiência no ensino, o que leva à reflexão sobre como a integração das atividades e conteúdos escolares pode contribuir para uma formação mais completa do indivíduo.¹⁵

¹¹ SILVA, 2016, p. 12-13.

¹² BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996, (n.p.).

¹³ GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo. Antônio Sérgio Gonçalves. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006, p. 130.

¹⁴ CORONA, George Francisco; CASTELUBER, Daniel Louzada. A educação para a cidadania do futuro em Edgar Morin e o problema da fragmentação do ensino. *Cadernos da Fucamp*, Campinas, SP, v. 18, n. 35, p. 97-113, out. 2019, p. 5-8.

¹⁵ PESTANA, Simone F. P. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014, p. 25.

Refletir sobre a escola a partir da perspectiva da educação integral implica questionar que tipo de instituição se deseja construir e quais são os objetivos dessa proposta educativa. Enxergar a escola sob essa ótica demanda uma análise atenta da realidade escolar e das transformações que se pretende realizar a partir dela. No cenário atual, a legislação enfatiza a criação de escolas de tempo integral, com a ampliação da permanência do(a) estudante na instituição. Contudo, é importante destacar que, ao se estender o tempo de permanência dos(as) estudantes, o principal objetivo deve ser a promoção de uma educação integral. Dessa forma, compreende-se que a educação integral se configura como a finalidade essencial das escolas de tempo integral¹⁶. Nesse sentido, Edgar Morin enfatiza a multidimensionalidade do ser humano, ressaltando que a educação deve integrar dimensões biológicas, psíquicas, sociais e culturais, a fim de superar visões fragmentadas e favorecer uma formação integral.¹⁷

Na educação integral, a escola deve atuar como uma comunidade de aprendizagem, reunindo diversos atores sociais e saberes em uma colaboração voltada para a criação de um projeto educativo e cultural único. Esse processo possibilita a integração e a validação de conhecimentos originados em contextos distintos. Sua eficácia está fundamentada no reconhecimento das diversidades, na promoção da igualdade e no fomento ao diálogo entre os diferentes indivíduos envolvidos.¹⁸

A noção de educação integral vem sendo ressignificada no campo educacional, adquirindo dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas mais amplas, sobretudo a partir do fortalecimento de políticas voltadas à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.¹⁹

Deve-se considerar que a aprendizagem começa no nascimento e se estende por toda a vida, ocorrendo em diversos contextos, como na família, com os pais, com os pares, na nova família e na escola, além de se desenvolver em espaços formais e informais. Diante disso, é necessário repensar a educação escolar, de modo a enxergar crianças e adolescentes como sujeitos integrais, considerando todas as suas experiências e aprendizagens ao longo desse processo.²⁰

Em outras palavras, a educação integral é o processo educativo que considera o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva, tratando-

¹⁶ SÔNEGO, Fabrícia; GAMA, Maria Eliza Rosa. A escola na perspectiva da Educação Integral. *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 7, n. 14, p. 135-145, jan./ abr. 2018, p. 142.

¹⁷ MORIN, 2001, p. 38-41.

¹⁸ SANTOS, Taciana B. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. e20016, p. 01-18, 2021, p. 03

¹⁹ PESTANA, 2014, p. 25.

²⁰ GONÇALVES, 2006, p. 131.

se, portanto, de conceber uma educação que permita a formação integral do indivíduo, contemplando todos os seus aspectos. Nesse sentido:

A educação integral engloba diferentes dimensões de formação do indivíduo, sendo essas cognitivas, afetivas, físicas, éticas etc. Essas dimensões compõem a formação plena do ser humano e equiparam-se em grau de importância, visto que nenhuma é mais importante que a outra já que formam o todo: o ser humano. Nesse sentido, pensar a educação integral, é pensar na formação do ser humano completo, que se forma e se transforma a todo o momento e em todo lugar.²¹

Com isso, a educação integral está relacionada à formação dos(as) estudantes por meio tanto dos saberes escolares – conhecimentos científicos propriamente ditos – quanto dos saberes populares – aqueles provenientes dos(as) estudantes, dos(as) professores, do cotidiano escolar, das vivências nas ruas e da comunidade. Essa concepção parte de um princípio fundamental: a necessidade de reconhecer a escola e a experiência vivida em seu interior como expressões de educação integral. Sob essa ótica, a educação integral se consolida como um direito de todos(as) dos(as) estudantes, desvinculando-se das discussões restritas a turnos ou contraturnos escolares, uma vez que deve ser compreendida em uma dimensão mais ampla e profunda.²²

A ampliação das funções atribuídas à escola, visando a um desempenho mais efetivo de seu papel socio integrador, tem ocorrido como uma resposta necessária às demandas da realidade, e não como resultado de uma decisão política e educacional plenamente deliberada. No entanto, a formalização desse fenômeno pelos sistemas de ensino, já perceptível nas políticas públicas mencionadas, implicará a realização de escolhas, isto é, a adoção de determinadas concepções e decisões políticas. A partir desse processo, a prática escolar poderá tanto potencializar aspectos inovadores e transformadores, característicos de uma vivência escolar rica e multidimensional, quanto reforçar traços reguladores e conservadores próprios das instituições em geral.²³

Considera-se que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que implica reconhecer que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele possui demandas simbólicas. Esse sujeito busca a realização em diversas formas, seja por meio de atividades criativas, seja pela obtenção de prazer em diferentes manifestações. Dessa forma, a educação integral deve considerar não apenas os aspectos físicos e cognitivos, mas também os desejos e aspirações que impulsionam o indivíduo em sua busca por satisfação e realização pessoal.²⁴

²¹ SÔNEGO; GAMA, 2018, p. 142.

²² SÔNEGO; GAMA, 2018, p. 142.

²³ CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002, p. 250.

²⁴ GONÇALVES, 2006, p. 130.

Assim sendo:

A concepção de educação integral pensa o sujeito nas suas múltiplas dimensões e defende o preparo para uma vida cidadã, tendo o desenvolvimento do conhecimento científico como um dos pilares do processo de formação plena dos indivíduos, nas quais os espaços na cidade oferecem intencionalidades, experiências contínuas e significativas em todas as esferas da vida.²⁵

Diante disso, a proposta central da educação integral é a integralidade, um princípio pedagógico que busca integrar o ensino de Componentes Curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, com a educação emocional e a formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é abordada de forma holística, considerando o desenvolvimento completo do(a) estudantes(a), abrangendo tanto os aspectos acadêmicos quanto emocionais e sociais²⁶. Portanto, “o direito dos estudantes à educação integral preconiza a formação de sujeitos com múltiplas dimensões e experiências, a serem vividas e construídas”.²⁷

Desse modo, a escola de educação integral configura-se como uma construção coletiva, fruto de planejamento e aberta a múltiplas aprendizagens. Essa proposta valoriza os conhecimentos universais, incorpora os saberes locais e, ao ser entendida como um direito de todos, se estabelece como espaço de promoção de saberes, e não apenas como uma instituição de acolhimento social destinada às classes populares.²⁸

Nessa perspectiva, a concepção de educação integral pode ser entendida como um processo que articula diferentes saberes, promovendo a integração do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, tendo o currículo escolar como eixo central dessa proposta. Desse modo, a articulação entre diferentes saberes e Componentes Curriculares visa à integralização de experiências e conhecimentos no processo educativo, propondo que as práticas educacionais se abram a conteúdos e vivências transversais.²⁹

É fundamental reduzir a distância entre os(as) docentes e o currículo escolar, compreendendo-o como o conjunto de saberes necessários para a formação dos(as) estudantes. Entendido dessa maneira, o currículo se apresenta como uma base de aprendizagens que deve ser flexível e aberta à incorporação de outros conhecimentos, como os saberes populares, as

²⁵ ARAÚJO, Carlos W. C.; BARCELOS, Renata G.; CÉLIA, Luciana dos S.; MOLL, Jaqueline. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia – MG, v. 12, n. 1, p. 421-440, dez. 2023, p. 428.

²⁶ PIRES, Cesar de A.; SILVA, Bruna L.; MEZZOMO, Agnaldo L.; SANTOS, Ademar A.; PIRES, Gislayne C.; LINS, Adriana V. Educação Integral e BNCC: desafios e oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos. *Revista IOSR de Humanidades e Ciências Sociais*, v. 29, n. 8, séries 1, p. 35-39, ago. 2024, p. 01.

²⁷ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 423.

²⁸ SÓNEGO; GAMA, 2018, p. 143.

²⁹ SILVA; CUSATI; GUERRA, 2018, p. 992.

experiências de vida e as práticas da comunidade, que conferem significado e sentido à escola. A construção dessa dinâmica curricular, permeada pelos princípios da educação integral, é um processo complexo e exige a reflexão coletiva de todos os envolvidos. É justamente essa mobilização conjunta que torna possível a concretização de uma escola voltada para a educação integral.³⁰

A interdisciplinaridade baseia-se na relevância da unidade da realidade, que, no contexto da ciência moderna, é frequentemente fragmentada. Ao questionar esse paradigma que desagrega e compartimenta os diferentes campos do saber em ciências específicas e isoladas, essa concepção de educação sugere uma articulação curricular mais coesa, que aborde o conhecimento de maneira abrangente, global e, por conseguinte, integral.³¹

Nesse sentido:

Para se ter uma educação integral é preciso a ruptura com modelo de educação autoritária e rígida nos processos de construção de conhecimento. É necessária uma educação contextualizada, interdisciplinar e intersetorial dentro e fora da escola, numa combinação e intencionalidade educativa. Esses pressupostos e objetivos de forma pragmática precisam povoar e invadir os educadores, escolas e universidades, através dos conceitos da educação integral. A educação integral é um processo de insistência e persistência.³²

A educação integral pode ser compreendida como uma abordagem escolar ampliada em suas funções sociais e culturais, tendo sido uma característica presente nas propostas das diversas correntes políticas que se desenvolveram a partir da década de 1930, especialmente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e os debates educacionais subsequentes³³. Essa educação permite que as pessoas desenvolvam suas características e habilidades, alcançando seu pleno potencial como indivíduos e membros da sociedade. Conforme Art. 4º da LDB de 1996, constitui responsabilidade dos governos e demais autoridades públicas assegurar, de forma gratuita, o acesso universal a uma educação de qualidade, desde a infância até a idade adulta, visto que se trata de um serviço público essencial.³⁴

Há um consenso sobre a importância de superar a dualidade entre trabalho físico e intelectual, bem como as dicotomias entre educação formal, não formal e informal. A especialização em áreas do conhecimento, como Matemática, Física, Biologia, Arte e suas

³⁰ SÔNEGO; GAMA, 2018, p. 143.

³¹ ARAÚJO, Elísia P. *As práticas pedagógicas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, João Pessoa. Anais [...]. Campina Grande, p. 1-10, 2019, p. 02-04.

³² ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 428.

³³ CAVALIERI, Ana M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Revista Paidéia*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010, p. 249.

³⁴ BRASIL. *Lei nº 9.394*, 1996, (n.p.).

linguagens, necessita estar integrada ao mundo real, humano e social, um desafio constante no campo da pesquisa. Essa integração se concretiza na práxis, por meio de conexões efetivas com a realidade cotidiana.³⁵

Independentemente de ser oferecida pelo Estado ou por instituições privadas, essa educação deve promover a igualdade entre os cidadãos. Ao capacitar as pessoas por meio de uma educação de excelência, seja por meio do setor público ou privado, torna-se possível impulsionar o desenvolvimento social e econômico das comunidades, contribuindo para o bem coletivo.³⁶

Sob a perspectiva social, a educação integral voltada para a inclusão requer uma articulação com as demais políticas sociais, rompendo com a antiga ordem que fragmenta saberes e necessidades. Trata-se de uma abordagem educacional que cria caminhos para um novo momento histórico, promovendo uma integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Dessa forma, as ações destinadas a melhorar a educação contemporânea, tanto na perspectiva quantitativa (ampliando o atendimento a todos) quanto na qualitativa (abarcando todas as dimensões da vida), precisam estar interconectadas. Contudo, o bom desempenho escolar continua a ser um elemento fundamental para a inclusão cidadã.³⁷

A ampliação proposta pela educação integral não se resume a um simples aumento da oferta já existente, mas envolve tanto um crescimento quantitativo quanto qualitativo. Quantitativamente, refere-se ao maior número de horas em que os espaços e atividades, de forma intencional, têm caráter educativo. Qualitativamente, essas horas, incluindo o período escolar regular e as suplementares, são concebidas como oportunidades para ressignificar os conteúdos propostos, dando-lhes um caráter exploratório e vivencial, onde todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem assumem um papel ativo e protagonista.³⁸

A educação integral fundamenta-se em quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser³⁹. Aprender a conhecer significa vivenciar experiências amplas de cultura geral, que ampliem e transformem a visão do(a) cidadão(ã), permitindo que ele(a) desenvolva a capacidade de aprender a aprender, beneficiando-se tanto do conhecimento transmitido pelos(as) educadores(as) quanto de sua própria perspectiva sobre o mundo. Aprender a fazer consiste em aprimorar habilidades inatas

³⁵ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 428.

³⁶ SILVA, 2016, p. 10.

³⁷ GUARÁ, Isa M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-80, 2009, p. 68.

³⁸ GONÇALVES, 2006, p. 130-132.

³⁹ ALMEIDA, Ana M. G. B.; ALMEIDA JUNIOR, Fernando F. Jacques Delors e os Pilares da Educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Curitiba, a. 03, ed. 03, v. 02, p. 12-25, mar. 2018, p. 03.

e adquirir novas competências, enfrentando diferentes desafios, trabalhando em equipe e desenvolvendo aptidões profissionais e sociais que promovam crescimento cultural e social.⁴⁰

Os quatro pilares da educação, conforme propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, constituem-se em fundamentos para a formação integral do ser humano. Aprender a conhecer implica desenvolver o prazer de compreender, descobrir e construir o próprio saber; aprender a fazer refere-se à capacidade de aplicar conhecimentos em situações práticas, favorecendo a inserção no mundo do trabalho e a cooperação; aprender a viver juntos envolve compreender e respeitar o outro, reconhecendo as interdependências e acolhendo o pluralismo cultural, social, político e religioso, de modo a construir uma convivência pacífica e igualitária; e, por fim, aprender a ser busca o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando memória, raciocínio, sentido estético, habilidades físicas e capacidade de comunicação, capacitando-o a agir com autonomia, discernimento e responsabilidade.⁴¹

Portanto, a educação integral, entendida como um direito de cidadania, implica na disponibilização de oportunidades educativas tanto na escola quanto fora dela, visando criar condições para o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança e do jovem. A inclusão desses indivíduos no universo do conhecimento e da vida requer a garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que efetivamente prepare um presente capaz de nutrir todas as aspirações futuras.⁴²

A educação integral, ao promover o desenvolvimento integral do indivíduo, visa não apenas o aprimoramento acadêmico, mas também a formação de cidadãos(ãs) críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa abordagem educacional integra diversas dimensões do aprendizado, incluindo aspectos emocionais, sociais e culturais, proporcionando uma experiência enriquecedora e diversificada aos estudantes.⁴³

Para compreender plenamente a importância da educação integral, torna-se necessário retomar o seu percurso histórico no Brasil, uma vez que as concepções atuais resultam de processos políticos e pedagógicos marcados por disputas e transformações ao longo do tempo. Como observam Carlos Araújo, Renata Barcelos, Luciana Célia e Jaqueline Moll, a consolidação dessa proposta não pode ser dissociada das experiências anteriores nem dos debates que tensionaram a educação nacional, revelando avanços, contradições e

⁴⁰ SILVA, 2016, p. 10-11.

⁴¹ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir* 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1999, p. 89-100.

⁴² SILVA, Maria C. G. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. *Filos. e Educação*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.136-153, jan./abr. 2018, p. 143.

⁴³ SILVA, 2018, p. 138.

permanências⁴⁴. Nesse sentido, a análise histórica permite compreender de que maneira a educação integral foi sendo concebida e incorporada às políticas educacionais, constituindo-se em referência para a prática escolar contemporânea.

1.2 Percorso Histórico da Educação Integral no Brasil

Experiências e estudos sobre educação integral estão sendo realizados em várias regiões do Brasil, embora o tema não seja novo, sendo discutido desde a antiguidade. Aristóteles já mencionava a educação integral, enquanto Marx preferia o termo “educação omnilateral”. Para Aristóteles, a educação integral visava desenvolver todas as potencialidades humanas, entendendo o ser humano como um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida. No Brasil, destaca-se a visão integral de educação defendida por Paulo Freire, ao conceber a escola como espaço de formação cidadã e a cidade como ambiente educador, numa perspectiva popular e transformadora⁴⁵. Tal concepção é também retomada por Moacir Gadotti ao enfatizar que a educação integral deve articular escola e comunidade.⁴⁶

No final do século XIX e início do XX, a escola brasileira era marcada por privilégios e contradições, sendo acessível apenas a uma minoria pertencente às elites. Nesse contexto, no estado de São Paulo, os movimentos libertários surgiram como uma proposta de transformação e ruptura com o modelo educacional moderno oficial, que era controlado pelo Estado e pela Igreja Católica Romana.⁴⁷

O sistema estatal e católico oferecia uma educação parcial, voltada principalmente para a formação de mão de obra destinada à indústria. Em contrapartida, os libertários defendiam o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando também a educação informal. Essa abordagem resultou na criação de diversas estratégias pedagógicas, voltadas para atuar nos mais variados espaços sociais.⁴⁸

Importa esclarecer que na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo

⁴⁴ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 422.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 11-25-47.

⁴⁶ GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo*. São Paulo: Paulo Freire, 2009, p. 21.

⁴⁷ BATISTA, Eraldo Leme. A Igreja Católica e o Ensino Religioso no Brasil (1889-1930). *Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião Horizonte*, Minas Gerais – MG, v. 18, n. 55, p. 61-76, jan./abr. 2020, p. 61-61.

⁴⁸ BRITO, Leonardo L.; SOUZA, Francisco C. S. Anarquismo e educação em São Paulo em princípios do século XX: a criação das Escolas Modernas 1 e 2. *História Revista* (UFG), Goiânia, v. 27, n. 1, p. 86-106, jan./abr. 2022, p. 97.

entendimento sobre o seu significado. Nesse contexto, as tensões também envolveram a atuação da Igreja Católica Apostólica Romana, que buscava manter sua influência sobre a educação, em contraposição ao avanço da escola pública laica.⁴⁹

De acordo com a análise de Simone Pestana, a concepção liberal de educação no Brasil teve em Anísio Teixeira um de seus principais representantes, sendo ele responsável por impulsionar a proposta de educação integral em tempo integral nas décadas de 1930, 1940 e 1950. Sua atuação, sobretudo nos âmbitos político e educacional, foi decisiva na defesa de uma formação mais abrangente e acessível.⁵⁰

Os princípios da educação integral foram destacados nos manifestos de 1932 e 1959 e, com maior profundidade, na obra de Anísio Teixeira, especialmente no contexto da reconstrução da educação no Brasil⁵¹. Na obra de Anísio Teixeira, a proposta de educação integral foi formulada a partir de sua visita às Escolas Platoon, localizadas em Gary, no estado de Indiana, Estados Unidos, além do contato com as traduções das obras de John Dewey. Nessas instituições, desenvolvidas no final do século XIX, as práticas pedagógicas oscilavam entre a memorização de conteúdos escolares e a utilização de métodos baseados na experimentação científica em diferentes momentos do processo formativo. O foco central estava voltado às crianças, com a finalidade de promover uma aprendizagem significativa e duradoura, orientada para a vida, de modo a substituir a mera acumulação de informações pela construção de ideias.⁵²

Importa mencionar que embora Anísio Teixeira não tenha utilizado o termo "educação integral", ele defendia uma escola comum e democrática voltada para o cidadão(ã) brasileiro(a), caracterizada como pública, ampliada, integradora e conectada a diversos aspectos da vida, ultrapassando os limites físicos da instituição⁵³. Para que essa concepção de escola se concretizasse, Anísio acreditava ser essencial que tanto professores(as) quanto estudantes tivessem dedicação exclusiva em um regime de tempo integral.⁵⁴

Conforme Maria Fávero, Anísio Teixeira não se limita a refletir sobre o ensino primário. Para ele, todas as modalidades de ensino devem ser fundamentadas no trabalho prático, em vez de se restringirem à transmissão oral de conhecimentos ou à simples exposição teórica. Aponta ainda que, as práticas de ensino predominantes ainda seguem modelos tradicionais, marcados

⁴⁹ GOMES, Marco A. O. O manifesto dos pioneiros da educação nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. *Revista ISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 68, p. 109-124, jun. 2016, p. 117-122.

⁵⁰ PESTANA, 2014, p. 31.

⁵¹ LIMA, Virna L. S. Os manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as Diretrizes e Bases da Educação. *Revista Communitas*, Acre, v.1, n.1, p. 247-267, jan./ jun. 2017, p. 247.

⁵² ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 425.

⁵³ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 428.

⁵⁴ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 430.

pela “exposição oral” e pela reprodução mecânica de conceitos, amplamente difundidos na escola primária, dominantes no Ensino Médio e, em grande parte, nas instituições de Ensino Superior.⁵⁵

Contudo, Maria Fávero destaca que, enquanto o ensino se mantiver dissociado da prática, da experimentação e do trabalho, será necessário lutar por uma reforma educacional que elimine o dualismo escolar. A defesa é de uma escola primária com foco na formação básica indispensável para o exercício do trabalho, sublinhando que sua principal função não é preparar os(as) estudantes para estudos avançados, mas oferecer uma educação fundamental voltada às necessidades práticas da vida cotidiana.⁵⁶

As fundações de uma visão de educação escolar que abrangesse aspectos mais amplos da cultura, da socialização inicial, bem como da preparação para o trabalho e a cidadania, estiveram presentes desde o início da trajetória de Anísio Teixeira como intelectual e político. Essa visão foi sendo aprimorada ao longo de toda a sua obra e envolveu diversos elementos, incluindo sua defesa constante da ampliação da educação.⁵⁷

No entanto, com a escolarização em massa que ocorreu na segunda metade do século XX, esse processo passou a se basear na redução das responsabilidades da escola, refletido em fatores como a precariedade das instalações físicas, a diminuição da jornada escolar e a multiplicação dos turnos, além da desorientação didático-pedagógica e da baixa qualidade da formação docente.⁵⁸

Nesse período mais recente, consolidou-se a tradição de instituições escolares omissas, cujo principal resultado foi a exclusão precoce de grande parte das crianças que ingressavam nelas. Essa situação atingiu seu auge nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Atualmente, em meio a essa realidade, começa a surgir um processo reativo liderado pelos profissionais das escolas, que incorporam um conjunto de responsabilidades educacionais não estritamente ligadas ao ensino, mas essenciais para que o trabalho voltado à instrução escolar seja viável. Essas atividades envolvem cuidados com higiene, saúde, alimentação e hábitos primários.⁵⁹

Anísio Teixeira foi responsável pela implementação da primeira experiência efetiva de educação integral como política pública no Brasil, por meio da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, em Salvador, Bahia⁶⁰. Simone Pestana discorre que,

⁵⁵ FÁVERO, Maria de L. A. Resenha de: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 176-180, ago. 2000, p. 177.

⁵⁶ FÁVERO, 2000, p. 177.

⁵⁷ CAVALIERI, 2010, p. 250.

⁵⁸ CAVALIERE, 2002, p. 248.

⁵⁹ CAVALIERE, 2002, p. 248.

⁶⁰ CAVALIERI, 2010, p. 256.

para Anísio Teixeira, a educação integral era fundamental para promover a formação completa da criança. Ele via a escola de tempo integral como um caminho essencial para o progresso e o desenvolvimento educacional.⁶¹

Maria Fávero defende que a escola não pode se limitar a ser de tempo parcial ou exclusivamente voltada para o ensino teórico e a iniciação intelectual. Deve, acima de tudo, ser uma instituição prática, que prepare para o trabalho e desenvolva hábitos essenciais, como o pensar crítico, o agir, o trabalhar, o conviver e o participar ativamente em uma sociedade democrática, onde o cidadão é o principal protagonista e soberano.⁶²

As atividades educativas que compõem uma educação integral, para Anísio Teixeira não estavam desvinculadas de um tempo integral na instituição de ensino formal, mas ocorriam no que atualmente é chamado de contraturno⁶³. Isso significa que havia uma clara distinção entre as atividades consideradas escolares, realizadas nas escolas-classe, em um turno, destinadas ao ensino formal e aos componentes curriculares obrigatórios, e as atividades diversificadas, que aconteciam nas escolas-parque, no turno oposto, voltadas para práticas artísticas, culturais, esportivas e de iniciação ao trabalho.

A escola-parque funcionava de forma alternada ao horário das escolas-classe, garantindo que o aluno permanecesse o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. Essa organização das escolas-classe e escolas-parque assegurava a presença da criança durante os dois turnos, constituindo um sistema de tempo integral que, segundo a proposta, deveria ser implantado em localidades a partir de dois mil habitantes. Essa diferenciação sugere uma separação entre as chamadas atividades escolares e outras que poderiam ser percebidas e avaliadas como mais prazerosas, em comparação com aquelas desenvolvidas nas escolas-classe. Essa perspectiva caracteriza uma concepção de educação integral em que a formação completa não é compreendida de maneira integrada.^{64;65}

Ciente da importância de modernizar o ensino primário e a escola básica, Anísio Teixeira também dedicava atenção especial à formação dos professores. Ele acreditava que a atividade docente no ensino primário era tão significativa e desafiadora que exigia uma preparação em nível superior.⁶⁶

⁶¹ PESTANA, 2014, p. 32.

⁶² FÁVERO, 2000, p. 177.

⁶³ CAVALIERI, 2010, p. 250.

⁶⁴ CAVALIERI, 2010, p. 256-257.

⁶⁵ COELHO, Lígia Martha da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009, p. 91.

⁶⁶ FÁVERO, 2000, p. 177.

Conforme Jane Bittencourt, a discussão sobre a escolarização em tempo integral foi retomada na década de 1990, quando o termo “integral” começou a aparecer com mais frequência na legislação educacional brasileira⁶⁷. Um exemplo disso é o princípio de “proteção integral” estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pela Lei nº 8.069/1990. Esse Estatuto considera a educação como um direito fundamental de crianças e adolescentes e destaca que a garantia da proteção integral, associada às metas de educar e cuidar, é a principal finalidade da educação, visando à construção da cidadania.⁶⁸

A ideia de proteção integral prevista no ECA baseia-se, primeiramente, no reconhecimento de que a condição específica da criança e do adolescente, enquanto pessoas em desenvolvimento, demanda uma forma particular de proteção, expressa em direitos individuais e coletivos que garantam sua formação plena. Dentre esses direitos, destaca-se o direito à educação em um sentido amplo. Ademais, ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA deixa claro que os novos direitos da infância só podem ser efetivados por meio da integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família na promoção desses direitos⁶⁹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/ 1996, alinha-se a essa abordagem e relaciona os objetivos da educação à ampliação gradual da jornada escolar, enfatizando a formação integral dos(as) estudantes.⁷⁰

No século XXI, novas políticas públicas voltaram a surgir no cenário educacional brasileiro, com o objetivo de oferecer aos(as) estudantes oportunidades de aprendizagem adicionais através da ampliação do tempo escolar⁷¹. Um exemplo é o Programa Escola Integrada (PEI), implementado em Belo Horizonte em 2006, criado com a finalidade de expandir os conhecimentos dos(as) estudantes, proporcionando uma formação mais abrangente.⁷²

Nos últimos anos, a escola de Ensino Fundamental tem sido desafiada a assumir responsabilidades e compromissos educacionais muito mais amplos do que aqueles tradicionalmente atribuídos à escola pública brasileira. Anteriormente, quando atendia apenas uma pequena parcela da população, seu principal objetivo era fornecer instrução escolar, e sua

⁶⁷ BITTENCOURT, Jane. Educação Integral no contexto da BNCC. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, dez. 2019, p. 1761-1762.

⁶⁸ BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1990, (n.p.).

⁶⁹ GUARÁ, 2009, p. 66.

⁷⁰ BRASIL. *Lei nº 9.394*, 1996, (n.p.).

⁷¹ PESTANA, 2014, p. 33.

⁷² SOARES, Raquel. *Programa Escola Integrada: uma política social*. Universidade Federal de Minas Gerais, p. 01-10, 2013, p. 01.

função social consistia em expandir de forma linear os processos integradores de uma comunidade sociocultural relativamente homogênea.⁷³

Diante disso, a BNCC, para atender às necessidades de uma formação geral essencial ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, além de responder à diversidade de expectativas dos jovens em relação à sua formação, a escola que acolhe as juventudes deve estar comprometida com a educação integral dos(as) estudantes e com a construção de seus projetos de vida.⁷⁴

Assim, a sociedade contemporânea exige uma abordagem inovadora e inclusiva em relação a questões fundamentais do processo educativo, como o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Nesse novo cenário global, é essencial que os indivíduos se reconheçam em seus contextos históricos e culturais, além de desenvolver habilidades como comunicação, criatividade, pensamento analítico e crítico, participação ativa, abertura ao novo, colaboração, resiliência, produtividade e responsabilidade. Isso implica um aprendizado que vai além do simples acúmulo de informações; requer o desenvolvimento de competências que permitam aprender a aprender, lidar com a vasta disponibilidade de informações, agir com discernimento e responsabilidade nas culturas digitais, aplicar conhecimentos na resolução de problemas, ter autonomia na tomada de decisões, ser proativo na identificação de dados relevantes e na busca de soluções, além de conviver e aprender com as diferenças e diversidades.⁷⁵

Nesse contexto, percebe-se que a concepção sócio-histórica de educação integral, embora importante, não esgota todas as possibilidades de compreensão do tema. Isso se deve ao fato de que, atualmente, essa abordagem no país engloba uma variedade de estratégias e ações provenientes de diferentes políticas públicas. A escola, como instituição social voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas, tornou-se o espaço onde essas ações se multiplicam. Assim, a escola pública contemporânea tem assumido um papel que vai além da formação de cidadãos, pois enfrenta novas demandas no processo educativo.⁷⁶

Importa esclarecer que o conceito de educação integral possui um respaldo jurídico significativo na legislação brasileira, o que assegura sua implementação tanto na educação formal quanto em outras áreas da política social⁷⁷. O conjunto normativo fundamentado no paradigma da proteção integral assegura que todas as crianças e adolescentes tenham o direito

⁷³ CAVALIERE, 2002, p. 248.

⁷⁴ BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, p. 01-581. 2018, p. 465.

⁷⁵ BRASIL, BNCC, 2018, p. 14.

⁷⁶ PESTANA, 2014, p. 27.

⁷⁷ GUARÁ, 2009, p. 66.

de receber atenção a suas necessidades pessoais e sociais, de aprender, de se desenvolver adequadamente e de estar protegidos. Ao analisar a Constituição Federal de 1988⁷⁸, o ECA, Lei nº 8.069/1990⁷⁹ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/1996⁸⁰, é possível identificar nesses documentos legais as bases para a educação integral conforme a perspectiva que pretendemos adotar.

O percurso histórico da educação integral no Brasil revela um processo dinâmico e multifacetado, marcado por avanços e retrocessos ao longo dos anos. Desde as primeiras iniciativas voltadas para a formação integral do indivíduo, até as políticas públicas contemporâneas, foi possível observar uma crescente valorização da educação que transcende a mera transmissão de conteúdo. Esse modelo educacional, que busca promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, encontrou eco em diversas legislações e diretrizes educacionais.

Dentre elas, a BNCC se destaca como um marco fundamental, consolidando a educação integral como um objetivo central para as escolas brasileiras. Diante disso, no próximo tópico deste capítulo, será analisado de que maneira a BNCC estabelece diretrizes e orientações específicas para a implementação da educação integral no Brasil, enfatizando suas implicações na formação de cidadãos críticos e participativos.

O resgate histórico da educação integral no Brasil evidencia que essa concepção não surgiu de forma repentina, mas foi sendo construída ao longo de experiências, debates e políticas que traduziram diferentes projetos de sociedade. A consolidação desse percurso abriu espaço para que documentos normativos recentes assumissem a responsabilidade de orientar e sistematizar práticas voltadas à formação integral, em especial a BNCC. É nesse contexto que se torna relevante examinar como a BNCC, em diálogo com realidades locais, como a do Espírito Santo, incorpora os princípios da educação integral e lhes confere materialidade nos currículos escolares.

1.3 Educação Integral na BNCC e no Currículo do Espírito Santo

No contexto de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também abrange a ideia de oferecer mais oportunidades complementares de formação e

⁷⁸ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. 1988. (n.p.).

⁷⁹ BRASIL. *Lei nº 8.069*, 1990. (n.p.).

⁸⁰ BRASIL. *Lei nº 9.394*, 1996, (n.p.).

enriquecimento curricular, entendendo isso como um direito de aprendizagem das novas gerações. Essa abordagem busca romper com a lógica perversa de mercado que condiciona o acesso à educação de qualidade ao poder aquisitivo dos indivíduos, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.⁸¹

Assim, um elemento distintivo dos currículos voltados à educação integral diz respeito à expansão curricular, com o intuito de proporcionar novas aprendizagens. Essa ampliação do currículo abrange tanto os tempos e espaços educativos quanto a ampliação dos conhecimentos escolares, além das diferentes maneiras de organizar esses saberes na escola.⁸²

Importa esclarecer que o currículo pode ser visto como a essência da organização escolar, sem a qual conhecimentos e práticas não conseguiriam se consolidar. Portanto, ele não se limita a ser um saber sistematizado, formado por Componentes Curriculares predefinidos, mas sim a definir tudo o que uma escola executa, assim como seu funcionamento adequado. Dessa forma, além de orientar as atividades escolares, o principal objetivo do currículo deve estar voltado para a aprendizagem e, sobretudo, para o desenvolvimento integral das pessoas que participam do processo.⁸³

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira clara, seu compromisso com a educação integral. O documento esclarece que a sociedade atual exige uma abordagem inovadora e inclusiva para abordar aspectos essenciais do processo educacional: o que deve ser aprendido, com que finalidade, de que maneira ensinar, como fomentar redes de aprendizagem colaborativa e de que forma avaliar o aprendizado.⁸⁴

A BNCC, como o mais recente marco regulador do currículo no Brasil, propõe uma Educação Básica orientada para a formação integral dos(as) estudantes, rompendo com perspectivas reducionistas que priorizam exclusivamente a dimensão intelectual em detrimento da afetiva. Essa abordagem busca promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões formativas, oferecendo uma aprendizagem que vai além do aspecto cognitivo e os prepara para atuar de maneira consciente e crítica no mundo do trabalho.⁸⁵

Ainda, indica que no contexto do novo cenário global, compreender seu próprio contexto histórico e cultural, comunicar-se de forma eficaz, ser criativo, analítico-crítico,

⁸¹ GONÇALVES, 2006, p. 130.

⁸² BITTENCOURT, 2019, p. 1760.

⁸³ METZ, Graciela Deise; WACHHOLZ, Neusa Regina; CANAN, Silvia Regina. Currículo escolar, BNCC e formação integral. *Revista Cocar*, Belém-Pará, v. 14, n. 30, p. 1-16, set./ dez. 2020, p. 2.

⁸⁴ BRASIL, BNCC, 2018, p. 14.

⁸⁵ LIMA, Antônio C. S.; CORREIA, Aurineide P. B.; VALIDO, Janeíne de O.; SANTOS, José E.S. Formação integral na BNCC: reflexos na Educação Profissional e Tecnológica. *Research, Society and Development*, Itabira-MG, v. 11, n. 9, jul. 2022, p. 02.

participativo, receptivo a inovações, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai além do simples acúmulo de informações. É necessário desenvolver competências que permitam aprender a aprender, lidar de forma eficiente com o crescente volume de informações disponíveis, agir com discernimento e responsabilidade no universo das culturas digitais, aplicar conhecimentos para solucionar problemas, tomar decisões com autonomia, identificar os dados relevantes de uma situação, buscar soluções de maneira proativa, e conviver aprendendo a valorizar as diferenças e a diversidade.⁸⁶

A BNCC reconhece que a Educação Básica deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento humano de forma global, o que requer a compreensão da complexidade e da não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com abordagens reducionistas que privilegiam apenas a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Isso implica adotar uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. A BNCC propõe promover uma educação que acolha, reconheça e desenvolva plenamente essas individualidades e diversidades. Ademais, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve fortalecer sua prática com a coerção da não discriminação, do não preconceito e do respeito às diferenças e diversidades.⁸⁷

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC se compromete está relacionado à construção intencional de processos educativos que favoreçam aprendizagens alinhadas às necessidades, possibilidades e interesses dos(as) estudantes, assim como aos desafios da sociedade contemporânea. Isso implica levar em conta as diversas infâncias e juventudes, bem como as variadas culturas juvenis e seu potencial para gerar novas formas de existência.⁸⁸

Dessa forma, a BNCC sugere a superação da fragmentação extrema dos Componentes Curriculares, promovendo o incentivo à aplicação do conhecimento na vida cotidiana, ressaltando a relevância do contexto para atribuir significado ao aprendizado e destacando o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem e na elaboração de seu projeto de vida.⁸⁹

Diante do exposto, a ampliação curricular para a educação integral fundamenta-se tanto na extensão do tempo escolar quanto na diversificação dos espaços educativos, ambos

⁸⁶ BRASIL, BNCC. 2018, p. 14.

⁸⁷ BRASIL, BNCC. 2018, p. 14.

⁸⁸ BRASIL, BNCC. 2018, p. 14.

⁸⁹ BRASIL, BNCC. 2018, p. 15.

associados a uma abordagem de aprendizagem que reflete as diretrizes internacionais para a educação no novo milênio. Esses elementos também estão interligados a um terceiro aspecto: a criação de novas oportunidades de aprendizagem, ou seja, a expansão dos conhecimentos transmitidos pela escolarização. O objetivo não é apenas possibilitar uma jornada escolar mais longa, mas sim proporcionar um conjunto de aprendizagens que garantam a formação integral dos(as) estudantes.⁹⁰

Com a intenção de promover uma educação integral, o currículo escolar deve capacitar o indivíduo a compreender as relações e a se posicionar e situar dentro de um contexto. Sob a ótica curricular, é fundamental reconhecer que o contexto da sala de aula, assim como as características sociais, culturais e individuais dos(as) estudantes, desempenha um papel crucial na elaboração do planejamento pedagógico. Em uma abordagem inclusiva, todos os(as) educandos têm o direito de acessar um currículo que lhes permita expandir seus conhecimentos.⁹¹

Posto isto, tem-se que a inclusão da educação integral na BNCC representa um avanço significativo na busca por uma formação mais completa e holística para os(as) estudantes brasileiros. Ao enfatizar a importância de desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, a BNCC reconhece a necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos de maneira crítica e reflexiva.⁹²

Nesse sentido, a educação integral pode ser um caminho para a dialética, o contraditório e a demonstração de que educar pode ir além de listas de conteúdos imposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as mudanças do Novo Ensino Médio. Educar pode partir de problemas reais e temas geradores das comunidades. Para contrapor ao desmonte das políticas públicas, a educação pode ser um espaço para pautar o debate público, econômico e social.⁹³

As diretrizes propostas promovem uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento e incentivam práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a pluralidade cultural. Ao consolidar a educação integral como um dos pilares da formação escolar, a BNCC estabelece um compromisso com a construção de uma educação que prepare os(as) estudantes para serem não apenas acadêmicos competentes, mas também indivíduos engajados e conscientes de seu papel na sociedade. Essa abordagem amplia as possibilidades de

⁹⁰ BITTENCOURT, 2019, p. 1766.

⁹¹ METZ, Graciela D.; WACHHOLZ, Neusa R.; CANAN, Silvia R. 2020, p. 05.

⁹² LISBOA, Aissa Cavalcante; ROCHA, Paulo Alfredo Martins. Competências socioemocionais e docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 7, 2020, Campina Grande. *Anais eletrônicos...* Campina Grande: Editora Realize, 2020. p. 01-26, ago. 2020, p. 01.

⁹³ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 424.

aprendizagem e contribui para a construção de um futuro mais justo e inclusivo, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação social.

A conexão entre a BNCC e a educação integral marca um avanço relevante no panorama educacional brasileiro. Ao incorporar os fundamentos da educação integral em suas metas e orientações, a BNCC enfatiza a necessidade de uma formação que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais, abrangendo também o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos(as) estudantes. Essa perspectiva visa estabelecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e alinhado às necessidades individuais dos(as) estudantes, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e a criação de um currículo mais flexível e dinâmico. Dessa forma, a BNCC transcende seu papel de documento normativo, atuando como um instrumento estratégico para a implementação da educação integral nas escolas brasileiras. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capacitados a enfrentar os desafios e as demandas do mundo contemporâneo.⁹⁴

Assim, defende-se que para implementar efetivamente uma política de educação integral, é fundamental estabelecer um diálogo contínuo entre a escola e a comunidade local, de forma que os processos educativos sejam articulados e transcendam os limites do espaço escolar. É necessário superar o modelo assistencialista que trata a escola apenas como um local para acolhimento de crianças e jovens, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e construídas em conjunto com toda a comunidade escolar. Assim, será possível garantir uma educação que seja verdadeiramente reconhecida como um direito de todos(as).⁹⁵

No debate sobre a educação integral, a BNCC aparece como marco normativo que articula currículo, direitos de aprendizagem e práticas pedagógicas, reafirmando a centralidade do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Essa concepção rompe com reducionismos e amplia o horizonte da formação escolar, ao reconhecer o estudante como sujeito ativo e integrado ao seu contexto social e cultural.

Ao mesmo tempo, os estudos que problematizam a presença da educação integral na BNCC evidenciam a necessidade de um olhar mais atento às conexões entre currículo, políticas públicas e realidade escolar, de modo que a integralidade não se limite a um discurso normativo, mas se concretize em práticas efetivas de inclusão e equidade. Nesse cenário, abre-se espaço

⁹⁴ CORREIA, Silvia G.; GOMES, Johnny P.; MELO, Evânia M. A.; XEREZ, Antônia S. P.; SILVA FILHO, Ademar H.; MARTINS, Nathália P.; RICHADART, Camila C. L. T.; SILVA, Noah G. D.; FERRAZ, Sônia R. Educação integral na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, Chennai (Índia), v. 29, n. 2, p. 34-38, 2024. p. 35.

⁹⁵ ARAÚJO; BARCELOS; CÉLIA; MOLL, 2023, p. 425.

para refletir sobre como diferentes Componentes Curriculares podem contribuir para a formação integral, entre eles o Ensino Religioso, que, pela sua especificidade, possui potencial para articular saberes, valores e experiências na perspectiva da cidadania e da convivência democrática.



2 ENSINO RELIGIOSO COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Este capítulo aborda à análise do Ensino Religioso enquanto componente curricular que pode contribuir para a formação integral do(a) estudante. O percurso inicia-se pela reconstrução histórica e legal desse ensino no Brasil, enfatizando as mudanças normativas que permitiram sua permanência e transformação no contexto da escola pública. Em seguida, a discussão volta-se para sua epistemologia, explorando fundamentos teóricos e metodológicos que o sustentam como área de conhecimento vinculada às Ciências da Religião, em diálogo com a laicidade, a pluralidade cultural e os direitos humanos.

Por fim, o capítulo discute como o Ensino Religioso pode potencializar a formação integral, ao promover o diálogo intercultural, o reconhecimento das diferenças e a reflexão ética. O debate é sustentado por estudos que analisam a trajetória histórica e legal tais como Edilson Salviano Filho e Fernanda Ferreira; Luiz Borin; Marcos Cardoso, bem como por investigações epistemológicas e pedagógicas que situam o componente como campo aplicado das Ciências da Religião, João Passos; Laude Brandenburg; Maria Araújo, Ivaldo Oliveira Filho e Simone Santos. Uma vez situados os fundamentos gerais do Ensino Religioso como parte da formação integral, impõe-se o retorno às origens e aos marcos legais que moldaram sua presença na escola pública brasileira.

2.1 Percurso Histórico Legal do Ensino Religioso no Brasil

O Ensino Religioso teve suas origens atreladas ao ensino da religião dos colonizadores portugueses, desconsiderando outras práticas, especialmente, da população nativa, a indígena⁹⁶. Assim, o Ensino Religioso, inicialmente concebido como um ensino voltado à doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, assumiu também um propósito político que moldou as relações entre a Igreja e o Estado até o século XX. Sob essa perspectiva, a catequização de indígenas e negros prevaleceu até 1759, quando o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, decretou a expulsão dos jesuítas. Essa medida representou uma tentativa de incorporar

⁹⁶ ARAUJO, Maria D. O. Laicidade e Ensino Religioso: desafio aos docentes e à formação humana. In: MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). *O Ensino Religioso e a sala de aula*. Florianópolis: AMAR; FOGO, p. 135-148 2021, p. 137.

os ideais iluministas de liberdade religiosa e laicidade, embora tais princípios não tenham se consolidado plenamente na época.⁹⁷

O Ensino Religioso como Componente Curricular Ensino Religioso integrado à educação consiste em um processo que requer um debate com toda a sociedade e as instituições de ensino. Isso porque demandam sobre essa discussão inúmeros componentes necessários para dirimir práticas de Ensino Religioso sem que haja direcionamento de atenção para uma determinada religião, indeferindo a constituição de Estado Laico do país.⁹⁸

Com a independência em 1822, o Ensino Religioso permaneceu praticamente inalterado, mantendo sua essência catequizadora. Esse cenário foi reforçado em 1824, quando Dom Pedro I promulgou a Constituição Imperial, declarando o Brasil um Estado confessional, com o catolicismo como religião oficial, conforme disposto expressamente no art. 5º da referida Constituição. Essa medida consolidou o poder da Igreja, permitindo que ela continuasse exercendo a influência política almejada.⁹⁹

Posteriormente, com a Proclamação da República, que ocorreu no ano de 1889, o Ensino Religioso passou por transformações drásticas no Brasil. Antes desse momento histórico, o Ensino Religioso só poderia ou deveria ser ministrado em alguns estabelecimentos escolares específicos, ou seja, nas escolas confessionais, não mais nas mantidas pelo Estado. A liberdade, um dos ideais da Revolução Francesa, foi colocada em prática por meio da laicização do Estado.¹⁰⁰

Em decorrência deste afastamento do Estado, a Igreja Católica Romana ampliou a criação de colégios próprios por meio das Congregações religiosas e, durante toda a Primeira República, se organizou na tentativa de recuperar seu domínio no campo educacional e reconstrução do seu papel junto à escola pública. Por isso, tal instituição não mediu esforços para aprovar a frequência facultativa do Ensino Religioso na Constituição de 1934.¹⁰¹

Após 1889, a laicidade do Estado brasileiro, estabelecida com a separação entre Igreja e Estado pela Constituição de 1891, não obteve total êxito. O catolicismo ainda exercia forte influência no país, fazendo com que o Ensino Religioso retornasse aos “bancos” escolares. A

⁹⁷ SALVIANO FILHO, Edilson; FERREIRA, Fernanda Busanello. Trajetória do Ensino Religioso no Brasil: resquícios do Estado confessional no Estado Democrático. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 667-689, 2023, p. 672.

⁹⁸ PEREIRA, Júnia S.; MIRANDA, Sônia R. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, 2017, p. 100.

⁹⁹ SALVIANO FILHO; FERREIRA, 2023, p. 672.

¹⁰⁰ BORIN, Luiz Claudio. *História do Ensino Religioso no Brasil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, p. 01-46, 2018, p. 16-17.

¹⁰¹ CUNHA, Luiz A. *Ensino religioso nas escolas públicas: origem e desenvolvimento do projeto católico*. *Revista USP*, n. 142, p. 75-90, 2024, p. 77-78.

intenção da Igreja Católica Apostólica Romana era travar um embate para que o tema da religiosidade não fosse retirado dos espaços públicos¹⁰². A primeira Constituição Republicana, do ano de 1891, teve forte influência do positivismo e o jurista Rui Barbosa foi um dos grandes responsáveis por sua promulgação.¹⁰³

Embora a Constituição de 1891 tenha estabelecido um ensino público laico, ainda era possível perceber traços de confessionalidade, especialmente para os(as) estudantes que optassem por cursar o Ensino Religioso. O catolicismo, mesmo diante dessa mudança, continuava em uma posição privilegiada. Assim, o silêncio legal acerca do Ensino Religioso, na ausência de uma norma proibitiva, permitiu que esse Componente Curricular Ensino Religioso fosse oferecido nas escolas.¹⁰⁴

O Ensino Religioso, embora tenha permanecido obrigatório para as escolas e facultativo para os(as) estudantes, continuou presente nas constituições subsequentes. No entanto, a separação entre Estado e Igreja trouxe diversos benefícios, restabelecendo a vida religiosa no Brasil. Entre 1890 e 1930, esse período foi marcado pela criação de escolas por Congregações Religiosas, refletindo uma nova configuração no Ensino Religioso no país.¹⁰⁵

Na década de 1930, marcada por uma crise socioeconômica e política, ocorreu uma reaproximação entre a Igreja e o Estado. Em 1930, Francisco Campos, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, elaborou um projeto de decreto que reintroduzia o Ensino Religioso nas escolas públicas. Em 1931, buscando apoio da Igreja Católica e vantagens políticas associadas à promoção de “valores”, o presidente Getúlio Vargas autorizou a inclusão do Ensino Religioso nas escolas públicas.¹⁰⁶

Assim, o Componente Curricular Ensino Religioso apenas se institucionaliza no ano de 1931, com a reforma Francisco Campos sendo oficializado na constituição de 1934 como Componente Curricular. Com essa previsão, o Ensino Religioso passa a ser obrigatório para o estado e facultativo para o(a) estudante, mesmo tendo no cenário político e educacional, opiniões contrárias que defendiam a laicidade do ensino na escola pública.¹⁰⁷

O caráter do Componente Curricular como parte do sistema educacional estava voltado para as concepções morais e éticas da sociedade, afastando-se dos preceitos teológicos de

¹⁰² BORIN, 2018, p. 18.

¹⁰³ BORIN, 2018, p. 16.

¹⁰⁴ SALVIANO FILHO; FERREIRA, 2023, p. 673.

¹⁰⁵ CARDOSO, Marcos A. Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil. *Revista Unitas*, Vitória/ES v. 5, n. 2, p. 223-239, dez. 2017, p. 229.

¹⁰⁶ CARDOSO, 2017, p. 230.

¹⁰⁷ GONÇALVES, Antônio B. *Direitos Humanos e (in)tolerância religiosa*. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2011, p. 77-78.

determinada religião. Longe disso, estabeleceria sobre ele um entendimento das evoluções do ser humano e da sociedade no sentido da harmonização das vivências entre eles, seguindo a ordem do respeito, justiça, cultura e diversas outras ações.¹⁰⁸

De acordo com Luiz Borin, a Constituição de 1937 promoveu uma ruptura radical entre Estado e Igreja, ficando estabelecido que o Ensino Religioso seria contemplado como uma matéria do curso ordinário das escolas primárias e secundárias, não podendo constituir objeto de obrigação dos mestres e professores(as), nem de frequência compulsória por parte dos(as) estudantes¹⁰⁹. Elcio Cecchetti e Ademir Santos, destacam que nessa época, a cisão entre Igreja e Estado fica mais delineada e reverbera na reorganização do Ensino Religioso, que nesse momento era considerado curso ordinário das escolas primárias, secundárias e do Ensino Nacional.¹¹⁰

No ano de 1964, o Brasil sofreu um golpe militar e, durante 21 anos, o autoritarismo controlou todas as instâncias sociais, impactando profundamente a educação. Nesse período, a escola foi utilizada como instrumento de controle e doutrinação ideológica: os(as) estudantes eram submetidos a práticas pedagógicas voltadas para a formação de cidadãos disciplinados e conformados às normas do regime, sem espaço para questionamentos¹¹¹. Além disso, as reformas educacionais implementadas, como a universitária (Lei nº 5.540/1968)¹¹² e a do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971)¹¹³, deixaram implicações que ainda repercutem na organização do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, foram introduzidos no currículo escolar os componentes cívico-morais, como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), com o objetivo de reforçar e consolidar os preceitos do regime, conforme Decreto Lei nº 869/ 1969, art. 3º, §§1º-2º¹¹⁴. Já o Ensino Religioso, embora também presente, continuava sendo um componente curricular facultativo por lei, não

¹⁰⁸ PEREIRA; MIRANDA, 2017. p. 106

¹⁰⁹ BORIN, 2018, p. 18-19.

¹¹⁰ CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. *O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas*. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr./ jun.2016, p. 139.

¹¹¹ GALAK, Eduardo; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A pesquisa histórica sobre a educação no período da ditadura cívico-militar: à guisa de apresentação e debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 25, n. e367, 2, p. 01-14, 2025, p. 01.

¹¹² BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, 1968, (n.p.).

¹¹³ BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971, (n.p.).

¹¹⁴ BRASIL. *Decreto-Lei nº 869*, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória... *Diário Oficial da União*, 15 set. 1969, (n.p.).

configurando componente curricular obrigatório, conforme Lei nº 5.692/1971 em seu art. 7º, parágrafo único.¹¹⁵

Posteriormente, a partir da década de 1980, as transformações socioculturais que acarretaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também refletiram de maneira direta no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, diversos setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.¹¹⁶

Com a Constituição Federal de 1988, diversos direitos foram assegurados de maneira expressa, momento no qual a educação no geral e o Componente Curricular Ensino Religioso sofreram mudanças significativas. Nesse diploma, há garantia do Ensino Religioso como Componente Curricular– desde que a matrícula seja facultativa, pois deve-se respeitar o direito do(a) estudante de escolher acessar ou não conteúdos sobre religião no âmbito escolar.¹¹⁷

Ademais, deve-se promover o respeito à diversidade de manifestações religiosas ou ateístas no espaço escolar, em consonância com o princípio constitucional da liberdade de crença¹¹⁸. Nesse sentido, é coerente a oferta de Ensino Religioso em escolas públicas mesmo em um Estado que se propõe laico, desde que esse componente curricular não seja obrigatório, respeite as liberdades individuais e a isonomia entre as religiões, e, principalmente, seja garantida a ausência de proselitismo.¹¹⁹

Importante ressaltar que a Lei 9.394/1996 marcou o início de uma nova etapa na regulamentação do sistema educacional brasileiro. No que se refere especificamente ao Ensino Religioso, sua aprovação resultou em um desfecho conciliatório entre as diferentes correntes que o defendiam, ao incorporar tanto a abordagem confessional quanto a interconfessional¹²⁰. O artigo 33 da Lei n.º 9.394/1996 versa o seguinte sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui Componente Curricular Ensino Religioso dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). §1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso

¹¹⁵ BRASIL. Lei nº 5.692, 1971. (n.p.).

¹¹⁶ BRASIL. BNCC. 2018, p. 435.

¹¹⁷ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. 1988. (n.p.).

¹¹⁸ BRASIL. Constituição Federal. 1988. (n.p.).

¹¹⁹ BRASIL. Lei nº 9.394, 1996, (n.p.).

¹²⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, 1996, (n.p.).

e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). §2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.¹²¹

Após a LDB, com a Lei nº 9.475/97, o Componente Curricular Ensino Religioso passa a vigorar novamente como responsabilidade do Estado, e a partir daí, assume um caráter voltado ao ensino de valores fundamentais para a formação do(a) cidadão(ã), configurando-se como uma importante área do conhecimento^{122;123}. Com a Lei, a educação escolar passa a contemplar a pluralidade social e política. A escola aparece como campo de formação de pensamento crítico, e não mais numa perspectiva de doutrinação (muito presente no contexto da ditadura militar). A pedagogia emancipatória e crítica contorna as ações dos(as) professores(as) e das instituições. O Ensino Religioso também começa a ser influenciado por essa perspectiva, de modo que a explanação sobre a religião começa a contemplar a diversidade religiosa e a respeitar a opção dos(as) estudantes. Nas palavras de Carlos Cury, “o ensino religioso é problemático, visto que envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos”.¹²⁴

A partir do ano de 1998, diversas deliberações foram promovidas durante os Seminários Nacionais de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPERS)¹²⁵. Propostas passaram a ser formuladas e encaminhadas ao Conselho Nacional da Educação (CNE) no sentido de promover o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para curso de graduação em Ciências da Religião¹²⁶/Licenciatura em Ensino Religioso. Esse

¹²¹ BRASIL. *Lei nº 9.475*, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 jul. 1997. (n.p.).

¹²² BRASIL. *Lei nº 9.475*. 1997. (n.p.).

¹²³ GONÇALVES, Alexsandra; DELGADO, Sueli A. P. *O Ensino Religioso nas Escolas do Brasil: um olhar sensível na Escola Pública*. *Revista Acadêmica Online*, São Paulo, SP, v. 6, n. 31, 2020, p. 8.

¹²⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183-191, 2004. p. 184.

¹²⁵ FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Seminários Nacionais de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPERS): anais*. XVII SEFOPER – Seminário de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 19-21 out. 2023. (n.p.).

¹²⁶ A nomenclatura desta área varia entre diferentes instituições acadêmicas: utiliza-se Ciências da Religião, no singular, para enfatizar a constituição de um único campo de saber; Ciências das Religiões, com dupla flexão no plural, mais recorrente em Portugal, para destacar a pluralidade dos objetos de estudo; e Ciências da Religião, no plural, para ressaltar sua natureza interdisciplinar, sendo a denominação predominante nos programas de pós-graduação brasileiros. Neste trabalho, adota-se a expressão Ciências da Religião, em consonância com o uso acadêmico mais consolidado no Brasil.

movimento resultou, anos mais tarde, na aprovação da nova BNCC para a Educação Básica, formalizada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017.¹²⁷

Esse cenário de alterações e inovações pode ser explicado diante da realidade vivenciada pela sociedade brasileira. Isso porque, em decorrência das frequentes situações envolvendo o desrespeito, a intolerância religiosa, a violência, a negação e a depreciação da cultura, identidade e religião dos seres humanos, a demanda na seara da educação, envolvendo a inclusão dos temas relacionados a diversidade cultural e pluralidade, encontra-se cada vez mais reconhecida pelo Ministério da Educação.¹²⁸

Tal documento apresenta-se como resultado de um trabalho coletivo de diferentes atores do contexto educacional: especialistas das áreas de conhecimento, gestores(as) professores(as) da Educação Básica, estudantes e público em geral, membros do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Entretanto, nada obstante sua posituação, o desafio de sua implementação é enorme, sendo imprescindível a participação de professores(as), secretarias estaduais e municipais de ensino, associações profissionais e científicas, sociedades civis organizadas, estudantes da Educação Básica e de cursos de licenciatura e demais atores envolvidos nessa temática.¹²⁹

Na BNCC, o Ensino Religioso é reconhecido, expressamente, como área de conhecimento, juntamente com as Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas¹³⁰. Assim, como esclarece a BNCC, o Ensino Religioso é tempo e espaço de reflexões críticas sobre os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida da humanidade, da brasilidade e da regionalidade. Preocupa-se com as atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades e todo tipo de diversidade.¹³¹

Dessa maneira, conforme Gilbraz Aragão e Mailson Souza, o Ensino Religioso, em uma visão transdisciplinar, não deve ter a finalidade de transpor conteúdos enciclopédicos e muito menos doutrinários para um ensino catequético, mas sim o desenvolvimento de processos de

¹²⁷ BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, pp. 41 a 44, 2017.

¹²⁸ LANZA, Fabio; PATRICINIO, Luís Gustavo; OLIVEIRA, Ana Cláudia R. de. *Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro*: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDINHA, Antônio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio. *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, p. 39-71, out. 2017. p. 40.

¹²⁹ SILVA, Laudemir A.; SILVA, Edeson dos A. A Formação religiosa dos/das professores/as e a abordagem de gênero no Ensino Religioso. *Revista Interdisciplinar Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 01, p. 01-14, 2023. p. 06.

¹³⁰ BRASIL, BNCC, 2018, p. 27.

¹³¹ BRASIL, BNCC, 2018., p. 437.

aprendizagem participativos, de construção de conhecimentos significativos através de projetos de pesquisa, em conexão com as pautas de estudo e engajamento dos cientistas da religião.¹³²

Como visto, a BNCC esclarece que o Componente Curricular Ensino Religioso deve ser ministrado em sala de aula de modo que seja capaz de garantir aos(as) estudantes o desenvolvimento de competências específicas. São as competências específicas:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.¹³³

Ao analisar tais competências, percebe-se que o Ensino Religioso se distancia completamente de qualquer intenção de catequese, doutrinação ou imposição ideológica ou política. A proposta enfatiza continuamente seu caráter reflexivo, dialógico e crítico, valorizando a multiplicidade de saberes e experiências humanas, sejam elas de natureza religiosa ou não.¹³⁴ Todas essas competências estão relacionadas com o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa e com a necessidade de promoção do respeito a tal diversidade, por intermédio do diálogo em sala de aula, o que permite proporcionar uma cultura de paz e harmonia.

O percurso legal do Ensino Religioso no Brasil revela que sua presença nas escolas foi marcada por disputas entre Igreja e Estado, avanços e retrocessos no campo da laicidade e diferentes interpretações de seu papel formativo. Mais do que um relato cronológico, essa trajetória mostra como as mudanças políticas e sociais influenciaram a forma de concebê-lo no espaço escolar. Nesse sentido, compreender a dimensão histórica é fundamental para situar o debate atual, mas não é suficiente: é preciso também analisar as bases conceituais que sustentam esse Componente Curricular. Assim, abre-se espaço para refletir sobre a epistemologia do Ensino Religioso, buscando compreender em que fundamentos se apoia e de que maneira pode contribuir para a formação integral dos(as) estudantes.

¹³² ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58 n. 1 p. 42-56 jan./jun. 2018. p. 54-55.

¹³³ BRASIL, BNCC, 2018, p. 437.

¹³⁴ ALVIM, Tássia B. M.; VIEIRA, Vania M. O. A Componente Curricular Ensino Religioso Ensino Religioso de Ensino Religioso na formação Básica do cidadão: as representações sociais de discentes de pedagogia. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 56-66, 2023, p. 59.

2.2 Epistemologia do Ensino Religioso

Sob a perspectiva epistemológica, o Ensino Religioso, em sua configuração legal atual, percorreu um trajeto peculiar até passar a compor os currículos escolares¹³⁵. Epistemologia refere-se à teoria do conhecimento aplicada a um campo específico de investigação, uma vez que se dedica à organização da episteme relacionada ao objeto de estudo. No caso do Ensino Religioso, destaca-se que essa epistemologia ainda está em processo de construção. O desenvolvimento e consolidação epistemológica de uma área demandam tempo e podem abranger um extenso território de conhecimento.¹³⁶

A Epistemologia é a Componente Curricular Ensino Religioso que analisa o conhecimento, investigando os meios pelos quais ele pode ser alcançado, as formas de sustentá-lo e explicá-lo uma vez adquirido, além de explorar suas implicações para a vida em sociedade. Nesse contexto, diversos estudiosos apresentam diferentes perspectivas sobre a epistemologia, com o objetivo de identificar os fundamentos que sustentam o conhecimento científico.¹³⁷

Portanto, a epistemologia é o campo do saber dedicado à análise crítica e sistemática das ciências, investigando suas bases teóricas, métodos e os critérios que legitimam determinado conhecimento como científico. Trata-se de um estudo reflexivo sobre o próprio saber, avaliando suas fundamentações, princípios e processos metodológicos. Seu objetivo principal é examinar os conhecimentos produzidos, validando ou não sua cientificidade, ao mesmo tempo em que oferece uma compreensão aprofundada das estruturas que sustentam as práticas científicas.¹³⁸

Seguindo as atuais tendências educacionais voltadas para o trabalho por projetos ou a adoção de currículos integrados, uma organização epistemológica multidimensional do Ensino Religioso mostra-se compatível com as demandas contemporâneas da Educação enquanto ciência em processo de reestruturação. Essa abordagem não implica converter o Ensino

¹³⁵ PASSOS, João D. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. *Revista REVER*, São Paulo/SP, a. 15, n. 2, p. 26-44, jul./ dez. 2015, p. 27.

¹³⁶ BRANDENBURG, Laude Erandi. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2023, p. 222.

¹³⁷ ARAÚJO, Maria J.; OLIVEIRA FILHO, Ivanaldo S.; SANTOS, Simone C. M. Bases epistemológicas da interdisciplinaridade no Ensino Religioso. *Revista de Cultura Teológica*, a. XXVIII, n. 96, p. 309-330, maio/ ago. 2020. p. 312.

¹³⁸ FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. Pesquisa epistemológica: metodologia e prática na investigação sobre o estatuto disciplinar da comunicação. *Comunicação & Sociedade - C&S*, São Bernardo do Campo, v. 37, n. 3, p. 73-103, set./dez. 2015, p. 76.

Religioso em um conteúdo transversal, mas sim preservar sua especificidade, mantendo uma metodologia pautada no diálogo.¹³⁹

A Epistemologia da Ciência é entendida como um campo que se constitui na interseção entre a epistemologia e a filosofia da ciência, voltando-se à análise dos princípios e fundamentos que orientam tanto o conteúdo quanto os métodos de um conhecimento considerado científico. Nesse âmbito, sua função é examinar as condições que garantem a validade e a verificabilidade dos saberes produzidos, estabelecendo critérios que assegurem sua legitimidade no campo científico.¹⁴⁰

Diante disso, a epistemologia do Ensino Religioso fundamenta-se em duas dimensões principais: a do conhecimento e a pedagógica, tendo a religião como seu objeto central de estudo. A religião, presente na trajetória humana desde os primórdios, sempre teve sua estabilidade influenciada por oscilações decorrentes de fatores sociais, educacionais e políticos que a acompanharam ao longo da história.¹⁴¹

Nesse contexto, é possível traçar uma analogia entre religião e educação, considerando a religião também como um processo de ensino, uma maneira de educar os indivíduos e de mobilizar conhecimentos para expandir horizontes. A experiência religiosa contém saberes que precisam ser transmitidos e internalizados pelos(as) fiéis, como parte essencial de sua formação como seres humanos religiosos. Por meio de métodos pedagógicos específicos, a religião tem o poder de moldar as identidades dos indivíduos religiosos, influenciar suas práticas e orientar seus comportamentos no mundo. Assim como a educação, a religião pode ser utilizada para atender a diferentes interesses e projetos de poder, seja de transformação, reprodução ou redenção.¹⁴²

O Ensino Religioso representa uma área de conhecimento que integra diferentes saberes e reflexões. Como campo epistemológico na escola, possui focos específicos de abordagem, mas não se limita a um território rígido ou fechado. Seu objeto de estudo refere-se ao que é ensinado e aprendido, estando diretamente relacionado ao currículo e à identidade tanto da escola quanto do próprio Ensino Religioso enquanto componente organizacional. Contudo, vai

¹³⁹ BRANDENBURG, 2023, p. 223.

¹⁴⁰ SILVA, Vinícius C. Teoria do Conhecimento e Epistemologia das Ciências. *Em SciELO Preprints*, p. 01-19, fev. 2025. p. 02.

¹⁴¹ ARAÚJO; OLIVEIRA FILHO; SANTOS, 2020, p. 313.

¹⁴² SOUSA MARTINS, Nathália F. *Por um Ensino Religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022, p. 107.

além do domínio puramente acadêmico, englobando aspectos intangíveis, como sentimentos, afetos e emoções, que enriquecem o processo educativo.¹⁴³

Nas palavras de Elisa Rodrigues, o Ensino Religioso, em sua abordagem pedagógica, traduz os conhecimentos transversais provenientes da Ciência ou Ciências da Religião em processos de aprendizagem estruturados em unidades temáticas¹⁴⁴. Essas unidades abordam questões como identidades e alteridades, o humano e sua transcendência; manifestações religiosas, conhecimentos simbólicos e espirituais; além de crenças religiosas, filosofias de vida e práticas éticas, sejam elas de cunho religioso ou pós-religioso.¹⁴⁵

A área das Ciências da Religião, ao dedicar-se ao estudo sistemático do fenômeno religioso, fornece alicerces teóricos e metodológicos que podem subsidiar o Ensino Religioso como componente curricular¹⁴⁶. Conforme Gilbraz Aragão e Mailson Souza, a postura transdisciplinar “pode desenvolver esses fundamentos científico-culturais, engendrando uma atitude transcultural e transreligiosa, apropriada para sua aplicação ao Ensino Religioso”. Essa base possibilita que se definam objetivos, selecionem-se conteúdos e construam-se estratégias pedagógicas aptas para tratar as religiões com pluralidade e rigor.¹⁴⁷

Tássia Alvim e Vania Vieira destacam a importância pragmática e ontológica das religiões, além de contribuir para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) em relação às qualidades e limitações das religiões no contexto social¹⁴⁸. A abordagem do Ensino Religioso sob a perspectiva da Ciência da Religião permite que esse componente curricular se desenvolva de forma crítica e fundamentada, afastando-se de práticas proselitistas e de compromissos confessionais. Esse olhar, ao adotar critérios teórico-metodológicos consistentes, evita reducionismos e possibilita uma compreensão mais ampla das diferentes manifestações do fenômeno religioso.¹⁴⁹

Nessa perspectiva, a religião é tratada como objeto de estudo que contribui para a formação integral do(a) cidadão(ã), promovendo uma análise científica das religiosidades e espiritualidades em suas diversas expressões simbólicas e valorativas¹⁵⁰. Conforme Gilbraz Aragão e Mailson Souza, a proposta educacional foca em uma educação “sobre” a religião e “

¹⁴³ BRANDENBURG, 2023, p. 224-225.

¹⁴⁴ RODRIGUES, Elisa. 2021, p. 14-15.

¹⁴⁵ SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, p. 01-18, set. 2009, p. 14.

¹⁴⁶ RODRIGUES, 2021, p. 120.

¹⁴⁷ ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 43.

¹⁴⁸ ALVIM; VIEIRA, 2023, p. 69

¹⁴⁹ LIMA, Matheus Henrique de. O fenômeno religioso como objeto do Ensino Religioso. Souza EAD *Revista Acadêmica Digital*, São Paulo, v. 6, n. 67, p. 01--18, set./ nov. 2023, p. 02.

¹⁵⁰ RODRIGUES, 2021, p. 15.

da” espiritualidade, distinguindo-se de uma educação "para" a prática religiosa, a qual é responsabilidade das confissões religiosas e do ambiente familiar¹⁵¹. O Ensino Religioso, portanto, busca abordar pedagogicamente atitudes de descentramento, abertura e cuidado para além do indivíduo, valores compartilhados entre e além de todas as tradições religiosas e filosóficas.¹⁵²

É exatamente nesse sentido que dispõe a BNCC, ao afirmar que o Ensino Religioso tem como responsabilidade abordar os conhecimentos religiosos com fundamentos éticos e científicos, garantindo a imparcialidade e evitando qualquer privilégio a crenças ou convicções específicas. Isso exige uma análise que contemple a diversidade de culturas e tradições religiosas, sem negligenciar a relevância das filosofias seculares de vida, promovendo assim uma compreensão ampla e inclusiva do fenômeno religioso e suas múltiplas expressões.¹⁵³

Afirma a BNCC, ainda, que o Ensino Religioso tem como objetivo promover, por meio do estudo das tradições religiosas e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às diversas alteridades. Ele se configura como um espaço privilegiado para aprendizagens, experiências pedagógicas, diálogos e trocas permanentes, valorizando as identidades culturais, sejam elas religiosas ou não, sob a perspectiva da interculturalidade, dos direitos humanos e da cultura da paz. Essas finalidades estão intimamente ligadas à formação integral dos(as) estudantes, ao fomentar a convivência democrática e cidadã, princípio essencial para uma vida harmônica em sociedade.¹⁵⁴

Dessa forma, propõe-se que o estudo da religião deve adotar uma abordagem investigativa comprometida com a compreensão aprofundada de seu objeto, integrando de forma complementar a análise dos aspectos objetivos e subjetivos do fenômeno religioso^{155;156}. Defende-se, assim, uma perspectiva fenomenológica da religião, que reconheça tanto seu valor histórico, social e cultural quanto seu caráter simbólico¹⁵⁷. Esse caráter fornece aos sujeitos religiosos os meios para vivenciar a religião de maneira pragmática e ontológica, permitindo uma compreensão mais ampla e significativa do fenômeno religioso em suas múltiplas dimensões.

¹⁵¹ ARAGÃO; SOUZA, 2018, p. 51-52.

¹⁵² BOONE, Renata de O. M.; ULRICH, Claudete B. O Ensino Religioso e os esforços contra a intolerância religiosa. *Revista Foco*, Curitiba – PR, v. 16, n. 7, e2723, p. 01-21, jul. 2023, p. 11.

¹⁵³ BRASIL. BNCC, 2018, p. 434.

¹⁵⁴ BRASIL. BNCC, 2018, p. 435.

¹⁵⁵ RODRIGUES, 2021, p. 98.

¹⁵⁶ ARAÚJO; OLIVEIRA FILHO; SANTOS, 2020, p. 311.

¹⁵⁷ BRANDENBURG, 2023, p. 224-225.

A forma como o ensino é conduzido desempenha um papel crucial na formação ética, política, social, cultural e acadêmica do(a) estudante, influenciando tanto sua vida profissional quanto seu comportamento social¹⁵⁸. Assim, esse conjunto de conhecimentos organizados de maneira sistemática possui uma relevância prática, que vai além da simples obtenção de diplomas¹⁵⁹. Importante ressaltar que o conhecimento construído na escola não deve se limitar ao domínio imediato de conteúdos, mas precisa estar orientado para ampliar horizontes, permitindo aos estudantes interpretar de forma crítica a trajetória histórica e projetar caminhos mais conscientes para o futuro.

Percebe-se que o papel do(a) professor(a) envolve compreender a realidade social e religiosa dos(as) estudantes e, a partir desse entendimento, construir com eles conteúdos programáticos que se tornem contextualizados e significativos¹⁶⁰. É fundamental que o(a) docente interaja de forma crítica com as manifestações religiosas presentes na vida dos(as) estudantes, identificando e desconstruindo aspectos desumanizadores e opressivos¹⁶¹. Ao mesmo tempo, considera-se essencial que a ação educativa promovida pelo(a) professor(a) seja capaz de inspirar esperança, atribuindo à utopia um papel central no processo de reconstrução e transformação das próprias religiões, de modo a favorecer uma formação verdadeiramente humanizadora e emancipatória.

A discussão epistemológica delineou o Ensino Religioso como campo em consolidação, ancorado nas Ciências da Religião e orientado por rigor teórico-metodológico, abordagem fenomenológica e postura não confessional. Ao tematizar o fenômeno religioso em suas dimensões cognitivas, éticas, simbólicas e afetivas, esse Componente Curricular organiza conhecimentos em unidades temáticas e os traduz em experiências de aprendizagem pautadas no diálogo, na análise crítica e no reconhecimento da diversidade.

Desse modo, a dupla dimensão — do conhecimento e pedagógica — articula-se às diretrizes contemporâneas de currículo que valorizam direitos humanos, interculturalidade e cultura de paz, aproximando o Ensino Religioso da finalidade escolar de formar sujeitos integrais. É nesse entendimento que se examinam, a seguir, as interfaces entre o Ensino Religioso e a Educação Integral, suas convergências conceituais e os desdobramentos para a organização do trabalho pedagógico.

¹⁵⁸ RODRIGUES, 2021, p. 124-125.

¹⁵⁹ BRASIL, BNCC, 2018, p. 435

¹⁶⁰ RODRIGUES, 2021, p. 98.

¹⁶¹ ALVIM; VIEIRA, 2023, p. 61.

2.3 Ensino Religioso e Educação Integral

Os princípios da educação integral no Brasil têm se consolidado como um modelo para as práticas educacionais. Além de estarem presentes na legislação, esses princípios também influenciam o desenvolvimento do pensamento educacional no país. Embora sua implementação nas escolas ainda seja limitada e pontual, as políticas públicas têm avançado no sentido de aproximar esse conceito, que foi concebido e aprimorado com base em experiências bem-sucedidas já ocorridas no Brasil.¹⁶²

É necessário destacar que tanto a educação quanto a religião detêm um grande potencial formativo para os seres humanos, sendo veículos de discursos que constroem sentido e verdade – os saberes científicos, de um lado, e os saberes revelados, do outro. Esses dois campos têm sido, por vezes, tratados separadamente, mas em outras ocasiões se combinam, sendo utilizados para legitimar determinados projetos de humanidade e sociedade. Essa relação fica ainda mais evidente quando se aborda o Ensino Religioso, no qual ambos os elementos são interligados.¹⁶³

Com o processo de secularização, a escola deixou de ser concebida como uma instituição subordinada à Igreja e destinada prioritariamente à transmissão de valores morais e religiosos, passando a ser entendida como um espaço laico, orientado por princípios civis e públicos, diferente do que ocorria no período em que prevalecia o acordo entre Estado e Igreja.^{164;165}

Neste sentido, o papel social da instituição escolar passou a ser o de transmitir, por meio de seus currículos, os conhecimentos formais, paradigmas, valores e normas sociais necessários à formação de gerações e produção de cultura em um mundo agora secularizado e em um Estado consequentemente laico¹⁶⁶. Entende-se que a instituição escolar passou a exercer a função social de transmitir, por meio de seus currículos, os conhecimentos formais, valores, paradigmas e normas indispensáveis à formação das gerações e à produção cultural. Tal atribuição se insere em um contexto de secularização e de consolidação do Estado laico, em que a escola, sobretudo a pública, ocupa posição central nos embates culturais pela definição da hegemonia de valores

¹⁶² SANTOS, Taciana B. O Ensino Religioso na educação integral: contribuições metodológicas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-10, 2022, p. 07.

¹⁶³ SOUSA MARTINS, 2022, p. 107.

¹⁶⁴ O termo *secularização* refere-se ao processo histórico de separação entre as esferas religiosa e civil, pelo qual instituições e práticas sociais deixam de ser regidas diretamente pela religião, passando a ser orientadas por princípios autônomos, vinculados ao Estado e à sociedade. No Brasil, esse movimento intensificou-se com a Proclamação da República (1889) e a Constituição de 1891, que estabeleceram a laicidade estatal (CURY, 2002, p. 493).

¹⁶⁵ PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 104.

¹⁶⁶ SALVIANO FILHO; FERREIRA, 2023, p. 667.

morais na esfera social.

O Componente Curricular Ensino Religioso se faz importante e parte integrante para a formação básica de todo(a) cidadão(ã), tendo em vista que não se pode reduzir a escola e à educação tão somente à perspectiva de preparação para o trabalho¹⁶⁷. Entende-se que a construção de uma educação inclusiva e integral passa pelo reconhecimento de que todas as habilidades cognitivas possuem relevância. Nesse horizonte, as múltiplas linguagens – desde a expressão verbal e escrita até o lúdico presente nas artes e no movimento corporal – devem ser valorizadas em igual medida, assim como os saberes matemáticos, os conhecimentos das ciências da natureza e a compreensão das ciências humanas voltadas ao espaço e ao tempo, especialmente pela mediação da história e da geografia.

Sob essa ótica, considera-se que o Ensino Religioso, presente na educação escolar brasileira, desempenha um papel significativo na formação cidadã ao incentivar a reflexão sobre os diversos valores sociais e morais que promovem o bem comum, a participação e o convívio social solidário¹⁶⁸. Torna-se relevante na sociedade contemporânea, onde a isonomia requer a habilidade de conviver com as diferenças.

O diferencial do Ensino Religioso em relação a outras áreas que também abordam questões semelhantes é que ele oferece um espaço para lematizá-las a partir das experiências religiosas tanto dos(as) estudantes quanto dos(as) professores(as), permitindo uma reflexão sobre o quanto essas experiências podem ser significativas, ou não. Mesmo quando a religião não é vivida, como no caso de um(a) não-crente, ela se manifesta de alguma forma, seja por meio da negação. Em ambos os casos, é essencial refletir sobre o lugar da religião no contexto do mundo contemporâneo.¹⁶⁹

Uma ciência dedicada ao estudo da religião, cuja abordagem se volta para a construção desse conhecimento, contribui significativamente tanto para o contexto acadêmico quanto para o social. Compreender o impacto da linguagem e do discurso religioso nas relações com os Estados, sociedades, economias, projetos políticos, culturas, mídias, comportamentos e outras esferas da vida humana é um meio valioso para entender até que ponto as religiões influenciam as pessoas. Elas têm o poder de interpelar os indivíduos, gerar consensos e dissensos, ampliar ou restringir horizontes, limitar decisões e moldar vidas, expressando, assim, aspectos profundos de nossa própria existência.¹⁷⁰

¹⁶⁷ BRASIL, 1997, (n.p.).

¹⁶⁸ BOONE; ULRICH, 2023, p. 14.

¹⁶⁹ RODRIGUES, 2021, p. 122.

¹⁷⁰ RODRIGUES, 2021, p. 99

Além disso, é necessário compreender que o ser humano é moldado por um conjunto de relações estabelecidas em um contexto histórico e social específico, em um movimento contínuo de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o indivíduo se forma como um ser de imanência (dimensão concreta e biológica) e transcendência (dimensão subjetiva e simbólica). Essas duas dimensões permitem aos seres humanos estabelecerem relações entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), reconhecendo-se simultaneamente como iguais e diferentes.¹⁷¹

A percepção das diferenças (alteridades) permite distinguir o “eu” do “outro” e o “nós” do “eles”, com relações dialógicas mediadas por referenciais simbólicos, como representações, saberes, crenças, convicções e valores, fundamentais para a construção das identidades. Esses elementos fundamentam a unidade temática Identidades e Alteridades, que é abordada ao longo do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. O objetivo dessa unidade é possibilitar que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham a singularidade e diversidade do ser humano. Isso ocorre por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados, e da interação entre as dimensões de imanência e transcendência.^{172;173}

O conjunto de elementos como símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças integra a unidade temática Manifestações Religiosas, cujo objetivo é promover o conhecimento, a valorização e o respeito pelas distintas experiências e manifestações religiosas. Também busca a compreensão das relações entre as lideranças e denominações religiosas e as diversas esferas sociais. Na unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, são abordados aspectos estruturantes das diferentes tradições e movimentos religiosos, assim como filosofias de vida. Esta unidade foca em temas como mitos, concepções de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.¹⁷⁴

Por meio do Ensino Religioso, o(a) estudante tem a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre o fenômeno religioso e as diversas crenças e religiões presentes no mundo, além de desenvolver uma visão crítica em relação ao que lhe é ensinado. Assim, à medida que explora diferentes crenças, o(a) estudante interage e reflete sobre o mundo, suas atitudes e os valores presentes em sua experiência escolar, familiar e em outros ambientes que frequenta.¹⁷⁵

¹⁷¹ BRASIL, BNCC, 2018, p. 436.

¹⁷² *Imanência* refere-se à dimensão da experiência humana situada na realidade concreta, histórica e cotidiana; *transcendência* diz respeito à abertura do ser humano para além do imediato, envolvendo a busca de sentido em uma realidade espiritual, simbólica ou sagrada.

¹⁷³ BRASIL, BNCC, 2018, p. 436.

¹⁷⁴ BRASIL, BNCC, 2018, p. 437.

¹⁷⁵ ARAÚJO; OLIVEIRA FILHO; SANTOS, 2020, p. 309.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular aduz que o Componente Curricular Ensino Religioso

Busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o Componente Curricular Ensino Religioso –, devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.¹⁷⁶

Assim, o Componente Curricular Ensino Religioso, quando baseado nos saberes históricos, geográficos, sociais e filosóficos, pode proporcionar aos discentes uma compreensão adequada do mundo à sua volta¹⁷⁷. Contudo, isso tudo só faz sentido se os direitos humanos básicos não forem transgredidos, o que implica respeitar a coexistência humana, a vida dos outros, as suas opiniões e os seus pontos de vista.

A BNCC enfatiza, na área do Ensino Religioso, seus objetivos, competências e pressupostos. O Componente Curricular busca ser um espaço de aprendizado voltado à construção do respeito à diversidade por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida. Essa proposta é implementada por meio de experiências pedagógicas, do acolhimento das identidades culturais e religiosas, da promoção dos direitos humanos e da cultura da paz. Além disso, o Ensino Religioso tem o papel de articular essas realidades, contribuindo para a formação integral dos estudantes, alinhada à convivência democrática e cidadã, e reforçando sua relação com a sociedade¹⁷⁸. Compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar o fenômeno religioso, a diversidade cultural e religiosa, bem como os direitos humanos, entendidos como eixos centrais. A abordagem desses temas constitui um caminho essencial para favorecer a construção do respeito e a promoção do bem viver no âmbito dessa área de conhecimento.

Desta feita, o ER deve adotar metodologias aptas a proporcionar o diálogo, o debate, a discussão e o protagonismo dos(as) estudantes nas aulas, de maneira a permitir o conhecimento a respeito da diversidade cultural e religiosa que existe no mundo, promovendo o seu respeito. Essa nova abordagem do Ensino Religioso visa promover a abertura ao diálogo entre as diversas

¹⁷⁶ BRASIL, 2018, p. 435.

¹⁷⁷ RODRIGUES, 2021, p. 122.

¹⁷⁸ RAMOS; RAMOS; SOARES, 2022, p. 22.

perspectivas religiosas, valorizando o respeito à liberdade e ao pluralismo de ideias e ideais. Seu objetivo é fomentar valores éticos fundamentais para a cidadania, como respeito, altruísmo, justiça, solidariedade, tolerância.¹⁷⁹

Entre outros valores essenciais para a formação do sujeito em sua integralidade.

O Ensino Religioso, conforme explorado ao longo deste capítulo, destaca-se como uma ferramenta essencial na formação integral do/a estudante, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas. A análise histórica e legal evidencia sua consolidação no contexto educacional brasileiro, enquanto sua epistemologia reafirma a relevância de uma abordagem pedagógica que respeite a diversidade religiosa e cultural. Além disso, a integração do Ensino Religioso à educação integral permite que os(as) estudantes desenvolvam uma visão de mundo mais ampla e reflexiva, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica. Esse panorama estabelece uma base sólida para avançar na discussão de propostas pedagógicas que possam efetivamente contribuir para a formação holística dos(as) estudantes.

A seguir, no capítulo 03, serão apresentadas propostas pedagógicas voltadas à promoção da formação integral dos(as) estudantes por meio do Ensino Religioso. Partindo dos fundamentos discutidos no capítulo anterior, busca-se explorar estratégias didáticas que dialoguem com a realidade contemporânea e favoreçam o desenvolvimento pleno dos(as) estudantes. As práticas sugeridas visam consolidar o Ensino Religioso como um Componente Curricular Ensino Religioso que transcende o ensino teórico, proporcionando vivências que estimulem o respeito à diversidade, a reflexão crítica e a construção de valores éticos e cidadãos. Por meio dessas propostas, almeja-se efetivar o papel do Ensino Religioso como elemento transformador na educação integral.

A reflexão em torno do Ensino Religioso e sua relação com a educação integral evidenciou o potencial desse Componente Curricular para ampliar horizontes formativos, promovendo aprendizagens que articulam dimensões cognitivas, éticas e sociais. Tal compreensão reafirma a importância de um ensino que valorize a diversidade e estimule práticas pedagógicas voltadas à convivência democrática e cidadã.

Diante desse quadro, torna-se pertinente deslocar o olhar para um contexto específico, onde essas questões ganham materialidade no cotidiano escolar. A análise do município de Marataízes/ES permitirá observar como os princípios discutidos podem ser traduzidos em

¹⁷⁹ RAMOS; RAMOS; SOARES, 2022, p. 22.

estratégias pedagógicas concretas, elaboradas a partir da sala de aula e voltadas à formação integral dos(as) estudantes.



3 ENSINO RELIGIOSO EM MARATAÍZES/ES: ELABORANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA SALA DE AULA

Este capítulo, o foco desloca-se para a realidade local do município de Marataízes/ES, com base em pesquisa de campo realizada junto a professoras de Ensino Religioso da rede municipal. A análise contempla, inicialmente, a configuração do componente no contexto local, considerando elementos culturais, sociais e pedagógicos que influenciam sua prática. Em seguida, são apresentados e discutidos os dados empíricos obtidos, permitindo evidenciar tanto os desafios enfrentados quanto as práticas bem-sucedidas relatadas pelas docentes. Por fim, o capítulo introduz a proposta de um *e-book*, elaborado como recurso pedagógico de apoio, que reúne referenciais teóricos e experiências práticas, com vistas a orientar estratégias inovadoras para um Ensino Religioso inclusivo, crítico e comprometido com a diversidade. Dessa forma, busca-se articular os resultados da investigação empírica com proposições pedagógicas que reforcem a contribuição do Ensino Religioso para a educação integral.

Para que seja possível compreender os resultados da pesquisa de campo e suas implicações, é imprescindível delinear inicialmente o cenário local do Ensino Religioso, considerando as características próprias da rede municipal de Marataízes/ES.

3.1 Configuração local do Ensino Religioso em Marataízes/ES

A configuração do Ensino Religioso no município de Marataízes decorre da articulação entre diferentes níveis normativos: o marco nacional, especialmente o art. 33 da LDB, com redação da Lei nº 9.475/1997¹⁸⁰, que define o ER como componente curricular de matrícula facultativa, a BNCC (2017), que organiza objetos de conhecimento e habilidades, e o Currículo do Espírito Santo (Resolução CEE-ES nº 5.190/2018)¹⁸¹, que orienta a implementação local em regime de colaboração. Esse tripé, ao enfatizar fundamentos laicos, não confessionais e científicos, tende a reduzir assimetrias entre escolas quando articulado a formação docente e materiais didáticos adequados.

Marataízes tem suas raízes históricas ligadas ao município vizinho de Itapemirim, cuja colonização teve início em 1539 com a instalação de uma fazenda por Pedro da Silveira nas

¹⁸⁰ BRASIL. Lei nº 9.475, 1997, (n.p.).

¹⁸¹ ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE-ES nº 5.190*, de 12 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implementação do Currículo do Espírito Santo, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, p. 01-13, 2018. p. 01.

proximidades da foz do rio Itapemirim. Por volta de 1700, a chegada de Domingos Freitas Bueno Caxangá, Pedro Silveira e outros, provenientes da Bahia, impulsionou o desenvolvimento do povoado com o cultivo da cana-de-açúcar.¹⁸²

Um marco importante na formação da região ocorreu em 1771, quando moradores das Minas do Castelo, buscando refúgio dos ataques indígenas Puris, estabeleceram-se na foz do rio Itapemirim, fundando a Freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio, atualmente conhecida como Barra do Itapemirim. A localização estratégica da freguesia, com um ancoradouro interno seguro para pequenas embarcações e facilidades de transporte, contribuiu para seu rápido progresso, tornando-se o núcleo inicial da colonização do sul do Espírito Santo. O Porto da Barra do Itapemirim desempenhou um papel crucial como ponto de escoamento da produção local e porta de entrada dos primeiros colonizadores, assim como de elementos que impulsionaram o progresso, a cultura e a civilização na região. O porto também recebia os vagões da Estrada de Ferro e era o principal canal de exportação de açúcar, aguardente e café, cuja produção já ultrapassava cem mil arrobas em 1852.¹⁸³

A Barra do Itapemirim também foi palco de importantes avanços tecnológicos, como a inauguração da iluminação pública a querosene em 1887 e a instalação da primeira usina elétrica do estado em 1901, iniciativa do engenheiro Emílio Stein¹⁸⁴. Emancipada de Itapemirim pela Lei nº 4.619/1992, Maratáizes foi oficialmente instalada como município em 10 de janeiro de 1997.¹⁸⁵

No plano normativo-institucional, o município dispõe de Plano Municipal de Educação (PME) com vigência decenal (Lei Compl. nº 1.790/2015), que alinha metas e estratégias às diretrizes nacionais, inclusive a gestão democrática e a valorização docente; todavia, não foi localizada norma municipal específica detalhando diretrizes pedagógicas, conteúdos ou critérios de provimento docente próprios para o Componente Curricular¹⁸⁶. Em contextos assim, prevalece a adesão direta à BNCC e ao Currículo do ES como referenciais operacionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), situação coerente com o regime de colaboração e com a prática de redes municipais de porte semelhante.

¹⁸² PREFEITURA DE MARATAÍZES – ES. *Perfil Histórico*. Maratáizes, ES: Prefeitura, (s.d.).

¹⁸³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Município de Maratáizes – ES. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.].

¹⁸⁴ PREFEITURA DE MARATAÍZES – ES. *Perfil Histórico*. Maratáizes, ES: Prefeitura, (s.d.).

¹⁸⁵ ESPÍRITO SANTO. *Lei nº 4.619*, de 14 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 15 jan. 1992. (n.p.).

¹⁸⁶ MARATAÍZES. Espírito Santo. *Lei Complementar nº 1.790*, de 19 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Maratáizes, Maratáizes, ES, 19 jun. 2015, (n.p.).

A organização escolar reforça esse enquadramento: a Lei Municipal nº 2.363/2023 padronizou a identificação das unidades públicas de ensino (CMEB/EMEB/EMEBTI), com Anexo Único relacionando as escolas da rede, facilitando o cotejo com bases estaduais e federais conforme o INEP¹⁸⁷. Para fins de caracterização da oferta local do Ensino Religioso, recomenda-se cruzar essa listagem com os microdados e painéis do Censo Escolar (matrículas, funções docentes, etapas e turnos), gerando um retrato atualizado da cobertura do componente nos anos finais do Ensino Fundamental.

No âmbito da cobertura e da atuação docente, a avaliação deve contemplar, no ano letivo o total de escolas que ofertam o Ensino Religioso nos anos finais, a proporção de turmas atendidas, a formação inicial e continuada dos professores designados para o Componente Religioso, bem como a presença de instrumentos de avaliação formativa específicos¹⁸⁸. À luz da análise de Amaral, Oliveira e Souza, a oferta do Ensino Religioso quando apoiada em formação docente ancorada nas Ciências da Religião e em referenciais/materiais plurais tende a clarificar as finalidades do componente e a resguardar a laicidade, mitigando derivações confessionais no currículo.¹⁸⁹

Acerca dos conteúdos a serem ministrados, bem como não há diretrizes exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientem a formação docente e os critérios de admissão de professores para lecioná-la. No que diz respeito ao ensino religioso, a autonomia dos sistemas municipais e estaduais de ensino consiste em definir conteúdos e critérios de admissão e formação de professores para lecionar o componente curricular. Em adição, é importante destacar que, entre os diversos componentes curriculares ofertados na educação básica, o ensino religioso é o único cujos critérios acima são delegados a estados e municípios.¹⁹⁰

Do ponto de vista pedagógico-epistemológico, a literatura tem situado o Ensino Religioso escolar como campo aplicado das Ciências da Religião, ancorado em princípios de laicidade, pluralismo e direitos humanos, o que implica abordar tradições, linguagens e narrativas religiosas como fenômenos culturais, históricos e sociais, e não como catequese¹⁹¹. Esse enquadramento, já incorporado por currículos estaduais, tem sido discutido em pesquisas

¹⁸⁷ MARATAÍZES. Espírito Santo. *Lei Municipal nº 2.363*, de 14 de dezembro de 2023. Altera a identificação das unidades públicas de ensino da rede municipal de Marataízes/ES, 2023, (n.p.).

¹⁸⁸ CUNHA, Luiz A.; CARRASQUEIRA, Karina. Dimensionamento do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental (2011–2017). *Educação em Sociedade*, Campinas, v. 44, e265872, p. 01-15, 2023, p. 5-7.

¹⁸⁹ AMARAL, Daniela P.; OLIVEIRA, Renato J.; SOUZA, Evelin C. F. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagogia*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017, p. 273-276.

¹⁹⁰ PASSOS, 2015, p. 36-37.

¹⁹¹ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista de Estudos de Tecnologia e Ciências da Religião da PUC Minas*, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./ abr. 2020, p. 97.

que modelam o componente em termos (confessional, interconfessional e supraconfessional)¹⁹², com ênfase normativa e acadêmica neste último¹⁹³. Para o caso de Marataízes, tal moldura teórica oferece critérios para analisar planejamento, seleção de fontes e avaliação das sequências didáticas relatadas pelos docentes na pesquisa de campo.

A consolidação local demanda, ainda, governança informacional. Para robustecer a seção empírica, recomenda-se a formalização de pedido via LAI à SEMED, especificando: número de docentes que ministram Ensino Religioso por escola/turno; formação declarada; carga horária atribuída; e existência de orientações internas ao componente. O art. 10 da Lei nº 12.527/2011 assegura a qualquer interessado o direito de solicitar informações por meios oficiais, o que viabiliza inserir no texto os indicadores [nº de docentes de Ensino Religioso], [carga horária média] e [% de escolas com Ensino Religioso nos anos finais] com base documental.¹⁹⁴

Por fim, a leitura integrada dos marcos (LDB/BNCC/Currículo-ES)^{195;196;197}, da trajetória territorial (emancipação e organização de rede) e dos dados educacionais (INEP/PLANO MUNICIPAL)^{198;199} permite interpretar os achados de campo com maior densidade: onde há alinhamento curricular e formação continuada específica, tende a haver maior coerência entre objetivos do componente e práticas em sala; onde faltam diretrizes municipais próprias e instrumentos de acompanhamento, persistem heterogeneidades entre escolas e dependência de iniciativas individuais. Esse balanço dialoga com a literatura sobre políticas educacionais e laicidade, oferecendo critérios para as recomendações do capítulo.

¹⁹² Os modelos de Ensino Religioso no Brasil podem ser classificados em três perspectivas: confessional, quando está vinculado a uma tradição específica e assume caráter catequético; interconfessional, quando busca articular diferentes tradições religiosas em torno de conteúdos comuns da fé; e supraconfessional, fundamentado nas Ciências da Religião, na BNCC e no Currículo do Espírito Santo, abordando o fenômeno religioso em perspectiva cultural, histórica e social, em consonância com os princípios da laicidade, do pluralismo e dos direitos humanos.

¹⁹³ AMARAL, Daniela P.; OLIVEIRA, Renato J.; SOUZA, Evelin C. F. Modelos de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 50, p. 236-256, 2020, p. 240.

¹⁹⁴ BRASIL. *Lei nº 12.527*, 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art.º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. (n.p).

¹⁹⁵ BRASIL. *Lei nº 9.394*, 1996, (n.p.).

¹⁹⁶ BRASIL. BNCC, 2018, p. 10.

¹⁹⁷ ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Espírito Santo*. Vitória: SEDU, p. 01-13, 2018, p. 02.

¹⁹⁸ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília: INEP, p. 01-18, 2023, p. 11.

¹⁹⁹ MARATAÍZES. Espírito Santo. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação: decênio 2015-2025*. comissão permanente de monitoramento e avaliação do plano municipal de educação. Marataízes, 2025.

3.2 Pesquisa de Campo com Professoras de Ensino Religioso

Esta seção se dedica à análise das respostas obtidas por meio de uma pesquisa de campo realizada com quatro professores de Ensino Religioso que atuam na rede municipal de Marataízes, no estado do Espírito Santo. A coleta de dados foi realizada através de um formulário online, disponibilizado via *Google Forms*²⁰⁰, com o objetivo de compreender as percepções, práticas e desafios enfrentados por esses profissionais no exercício do Componente Curricular Ensino Religioso. A seguir, serão apresentados e discutidos os principais resultados obtidos a partir das respostas dos participantes.

A opção por uma amostragem composta por quatro professoras de Ensino Religioso em Marataízes decorre de escolhas metodológicas específicas, considerando a natureza exploratória e qualitativa desta etapa da pesquisa. Em investigações qualitativas, o foco reside na profundidade da compreensão de um fenômeno em um contexto particular, em vez da generalização estatística para uma população mais ampla.

Inicialmente, as participantes receberam um link do *Google Forms*, em que continham as perguntas. Antes das perguntas, foi apresentada a pesquisa e seu objetivo:

Figura 1 – Convite para participar da pesquisa

Meu nome é Meriele Lima Batalha Ferreira, aluna de Mestrado em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso que tem por objetivo de propor ações que ajudem no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para os docentes do Ensino Religioso, a fim de promover a formação e efetivação da integralidade dos estudantes do ensino fundamental.

A participação na pesquisa será por meio de resposta a um questionário. As respostas serão todas anônimas, sem identificação do participante.

O tempo médio de resposta é de 10 (dez) minutos.
Agradeço seu tempo e atenção.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

No total, participaram da pesquisa quatro professoras de Ensino Religioso da rede municipal de Marataízes/ES. Com relação aos dados demográficos das participantes, todas eram do sexo feminino. Para preservar o anonimato e assegurar a presente análise de dados, as participantes serão chamadas de A1, A2, A3 e A4. No que diz respeito à idade das participantes,

²⁰⁰ *Google Forms* - aplicação gratuita do Google que permite criar e compartilhar formulários online para recolher informações, seja através de inquéritos, questionários, testes ou formulários de inscrição.

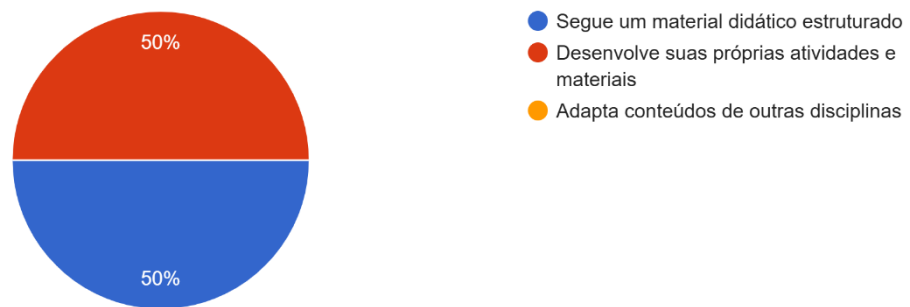
duas das professoras possuíam entre 31 e 40 anos, uma possuía entre 41 e 50 anos e a outra entre 51 e 60 anos de idade.

Quanto à(s) série(s) que ministra aulas, todas elas dão aulas para estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A primeira pergunta do questionário consistiu no planejamento das aulas de Ensino Religioso. Foram dadas 03 (três) alternativas:

Figura 2 – Planejamento de aulas

Como você planeja suas aulas de Ensino Religioso?

4 respostas



Observa-se um equilíbrio entre duas práticas: 50% das respondentes afirmaram que seguem um material didático estruturado, enquanto as outras 50% desenvolvem suas próprias atividades e materiais. Nenhuma das participantes indicou a adaptação de conteúdos de outras disciplinas como estratégia de planejamento. Esses dados sugerem uma diversidade nas práticas pedagógicas adotadas pelas professoras, revelando tanto a valorização de materiais previamente organizados quanto a busca por maior autonomia e personalização no desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso. A ausência de respostas relativas à adaptação de conteúdos de outros Componentes Curriculares também aponta para a percepção de que o Ensino Religioso demanda uma abordagem específica, distinta das demais áreas do conhecimento.

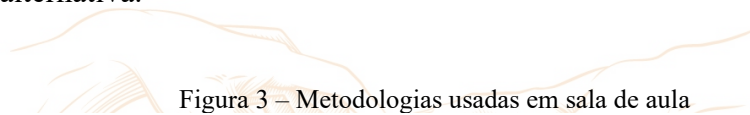
A pesquisa revela um equilíbrio entre duas práticas pedagógicas distintas: metade das docentes opta por seguir um material didático estruturado, enquanto a outra metade elabora suas próprias atividades e materiais. Esse resultado é significativo porque mostra não apenas a diversidade de estratégias no planejamento do Ensino Religioso, mas também tensões e possibilidades de complementaridade entre padronização e autoria docente.

Os resultados evidenciam o protagonismo docente, na medida em que parte das professoras se apoia em materiais já estruturados, enquanto outras produzem seus próprios recursos pedagógicos. A ausência de conteúdos provenientes de outras áreas confirma a

percepção do Ensino Religioso como um componente específico, que não deve ser confundido com componentes curriculares distintos²⁰¹. Nesse contexto, compreende-se que o planejamento do Ensino Religioso precisa ultrapassar a simples reprodução de conteúdo, orientando-se para a formação cidadã e para o respeito à diversidade, em consonância com as diretrizes da BNCC.²⁰²

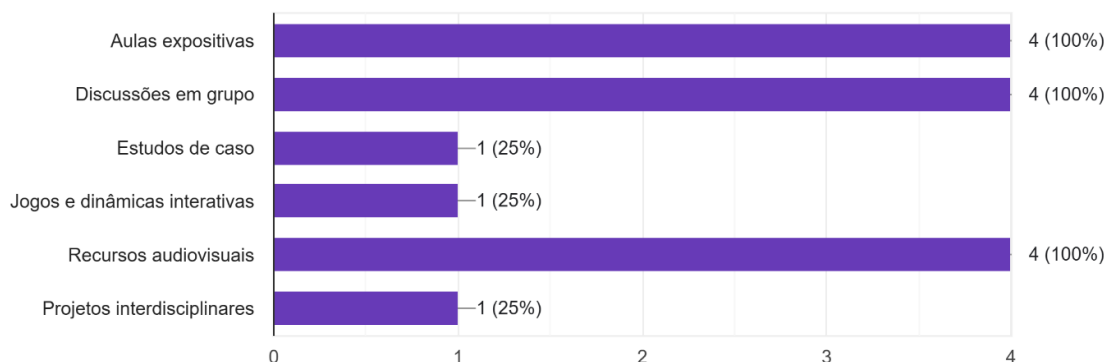
Compreende-se que o planejamento das aulas de Ensino Religioso combina tanto a ancoragem em referenciais previamente estruturados quanto a criação de práticas inovadoras e situadas. Ao mesmo tempo, reforçam a compreensão de que esse componente curricular exige tratamento próprio, autônomo e plural, evitando sua confusão com conteúdo de outras áreas.

Posteriormente, as professoras foram questionadas sobre as metodologias que utilizam com maior frequência em sala de aula. Nesse questionamento, deu-se a possibilidade de marcar mais de uma alternativa.



Quais metodologias você utiliza com maior frequência? (Marque todas as que se aplicam)

4 respostas



De acordo com os dados, todas as professoras participantes indicaram que utilizam aulas expositivas, discussões em grupo e recursos audiovisuais, com 100% de adesão em cada uma dessas metodologias. Já os estudos de caso, jogos e dinâmicas interativas e projetos interdisciplinares foram mencionados por apenas 25% das respondentes. Esses resultados mostram que as professoras de Ensino Religioso tendem a privilegiar métodos mais tradicionais, como a exposição oral e o uso de recursos audiovisuais, combinados com estratégias que favorecem a participação ativa dos(as) estudantes, como as discussões em grupo.

²⁰¹ PASSOS, 2015, p. 37.

²⁰² BRASIL. BNCC, 2018, p. 436

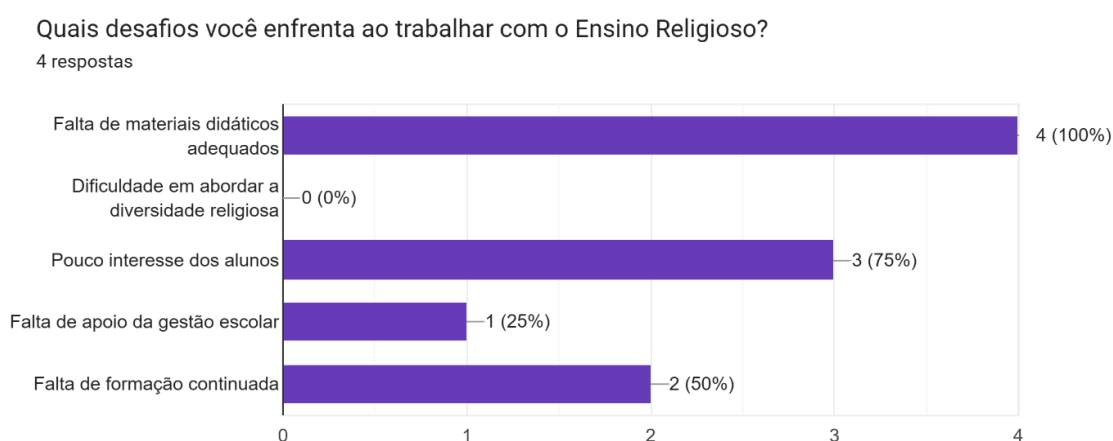
Por outro lado, metodologias mais voltadas para a interdisciplinaridade, a prática interativa e a análise de situações concretas ainda aparecem de forma pontual, indicando que há espaço para uma ampliação das abordagens didáticas no ensino do Componente Curricular.

A prevalência de exposição oral e debates, com baixa adoção de jogos, estudos de caso e projetos, evidencia o hiato entre prática corrente e o que a literatura recomenda: metodologias ativas centradas no(a) estudante e na investigação²⁰³. À luz da BNCC, é pertinente reconfigurar conteúdo do Ensino Religioso em unidades investigativas (fenômeno religioso, diversidade, ética), com Aprendizagem Baseada em Projetos/Problemas, estudos de caso.²⁰⁴

Nesse sentido, observa-se que há um campo de possibilidades para diversificação metodológica, em direção a abordagens mais integradas, dialógicas e centradas no protagonismo discente. Como ressaltam Maria Araújo, Ivanaldo Oliveira Filho e Simone Santos, práticas pedagógicas que favorecem a análise crítica e a valorização da diversidade contribuem diretamente para a formação cidadã, reforçando o papel do Ensino Religioso no desenvolvimento integral dos(as) estudantes.²⁰⁵

Em seguida, as participantes foram perguntadas acerca dos desafios enfrentados ao trabalhar com o Ensino Religioso. Nesse questionamento, também foi dada a opção de assinalar mais de uma resposta.

Figura 4 – Desafios ao trabalhar com o Componente Curricular Ensino Religioso de Ensino Religioso



²⁰³ TAVARES; PAIXÃO, 2023, p. 721.

²⁰⁴ BRASIL. BNCC, 2018, p. 437- 442 -452.

²⁰⁵ ARAÚJO; OLIVEIRA FILHO; SANTOS, 2020, p. 313.

A Figura 4 apresentada trata dos principais desafios enfrentados pelas professoras ao trabalhar com o Ensino Religioso, com base em quatro respostas. A totalidade das participantes (100%) apontou a falta de materiais didáticos adequados como a principal dificuldade. Esse dado, embora possa parecer contraditório em relação ao uso de recursos audiovisuais identificado na Figura 3, na realidade revela que as docentes recorrem a instrumentos básicos disponíveis, como projetores ou vídeos, mas percebem a ausência de materiais específicos e contextualizados para o Componente Curricular Ensino Religioso. Além disso, 75% relataram enfrentar pouco interesse por parte dos(as) estudantes, enquanto 50% destacaram a falta de formação continuada como um obstáculo importante. Apenas 25% mencionaram a falta de apoio da gestão escolar, e nenhum dos respondentes indicou dificuldades em abordar a diversidade religiosa.

Os resultados sugerem que a insuficiência de materiais pedagógicos adequados e o desinteresse de parte dos(as) estudantes se configuram como os principais entraves à prática do Ensino Religioso, agravados pela escassez de iniciativas de formação continuada para os(as) docentes. A ausência de referência explícita às dificuldades no trato da diversidade religiosa pode sinalizar que os(as) participantes já possuem estratégias consolidadas ou maior segurança para abordar tal temática.

Conforme Valter Sales e Maria Gentilini²⁰⁶, os desafios do Ensino Religioso relacionam-se tanto à sua consolidação enquanto componente curricular em uma sociedade marcada pela secularização, quanto à necessidade de afirmação da laicidade no espaço público e da promoção da tolerância religiosa na escola. Nesse contexto, a carência de materiais específicos constitui um problema recorrente apontado em estudos nacionais, sendo necessária a curadoria crítica de objetos de aprendizagem e a elaboração de sequências didáticas locais, em consonância com a BNCC, os direitos humanos e a cultura de paz, que articulem textos, imagens, mídias e propostas de análise comparativa entre diferentes tradições religiosas.

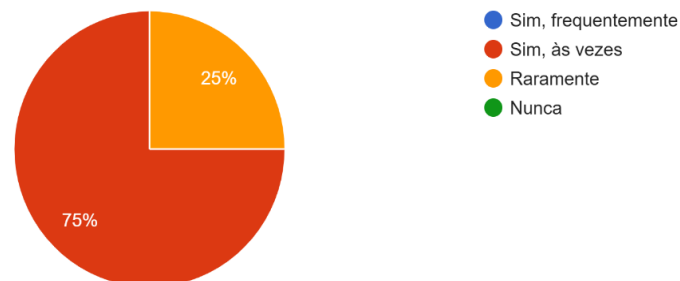
Posteriormente, as professoras de Ensino Religioso participantes da pesquisa foram perguntadas sobre o uso das tecnologias em aulas de Ensino Religioso.

²⁰⁶ SALLES, Walter; GENTILINI, Maria A. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 169, p. 856-875, jul./ set. 2018, p. 873.

Figura 5 – Utilização das tecnologias nas aulas de Ensino Religioso

Você utiliza tecnologia em suas aulas de Ensino Religioso (vídeos, plataformas interativas, recursos digitais)?

4 respostas



O gráfico apresentado aborda o uso de tecnologia nas aulas de Ensino Religioso, com base em quatro respostas. De acordo com os dados, 75% das participantes afirmaram utilizar tecnologia "às vezes", enquanto 25% disseram fazer uso "raramente". Não houve registros de respostas indicando o uso frequente de recursos tecnológicos, nem de total ausência de uso. Esses resultados sugerem que, embora a tecnologia esteja presente nas práticas pedagógicas, ela ainda não é plenamente integrada às aulas de Ensino Religioso. O uso eventual, e não sistemático, pode estar relacionado à falta de materiais didáticos adequados, mencionada em outro gráfico, e à necessidade de formação continuada, evidenciando que a inserção efetiva de recursos digitais ainda enfrenta obstáculos no contexto do Componente Curricular.

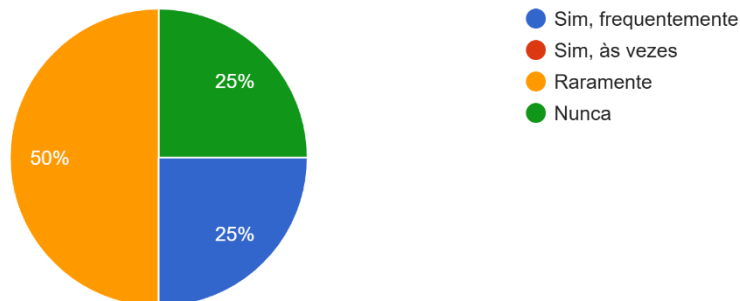
A utilização ainda limitada de recursos tecnológicos indica não apenas a carência de materiais e de condições estruturais, mas também o potencial de ampliar sua presença no Ensino Religioso, favorecendo abordagens mais críticas e plurais. Em consonância com essa perspectiva, a BNCC orienta para a articulação de múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem²⁰⁷. Em seguida, as participantes foram questionadas sobre o Componente Curricular Ensino Religioso.

²⁰⁷ BRASIL, BNCC, 2018, p. 437-441.

Figura 6 – Interdisciplinaridade do Ensino Religioso

Você trabalha a interdisciplinaridade do Ensino Religioso com outras disciplinas?

4 respostas



No gráfico sobre a interdisciplinaridade do Ensino Religioso com outros componentes curriculares, observa-se que, entre as quatro respondentes 25% afirmaram trabalhar a interdisciplinaridade frequentemente, 50% relataram fazê-lo apenas às vezes e 25% declararam que nunca adotam essa prática. Esses dados indicam que, embora exista uma percepção da importância da integração do Ensino Religioso com outras áreas do conhecimento, na prática essa abordagem ainda ocorre de maneira esporádica e não está plenamente consolidada no cotidiano escolar. A prevalência do trabalho interdisciplinar ocasional sugere possíveis desafios estruturais e pedagógicos, como a necessidade de maior planejamento coletivo entre os(as) professoras e o incentivo de uma gestão escolar que valorize práticas integradoras.

O caráter apenas ocasional da integração com outras áreas contrasta com a orientação da BNCC por competências gerais que prevê o Ensino Religioso deve promover reflexão crítica em diálogo com diferentes saberes, o que torna a interdisciplinaridade uma estratégia essencial²⁰⁸. Entretanto, os dados revelam que essa prática ainda ocorre de modo pontual, indicando barreiras como a falta de planejamento coletivo e apoio institucional.

Nesse cenário, a consolidação do Ensino Religioso pressupõe abertura a diferentes linguagens e diálogo com outras áreas do conhecimento. Quando esse componente curricular se articula a dinâmicas interdisciplinares mais amplas, fortalece-se o pluralismo e a laicidade, ao mesmo tempo em que se ampliam as possibilidades de compreensão da diversidade e de promoção da formação cidadã. Os dados, contudo, indicam que tais práticas ainda ocorrem de forma restrita, evidenciando um campo de crescimento para experiências integradoras.

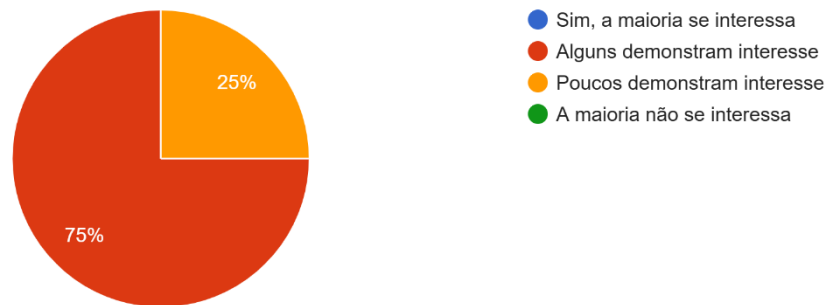
²⁰⁸ BRASIL. BNCC, 2018, p. 437-438.

A pergunta seguinte buscou analisar o interesse dos(as) estudantes no conteúdo do Componente Curricular, quando ministrado em sala de aula. As respostas foram:

Figura 7 – Interesse dos(as) Estudantes nas Aulas de Ensino Religioso

Você sente que os alunos demonstram interesse nas aulas de Ensino Religioso?

4 respostas



O gráfico em questão evidencia a percepção das professoras quanto ao interesse dos(as) estudantes nas aulas de Ensino Religioso. Observa-se que 75% das professoras afirmam que apenas alguns estudantes demonstram interesse, enquanto 25% indicam pouco interesse. Não houve registros de respostas que apontassem para um interesse majoritário dos(as) estudantes ou para a ausência total de interesse.

Esses dados revelam que o engajamento dos(as) estudantes nas aulas de Ensino Religioso é limitado. A predominância da percepção de que apenas parte dos(as) estudantes se interessa pode indicar que o Componente Curricular, embora relevante, enfrenta dificuldades para captar plenamente a atenção da turma. Esse cenário pode estar relacionado a fatores como a metodologia adotada, a forma como os conteúdos são trabalhados, a falta de identificação dos(as) estudantes com os temas abordados ou, ainda, à visão social que tende a atribuir menor importância ao Ensino Religioso no currículo escolar.

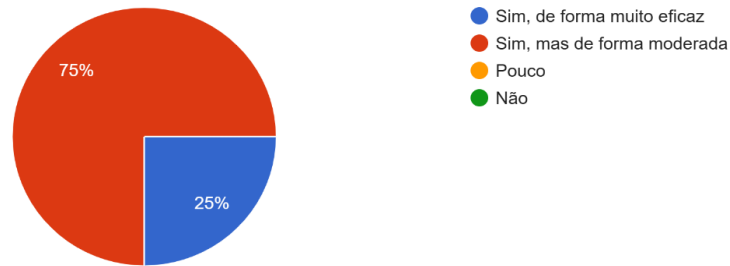
Diante disso, percebe-se a necessidade de repensar práticas pedagógicas, buscando torná-las mais atrativas e conectadas à realidade dos(as) estudantes. A adoção de estratégias como o uso de tecnologias, projetos interdisciplinares, debates sobre temas contemporâneos e abordagens que valorizem a diversidade religiosa pode ser um caminho para estimular maior participação e interesse dos(as) estudantes. Em sintonia com a BNCC, tais estratégias favorecem o protagonismo juvenil, o exercício da cidadania digital e a construção do projeto

de vida, ao mesmo tempo em que promovem reflexão crítica e respeito às identidades e alteridades.²⁰⁹

Posteriormente, as participantes foram perguntadas acerca da contribuição do Ensino Religioso para a formação integral dos(as) estudantes. A totalidade das participantes respondeu positivamente, no sentido de que o Ensino Religioso contribui significativamente para a formação integral dos estudantes. Para melhor entender essas respostas, as professoras foram questionadas acerca da relação do Ensino Religioso com os valores como respeito, empatia e cidadania.

Figura 8 – Auxílio do Ensino Religioso no Desenvolvimento de Valores como Respeito, Empatia e Cidadania

O Ensino Religioso auxilia no desenvolvimento de valores como respeito, empatia e cidadania?
4 respostas



Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

De acordo com as respostas, 75% das participantes consideram que o Ensino Religioso auxilia nesse desenvolvimento, mas de forma moderada. Já 25% avaliam que o Componente Curricular é muito eficaz nesse aspecto. A ausência de respostas nas opções “Pouco” e “Não” revela que, ainda que em diferentes graus, todas as respondentes reconhecem a importância do Ensino Religioso na formação ética e cidadã dos(as) estudantes. Entretanto, a predominância da avaliação "de forma moderada" sugere que, embora o impacto seja reconhecido, ainda existem limites ou desafios para que essa contribuição seja mais intensa e efetiva.

Esse cenário indica que há espaço para aprimorar as práticas pedagógicas no Ensino Religioso, buscando estratégias que potencializem a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a vivência prática dos valores trabalhados em sala. Investir em metodologias ativas, promover debates sobre diversidade e incentivar projetos que envolvam a comunidade escolar podem ser caminhos para tornar o Ensino Religioso ainda mais eficaz na formação de cidadãos(ãs) conscientes e empáticos.

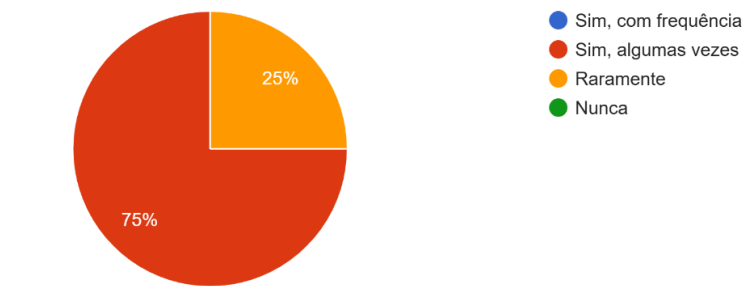
²⁰⁹ BRASIL, BNCC, 2018, p. 437.

Os achados confirmam o potencial do Ensino Religioso para competências socioemocionais, respeito, empatia e convivência democrática, em consonância com as competências específicas da BNCC para a área²¹⁰ e com Boone e Ulrich²¹¹, ao discorrem que o Ensino Religioso pode favorecer o engajamento dos estudantes com uma vida pautada por valores como justiça, fraternidade, diálogo e consideração pelas diferenças, bem como pelo cuidado com os mais vulneráveis e pelo respeito às tradições e culturas, contribuindo para a promoção da paz e da solidariedade.

Em seguida, as professoras foram questionadas se já presenciaram casos de intolerância religiosa entre os(as) estudantes na escola.

Figura 9 – Intolerância Religiosa nas Escolas

Você já presenciou casos de intolerância religiosa entre alunos na escola?
4 respostas



O gráfico revela um cenário que, apesar do número limitado de respostas (apenas 4), aponta para uma realidade preocupante em relação à intolerância religiosa no ambiente escolar. O fato de que 100% dos respondentes relataram ter presenciado casos de intolerância religiosa, seja "algumas vezes" (75%) ou "raramente" (25%), indica que a ocorrência desse tipo de situação não é um evento isolado ou inexistente na percepção dos(as) estudantes que participaram da pesquisa.

A ausência de respostas na categoria "Nunca" sugere fortemente que a intolerância religiosa, em diferentes graus de frequência, é uma experiência presente na vivência escolar desses(as) estudantes. Embora a maioria tenha indicado presenciar esses casos "algumas vezes", o fato de que uma parcela significativa (25%) ainda assim relata ter testemunhado tais eventos,

²¹⁰ BRASIL, BNCC, 2018, p. 437

²¹¹ BOONE; ULRICH, 2023, p. 14

mesmo que raramente, acende um alerta sobre a necessidade de atenção para essa questão dentro da comunidade escolar.

A ocorrência não episódica de intolerância demanda protocolos pedagógicos explícitos de prevenção e enfrentamento (cultura de paz, direitos humanos) e fluxos institucionais de encaminhamento com a BNCC²¹². Sequências com análise de casos, círculos restaurativos e pactos de convivência podem reduzir incidências e fortalecer pertencimento. É importante ressaltar que mesmo os casos classificados como "raros" contribuem para um ambiente escolar menos acolhedor e podem gerar desconforto e insegurança entre os(as) estudantes, especialmente aqueles(as) que pertencem a minorias religiosas ou que possuem crenças diferentes da maioria.

A ausência de relatos de ocorrências "frequentes" pode ser interpretada de diversas maneiras, desde uma possível subnotificação até o fato de que os casos, embora presentes, não são percebidos como corriqueiros pela maioria dos(as) respondentes. No entanto, a inexistência da opção "Nunca" reforça a ideia de que a intolerância religiosa é uma questão que precisa ser abordada e combatida no ambiente escolar para garantir um espaço de respeito, diversidade e inclusão para todos(as) estudantes.

Em suma, mesmo com um número limitado de respostas, os dados sugerem que a intolerância religiosa é uma realidade percebida pelos(as) estudantes, demandando atenção e ações efetivas por parte da escola para promover a conscientização, o respeito mútuo e a prevenção de tais ocorrências. A ocorrência, ainda que "algumas vezes/raramente", requer protocolos pedagógicos explícitos e procedimentos institucionais de prevenção e encaminhamento.²¹³

As participantes foram questionadas se se sentem preparadas para lidar com as situações de intolerância religiosa.

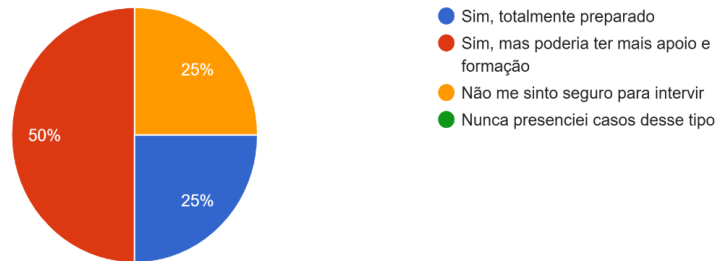
²¹² BRASIL, BNCC, 2018, p. 437.

²¹³ BRASIL, BNCC, 2018, p. 434.

Figura 10 – Percepção das Participantes sobre estarem Preparadas para Lidar com a Intolerância Religiosa

Caso tenha presenciado casos de intolerância religiosa, você se sente preparado para lidar com essas situações?

4 respostas



Este gráfico complementa a análise anterior, focando na percepção de preparo dos indivíduos que presenciaram casos de intolerância religiosa. O dado mais significativo é que metade das respondentes (50%), apesar de terem vivenciado tais situações, sentem que precisariam de mais apoio e formação para lidar adequadamente com elas. Isso aponta para uma possível falta de ferramentas, conhecimento ou suporte institucional para que testemunhas ou até mesmo vítimas de intolerância religiosa se sintam confiantes em intervir ou buscar ajuda.

Outro ponto relevante é que 25% das respondentes declararam não se sentir seguros para intervir. Esse sentimento de insegurança pode ser motivado por diversos fatores, como medo de retaliação, falta de clareza sobre os procedimentos corretos a serem tomados, ou até mesmo a percepção de que a escola não oferece um ambiente seguro para relatar ou intervir em tais situações.

Ainda que uma parcela das respondentes (25%) se sinta "totalmente preparada", é importante considerar que a maioria expressa uma necessidade de maior suporte. A percepção de preparo de um único indivíduo, embora positiva, não elimina a necessidade de ações mais amplas que capacitem toda a comunidade escolar a lidar com a intolerância religiosa de forma eficaz. A ausência de respostas na categoria "Nunca presenciei casos desse tipo" é consistente com o gráfico anterior, onde todos as respondentes indicaram ter presenciado intolerância religiosa em algum momento. Isso reforça a importância de abordar essa questão de forma proativa na escola.

Os resultados deste gráfico evidenciam uma lacuna significativa na preparação dos indivíduos para lidar com a intolerância religiosa. A maioria sente a necessidade de mais apoio e formação, e uma parcela considerável não se sente segura para intervir. Esses dados sublinham a urgência de implementar estratégias que visem capacitar estudantes, professores(as) e

funcionários(as) a reconhecer, prevenir e combater a intolerância religiosa no ambiente escolar, oferecendo o suporte necessário para que se sintam seguros(as) e preparados(as) para agir.

A sensação de “preciso de mais apoio” corrobora a agenda de formação em serviço focada em diversidade religiosa, mediação de conflitos e letramento jurídico-educacional (laicidade, liberdade de crença²¹⁴. Comunidades de prática entre docentes e roteiros de intervenção rápida (*checklists*) aumentam segurança para agir.

Dessa forma, os indícios de que muitas respondentes sentem necessidade de mais apoio reforçam a pertinência de uma agenda de formação em serviço voltada à diversidade religiosa, à mediação de conflitos e ao letramento jurídico-educacional. Experiências como comunidades de prática entre docentes e a utilização de roteiros de intervenção rápida (*checklists*) aparecem, nesse contexto, como caminhos possíveis para ampliar a sensação de segurança e favorecer respostas mais consistentes às situações de intolerância religiosa no ambiente escolar.

Em seguida, as participantes foram questionadas sobre a formação sobre o Ensino Religioso.

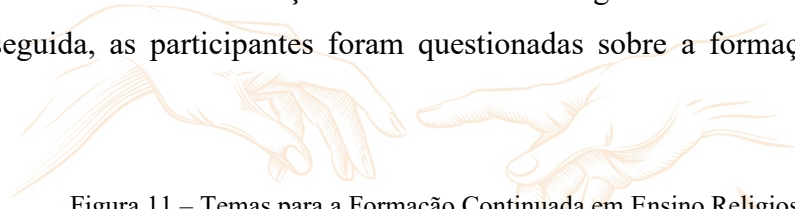
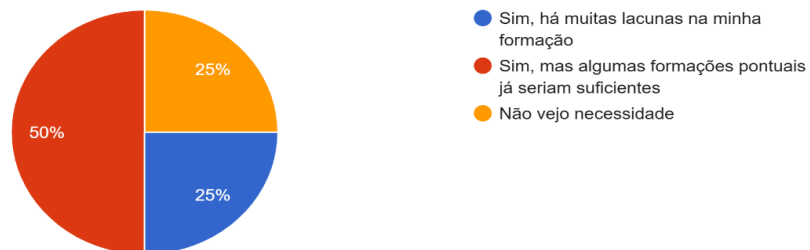


Figura 11 – Temas para a Formação Continuada em Ensino Religioso

Você sente necessidade de mais formações sobre Ensino Religioso?

4 respostas



Este gráfico explora a percepção das respondentes em relação à necessidade de formação continuada em Ensino Religioso. O resultado mais expressivo é que metade dos participantes (50%) reconhece a importância de mais formações, mas acredita que algumas iniciativas pontuais seriam suficientes para suprir suas necessidades. Essa visão sugere que, embora haja uma abertura para o aprendizado e a atualização sobre o tema, talvez não se perceba uma carência formativa profunda ou a necessidade de um programa extenso e contínuo.

Por outro lado, 25% das respondentes expressam sentir que existem "muitas lacunas" em sua formação em Ensino Religioso. Essa parcela demonstra uma necessidade mais urgente

²¹⁴ BRASIL, BNCC, 2018, p. 437.

e abrangente por conhecimento e aprofundamento na área. Essa percepção pode indicar uma falta de preparo inicial adequada ou a identificação de novas demandas e desafios no Ensino Religioso que exigem uma base formativa mais sólida.

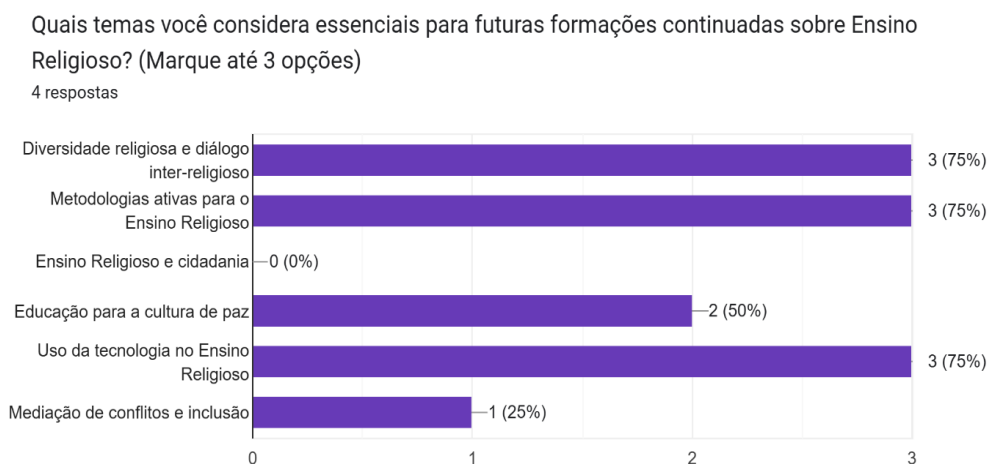
A parcela de 25% que "não vê necessidade" de mais formações pode ter diversas motivações. Pode ser que esses indivíduos se sintam seguros com o conhecimento que já possuem, não atuem diretamente na área de Ensino Religioso, ou não percebam a dinâmica e as mudanças que podem impactar esse Componente Curricular.

Considerando os resultados como um todo, 75% das professoras reconhecem algum nível de necessidade por mais formações em Ensino Religioso, seja de forma pontual ou mais aprofundada. Isso sinaliza uma demanda por oportunidades de aprendizado e atualização sobre o tema. Apenas uma minoria não percebe essa necessidade.

Esses dados têm implicações importantes para o planejamento de programas de desenvolvimento profissional e formação continuada para professores. A identificação de diferentes níveis de necessidade (formações pontuais versus lacunas significativas) pode orientar a oferta de diferentes modalidades e profundidades de formação, buscando atender às diversas demandas e garantir que os profissionais estejam mais bem preparados para abordar o Ensino Religioso de maneira qualificada e sensível.

Ainda sobre a temática;

Figura 12 – Temas para a Formação Continuada em Ensino Religioso



Os resultados deste gráfico revelam as prioridades dos respondentes em relação aos temas que consideram importantes para o aprimoramento da formação continuada em Ensino Religioso. Três temas se destacam com a maior frequência de escolha (75%): -Diversidade

religiosa e diálogo inter-religioso: A alta prioridade dada a este tema reflete a crescente importância de abordar a pluralidade de crenças e promover o respeito e a compreensão mútua no contexto escolar. Em um mundo cada vez mais diversos, a capacidade de dialogar de forma construtiva entre diferentes tradições religiosas é fundamental para a construção de uma sociedade mais tolerante e pacífica. Essa escolha se articula com a BNCC, que reconhece a diversidade cultural e religiosa como dimensão constitutiva da cidadania, que ressalta o papel do Ensino Religioso no fortalecimento da laicidade e da convivência democrática.²¹⁵

Metodologias ativas para o Ensino Religioso: A escolha deste tema indica uma busca por abordagens pedagógicas mais dinâmicas e engajadoras para o Ensino Religioso. Metodologias ativas colocam os(as) estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação, a reflexão crítica e a construção do conhecimento de forma mais significativa. Pesquisas de Ana Tavares e Wallace Paixão demonstram que metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso potencializam a autonomia do estudante e ampliam a relação entre teoria e prática, o que pode contribuir para tornar o Ensino Religioso mais crítico e menos transmissivo.²¹⁶

Uso da tecnologia no Ensino Religioso: A relevância atribuída à tecnologia demonstra o reconhecimento do potencial das ferramentas digitais para enriquecer o Ensino Religioso. A tecnologia pode oferecer recursos inovadores, facilitar o acesso a diferentes perspectivas religiosas, promover a interação e tornar as aulas mais atrativas para os estudantes. Importante ressaltar que a incorporação de recursos digitais na educação não deve ser vista apenas como inovação instrumental, mas como possibilidade de criação de novos ecossistemas de aprendizagem, inclusive o Ensino Religioso podendo favorecer múltiplos olhares sobre o fenômeno religioso.

Outros temas também aparecem, ainda que com menor incidência destacados pelas professoras: educação para a cultura da paz (50%) e mediação de conflitos e inclusão (25%). Apesar da frequência reduzida, esses temas não são irrelevantes; pelo contrário, convergem com o papel do Ensino Religioso como espaço de promoção dos direitos humanos e da convivência cidadã. A baixa escolha pode indicar uma percepção de que tais dimensões já estão diluídas nos demais temas, mas evidencia a necessidade de formação mais sistemática sobre estratégias de inclusão e resolução pacífica de conflitos, aspectos essenciais na escola

²¹⁵ BRASIL, BNCC, 2019, p. 437.

²¹⁶ TAVARES, Ana Paula Mota Ribeiro; PAIXÃO, Wallace Soares da. Ensino Religioso e Metodologias Ativas: proposta didática a partir das histórias em quadrinhos. *Revista Davar Polissêmica*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, P. 719-729, jul.-dez., 2023, p. 721.

contemporânea. As professoras percebem a formação continuada como espaço para superar práticas tradicionais, aprofundar a dimensão plural do Ensino Religioso e integrar tecnologias e metodologias inovadoras, de modo a tornar o componente mais coerente com os princípios da BNCC e com os desafios da realidade escolar.

A ausência de marcações para o tema Ensino Religioso e cidadania pode indicar que, para as professoras, este não é o foco principal das necessidades de formação continuada no momento, ou talvez considerem que outros temas são mais urgentes e relevantes para a prática pedagógica em Ensino Religioso. Esse dado não nega a importância do Ensino Religioso para a formação integral e cidadã, mas revela uma lacuna na percepção docente quanto ao potencial do Componente Curricular para a promoção da cidadania. Assim, evidencia-se a necessidade de ampliar o debate e a formação continuada, a fim de alinhar as práticas pedagógicas à perspectiva de um Ensino Religioso comprometido com a formação integral dos estudantes.

Em suma, os resultados apontam para uma forte demanda por formações que abordem a diversidade religiosa e o diálogo, ofereçam estratégias pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologias e promovam a educação para a paz. Esses temas refletem desafios e oportunidades contemporâneas para o Ensino Religioso, visando uma abordagem mais relevante, inclusiva e engajadora no ambiente escolar.

A tríade priorizada, diversidade religiosa, metodologias ativas e tecnologia (75%), alinha-se à BNCC²¹⁷. Recomenda-se trilhas formativas modulares com micro certificações, intercalando fundamentos (fenomenologia, comparatismo, laicidade) e didáticas (ABP, avaliação formativa, recursos digitais), além de oficina específica sobre “Ensino Religioso e cidadania” para cobrir a lacuna percebida.

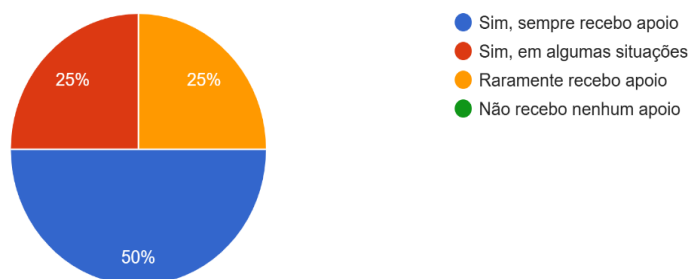
Ainda, as participantes foram questionadas se sentem que tem o apoio da gestão escolar para o ensino do Componente Curricular.

²¹⁷ BRASIL, BNCC, 2018, p. 435-437.

Figura 13 – Apoio da Gestão Escolar no Ensino Religioso

Você sente que tem apoio da gestão escolar para o ensino de Ensino Religioso?

4 respostas



Os resultados deste gráfico revelam uma divisão nas percepções das respondentes em relação ao apoio da gestão escolar para o Ensino Religioso. A maioria dos participantes, representando 50%, sente que sempre recebe apoio da gestão. Este é um ponto positivo, indicando que para metade das respondentes, a administração escolar reconhece a importância do Ensino Religioso e oferece o suporte necessário para sua realização.

No entanto, é significativo que 50% dos respondentes (somando as categorias "Sim, em algumas situações" e "Raramente recebo apoio") percebem um apoio limitado ou inconsistente por parte da gestão escolar. O fato de que 25% relatam receber apoio apenas em algumas situações sugere que o suporte pode ser seletivo ou depender de circunstâncias específicas. A mesma porcentagem (25%) que raramente recebe apoio indica uma falta de prioridade ou reconhecimento da importância do Ensino Religioso por parte da gestão para esses indivíduos. A ausência de respostas na categoria "Não recebo nenhum apoio" é um ponto atenuante, sugerindo que, embora o apoio possa não ser constante para todos, há algum nível de suporte para a maioria.

A percepção de apoio desigual da gestão indica um ponto de política escolar: garantir tempo de planejamento colegiado, previsão de recursos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e indicadores de cultura de paz no acompanhamento pedagógico, em sintonia com as competências gerais da BNCC (convivência, responsabilidade e cidadania) e com a articulação intersetorial.²¹⁸

Em suma, os dados apontam para uma situação em que o apoio da gestão escolar ao Ensino Religioso é percebido de forma desigual pelas professoras. Enquanto metade sente um suporte contínuo, a outra metade experimenta um apoio limitado ou raro. Essa disparidade pode

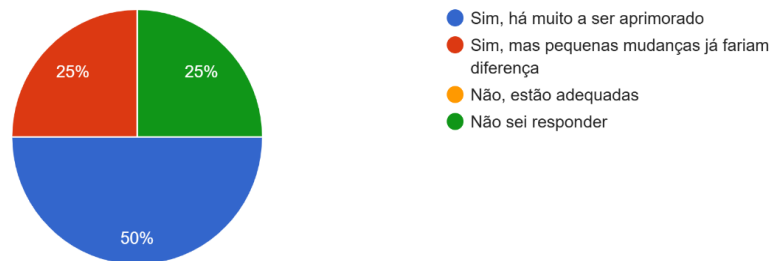
²¹⁸ BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, 2017, p. 43.

impactar a forma como o Ensino Religioso é conduzido na escola e a motivação dos(as) profissionais envolvidos. É importante que as gestões escolares atentem para essas percepções e busquem garantir um apoio consistente e equitativo ao Ensino Religioso, reconhecendo sua importância no currículo escolar e no desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Por fim, as participantes foram questionadas se acreditam que as estratégias pedagógicas do Ensino Religioso poderiam ser melhoradas.

Figura 14 – Estratégias de Ensino Religioso

Você acredita que as estratégias pedagógicas do Ensino Religioso poderiam ser melhoradas?
4 respostas



Os resultados deste gráfico indicam uma percepção majoritária de que as estratégias pedagógicas do Ensino Religioso podem e devem ser aprimoradas. A maioria das respondentes, representando 50%, acredita que há muito a ser aprimorado nas estratégias pedagógicas utilizadas no Ensino Religioso. Essa visão sugere uma insatisfação com as abordagens atuais e a percepção de que existe um potencial significativo para tornar o ensino mais eficaz, relevante e engajador.

Outros 25% das respondentes também veem espaço para melhorias, mas acreditam que pequenas mudanças já fariam diferença. Essa perspectiva sugere que, embora não haja uma necessidade de reformulação completa, ajustes e implementações de novas ideias e práticas poderiam trazer resultados positivos. Apenas 25% das respondentes consideram que as estratégias pedagógicas do Ensino Religioso não estão adequadas. Essa minoria demonstra satisfação com as abordagens atuais e não percebe a necessidade de mudanças significativas. A ausência de respostas na categoria "Não sei responder" indica que nem todas as participantes da pesquisa têm uma opinião formada sobre a questão.

Em suma, os dados revelam uma clara inclinação para a necessidade de revisão e aprimoramento das estratégias pedagógicas no Ensino Religioso. A maioria das respondentes acredita que há espaço para melhorias, seja através de mudanças significativas ou de ajustes

pontuais. Essa percepção reforça a importância de promover a reflexão sobre as práticas de ensino, buscar novas metodologias e investir em formação continuada para que o Ensino Religioso possa alcançar seu potencial máximo no desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

O consenso por melhorias legitima um pacote didático-metodológico: sequências investigativas (fenômeno/diversidade/ética), ABP/ABProblemas, sala de aula invertida para análise de fontes, rubricas e portfólios para avaliação formativa, e produtos públicos (exposições, podcasts, webséries) que concretizem os quatro pilares de Delors e a centralidade do(a) estudante prevista na BNCC.²¹⁹

Os dados levantados em pesquisa escolar revelam um panorama preocupante que impacta diretamente a formação integral dos(as) estudantes. A constatação de que uma parcela significativa das professoras já presenciou casos de intolerância religiosa na escola (75% "algumas vezes" e 25% "raramente") expõe uma falha no ambiente escolar como espaço seguro e respeitoso para a diversidade de crenças. Essa realidade, por si só, já compromete o desenvolvimento integral, uma vez que a exposição à intolerância pode gerar insegurança, medo, isolamento e até mesmo influenciar negativamente a construção da identidade e a autoestima dos jovens.

Nesse contexto, a percepção da necessidade de mais formações sobre Ensino Religioso ganha ainda mais relevância. A expressiva maioria dos(as) respondentes (75%) reconhece essa necessidade, seja por identificar lacunas em sua formação (25%) ou por acreditar que formações pontuais seriam suficientes (50%). Essa demanda por mais conhecimento e ferramentas pedagógicas no campo do Ensino Religioso aponta para a busca de estratégias que possam contribuir para a formação integral dos(as) estudantes, promovendo o respeito à diversidade religiosa e o diálogo inter-religioso.

Os temas considerados essenciais para futuras formações continuadas reforçam essa necessidade. A alta prioridade dada à "Diversidade religiosa e diálogo inter-religioso" (75%), "Metodologias ativas para o Ensino Religioso" (75%) e "Uso da tecnologia no Ensino Religioso" (75%) sinaliza a busca por abordagens pedagógicas que efetivamente integrem a pluralidade religiosa no currículo, promovam a participação ativa dos(as) estudantes na construção do conhecimento e utilizem recursos inovadores para tornar o aprendizado mais significativo. A importância atribuída à "Educação para a cultura de paz" (50%) também se alinha com a necessidade de formar cidadãos capazes de construir relações respeitosas e pacíficas.

²¹⁹ BRASIL, BNCC, 2018, p. 435-437.

No município de Marataízes, não foram localizados documentos específicos que regulamentem o Ensino Religioso na rede municipal de ensino. As orientações curriculares encontram-se vinculadas a diretrizes amplas, como o Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2024) e demais políticas educacionais locais, que abordam a organização do ensino de modo geral, sem detalhamentos próprios para esse Componente Curricular. Essa ausência de normativas mostra que a implementação do Ensino Religioso no município segue predominantemente as diretrizes nacionais, em especial a BNCC.

A leitura dos dados de Marataízes/ES revelou um quadro coerente com os desafios nacionais do Ensino Religioso: materiais didáticos específicos ainda escassos, uso de tecnologias pouco sistemático, práticas interdisciplinares esporádicas e demandas evidentes por formação continuada, especialmente em diversidade religiosa, metodologias ativas e cultura de paz. Ao mesmo tempo, permanece o reconhecimento do papel do componente na formação integral, com potencial para fortalecer respeito, empatia e cidadania no cotidiano escolar.

Diante desse diagnóstico, torna-se pertinente converter as necessidades mapeadas em proposições pedagógicas objetivas e acessíveis. Nesse sentido, a elaboração de um *e-book* surge como estratégia de apoio didático-metodológico alinhada à BNCC e às condições reais da rede municipal: um recurso que organize sequências de aprendizagem, sugira metodologias ativas, integre recursos digitais, promova o diálogo inter-religioso e ofereça instrumentos de avaliação formativa — tudo em sintonia com a laicidade do Estado, os direitos humanos e a cultura de paz. É nessa direção que se estruturam, a seguir, as Diretrizes para a Produção do *E-book*.

3.3 Diretrizes para a Produção do *E-book*

O *e-book* apresentado no produto educacional é fruto de um esforço reflexivo motivado pela necessidade de oferecer aos professores do Componente Curricular Ensino Religioso uma ferramenta prática, acessível e alinhada às diretrizes de uma educação integral. Sua construção está diretamente vinculada aos resultados da pesquisa de campo, que evidenciaram a demanda por materiais de apoio didático capazes de aproximar a teoria acadêmica das práticas pedagógicas cotidianas.

Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, torna-se imprescindível que os(as) professores(as) disponham de recursos que dialoguem com a realidade da sala de aula e promovam o desenvolvimento pleno dos(as) estudantes – considerando as dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e espirituais do processo educativo.

O objetivo central desta produção é apresentar caminhos didáticos e estratégias pedagógicas que possam contribuir de forma efetiva para a consolidação da Educação Integral por meio do Ensino Religioso. Mais do que um repositório de sugestões metodológicas, este material propõe uma reflexão crítica sobre a prática docente e oferece subsídios para que o Ensino Religioso seja trabalhado de forma significativa, respeitosa e plural.

A elaboração do *e-book* baseou-se em uma metodologia que combina pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de campo. O embasamento teórico foi construído inicialmente na dissertação e sistematizado no *e-book*, de modo a integrar fundamentos acadêmicos e práticas docentes reais. Paralelamente, foram realizadas entrevistas com quatro professoras da rede municipal de ensino de Marataízes, no estado do Espírito Santo, cujas experiências enriqueceram significativamente esta produção.

As contribuições dessas educadoras permitiram compreender como o Ensino Religioso é vivenciado na prática cotidiana e quais são os principais desafios e oportunidades enfrentados no contexto escolar. Os relatos coletados serviram como ponto de partida para a formulação das estratégias apresentadas neste material, garantindo que o conteúdo não apenas dialogue com a realidade dos docentes, mas também reflita as práticas pedagógicas já existentes e proponha alternativas viáveis e inovadoras.

A produção deste *e-book* reveste-se de significativa importância no cenário educacional contemporâneo, especialmente no que se refere ao fortalecimento do Ensino Religioso como Componente Curricular que contribui para a formação integral dos(as) estudantes. Ao reconhecer a escola como um espaço de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, este material se apresenta como um instrumento pedagógico que visa não apenas à transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, à promoção de uma educação voltada para a cidadania, o respeito à diversidade e o cultivo de valores éticos e humanísticos.

Em um contexto em que muitos(as) professores(as) ainda enfrentam dificuldades para planejar e executar práticas pedagógicas que atendam às diretrizes da BNCC e respeitem a pluralidade religiosa e cultural dos(as) estudantes, este *e-book* surge como uma resposta concreta a essas demandas. Sua importância reside na capacidade de articular teoria e prática, oferecendo sugestões metodológicas baseadas em experiências reais e ancoradas em referenciais teóricos consistentes. O público-alvo do *e-book* são prioritariamente professores(as) do Ensino Religioso da Educação Básica, especialmente da rede municipal de Marataízes, embora o material possa ser adaptado a outros contextos escolares.

Além disso, o material tem relevância por fomentar a valorização do Ensino Religioso como espaço legítimo de reflexão sobre o sentido da vida, os direitos humanos, a cultura de paz

e o diálogo inter-religioso — elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, tolerante e solidária. Ao propor estratégias que dialogam com os desafios cotidianos enfrentados pelas professoras, o *e-book* contribui para o fortalecimento de suas práticas, ampliando a intencionalidade pedagógica e a qualidade das aprendizagens.

Portanto, a importância deste *e-book* transcende seu conteúdo. Ele representa um convite ao compromisso ético e pedagógico com uma educação que acolhe, respeita e forma integralmente o ser humano, em consonância com os princípios de uma escola democrática, inclusiva e transformadora.

O *e-book* foi concebido com a intenção de ser um recurso pedagógico flexível e acessível, que possa ser integrado de forma dinâmica ao planejamento e à prática docente no Ensino Religioso. Sua estrutura permite múltiplas formas de uso, respeitando a autonomia dos professores e considerando as especificidades de cada contexto escolar. Ele será utilizado em escolas municipais, nas aulas de Ensino Religioso, e também em formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação.

Uma das principais formas de utilização é como material de apoio para o planejamento de aulas. As estratégias e sugestões metodológicas aqui apresentadas podem ser adaptadas a diferentes níveis de ensino e realidades educacionais, funcionando como um guia prático para a elaboração de sequências didáticas que estejam alinhadas à proposta da Educação Integral. O *e-book* também pode ser utilizado em momentos de formação continuada, tanto em encontros coletivos nas escolas quanto em cursos promovidos pelas secretarias de educação, estimulando o debate, a troca de experiências e a reflexão sobre a prática docente.

Além disso, o material pode servir como referência para projetos interdisciplinares, dada a sua abordagem voltada à promoção de valores como o respeito à diversidade, a solidariedade, o diálogo e a convivência ética. As atividades propostas podem ser desenvolvidas de forma articulada com outros Componentes Curriculares, contribuindo para a construção de uma escola mais integrada e colaborativa.

Outra possibilidade de uso do *e-book* é como ferramenta de autoformação. Por meio da leitura crítica dos textos, da análise das experiências relatadas e da experimentação das estratégias sugeridas, as docentes podem reavaliar suas práticas, identificar pontos de melhoria e buscar novas formas de tornar o Ensino Religioso mais significativo e engajador para as(os) estudantes.

Este material pretende inspirar a criação de novas práticas pedagógicas, estimulando a criatividade e a inovação na abordagem do Ensino Religioso. Longe de oferecer respostas prontas, o *e-book* propõe caminhos e provoca reflexões que podem ser apropriadas e

ressignificadas pelos(as) professores(as), conforme as demandas e potencialidades de suas turmas.

O produto educacional desenvolvido, apresentado em formato de *e-book* e disponível no Anexo II desta dissertação, constitui-se como uma produção pedagógica cuidadosamente formulada à luz das orientações recebidas ao longo do processo formativo. Essa versão foi elaborada pela própria pesquisadora em 2025 como parte da dissertação. A versão atual passou por um processo de aprimoramento substancial, tornando-se mais objetiva, funcional e sintonizada com as demandas contemporâneas da prática docente, destacando-se por sua aplicabilidade e clareza.

O material encontra-se alinhado às diretrizes da BNCC, bem como aos princípios da Educação Integral, assumindo uma perspectiva formativa que articula o desenvolvimento das competências gerais com as habilidades específicas do Componente Curricular. Tal articulação visa favorecer uma abordagem plural, crítica e reflexiva, em consonância com os fundamentos éticos, culturais e sociais que orientam a Educação Básica. Cada sequência didática foi estruturada de forma sistemática, apresentando objetivos de aprendizagem claros, habilidades correspondentes previstas na BNCC, estratégias metodológicas coerentes e sugestões de atividades contextualizadas, considerando os desafios e as possibilidades do cotidiano escolar.

Essa versão tem como propósito oferecer um recurso didático que contribua de maneira efetiva para o fortalecimento do Ensino Religioso enquanto Componente Curricular com potencial formativo, que respeita a diversidade de crenças e visões de mundo, promovendo o diálogo inter-religioso e a construção de valores em uma perspectiva integral da formação humana.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou refletir sobre o Ensino Religioso como um espaço pedagógico capaz de contribuir para a efetivação da educação integral no Ensino Fundamental, articulando fundamentos teóricos com resultados da pesquisa empírica. Partiu-se da questão-problema: Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas no Ensino Religioso para promover a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental no ambiente escolar? A análise dos referenciais bibliográficos, somada aos dados coletados em campo, permitiu evidenciar que o Ensino Religioso, quando orientado por uma perspectiva crítica, plural e contextualizada, revela-se um importante instrumento formativo, superando a visão reducionista de um componente confessional e assumindo um papel essencial na formação ética, cidadã e cultural dos(as) estudantes.

Os resultados da investigação mostraram que as professoras entrevistadas reconhecem o potencial do Ensino Religioso para estimular valores humanos e promover o respeito à diversidade, embora indiquem que sua contribuição, em grande parte, ainda ocorre de forma moderada. Essa constatação confirma a hipótese de que a inserção de estratégias pedagógicas inovadoras e coerentes com a realidade escolar pode ampliar significativamente o alcance formativo do componente, favorecendo a construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. Nesse sentido, constatou-se também que a interdisciplinaridade desponta como uma das dimensões mais promissoras para o fortalecimento do Ensino Religioso, ao possibilitar diálogos com áreas como História, Artes e Língua Portuguesa, enriquecendo a experiência dos(as) estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Contudo, observou-se que essa prática interdisciplinar ainda ocorre de forma restrita em muitas escolas, sendo apontada como um desafio a ser enfrentado.

Outro aspecto relevante que emergiu dos dados foi o interesse dos(as) estudantes pelas aulas de Ensino Religioso. Apesar de parte do público demonstrar engajamento, há uma parcela significativa que ainda se mostra distante e pouco participativa. Esse dado reforça a necessidade de repensar metodologias, tornando as aulas mais atrativas, participativas e conectadas às vivências cotidianas dos(as) discentes. Nesse ponto, o e-book produzido como produto educacional apresenta-se como potencial resposta, ao propor estratégias práticas, críticas e contextualizadas que dialogam com os desafios relatados pelas docentes e podem auxiliar na construção de aulas mais dinâmicas e significativas.

As análises também revelaram que a efetividade do Ensino Religioso depende, em grande medida, da formação continuada dos(as) professores(as). As participantes da pesquisa

enfatazaram a importância de espaços formativos que ofereçam suporte teórico-metodológico, capazes de superar práticas tradicionais e promover uma compreensão mais ampla do papel do componente no desenvolvimento integral do(a) estudante. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas de valorização docente e de programas de formação continuada, que sejam permanentes e sistemáticos, fortalecendo o protagonismo dos(as) professores(as) e a qualidade do ensino ofertado.

Apesar dos avanços e potencialidades identificados, a pesquisa apresentou limitações que precisam ser consideradas. O estudo concentrou-se em um recorte específico, tanto em termos de abrangência territorial, por ter sido realizado apenas no município de Marataízes/ES, quanto no número de participantes, limitado a quatro professoras. Tais restrições não permitem generalizar os resultados para outros contextos, mas abrem espaço para futuras investigações que ampliem o campo empírico, envolvendo diferentes redes de ensino e um número maior de docentes. Outra limitação refere-se ao caráter qualitativo da análise, que, embora tenha permitido um aprofundamento na compreensão das práticas e percepções docentes, não possibilitou estabelecer dados comparativos em larga escala, o que poderia fortalecer ainda mais os achados.

Ainda assim, as potencialidades desta pesquisa são significativas. Ao identificar as fragilidades existentes, como a limitação da interdisciplinaridade, o baixo engajamento de parte dos(as) estudantes e a carência de formações continuadas, o estudo contribui com reflexões críticas e oferece propostas viáveis para o fortalecimento do Ensino Religioso. O produto educacional elaborado, na forma de um *e-book*, amplia esse alcance ao disponibilizar estratégias metodológicas fundamentadas tanto na teoria quanto na realidade escolar, o que pode inspirar professores(as) a ressignificarem sua prática e, conseqüentemente, potencializar a contribuição do componente para a formação integral.

Em síntese, o trabalho alcançou seus objetivos ao identificar os pressupostos pedagógicos da educação integral nos currículos brasileiros, analisar o percurso histórico, legal e epistemológico do Ensino Religioso e discutir estratégias pedagógicas que possam ser incorporadas à prática docente. A pesquisa confirmou a hipótese inicial, mostrando que estratégias críticas, plurais e contextualizadas fortalecem a efetivação da educação integral no Ensino Fundamental. Por fim, ressalta-se que o Ensino Religioso, quando orientado por princípios de laicidade, diversidade e respeito aos direitos humanos, consolida-se como um espaço pedagógico legítimo e necessário, capaz de promover a cidadania, o diálogo inter-religioso e a formação de sujeitos éticos, solidários e preparados para atuar de forma consciente em uma sociedade democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Jacques Delors e os Pilares da Educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Curitiba, a. 03, ed. 03, v. 02, p. 12-25, mar. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

ALVIM, Tássia Beatriz Machado; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. A disciplina de Ensino Religioso na formação Básica do cidadão: as representações sociais de discentes de pedagogia. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 56-66, 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/614/327>. Acesso em: 20 ago. 2025.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagogia*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y5Qhpn9KFD9dWBYYcb7xwqG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Modelos de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 236-256, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58 n. 1 p. 42-56 jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22351/et.v58i1.3261>. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3261. Acesso em: 10 set. 2025.

ARAÚJO, Elísia Paes de. As práticas pedagógicas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, João Pessoa. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2025.

ARAÚJO, Maria José de; OLIVEIRA FILHO, Iveraldo Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Bases epistemológicas da interdisciplinaridade no Ensino Religioso. *Revista de Cultura Teológica*, a. XXVIII, n. 96, p. 309-330, maio/ ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/rct.i96.47414>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/47414>. Acesso em: 26 set. 2025.

ARAÚJO, Carlos Wagner Costa; BARCELOS, Renata Gerhardt; CÉLIA, Luciana dos Santos; MOLL, Jaqueline. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. *Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia-MG*, v. 12, n. 1, p. 421-440, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857-878, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p857-878>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>. Acesso em: 30 set. 2025.

BARDIN, Laurenci. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009. 229p.

BATISTA, Eraldo Leme. A Igreja Católica e o Ensino Religioso no Brasil (1889–1930). *Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião-Horizonte*, Belo Horizonte-MG, v. 18, n. 55, p. 61-76, jan./ abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2020v18n55p61>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/21606/17226>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BITTENCOURT, Jane. Educação Integral no contexto da BNCC. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, dez. 2019. DOI:

<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/41726>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BOONE, Renata de Oliveira Marcelino; ULRICH, Claudete Beise. O Ensino Religioso e os esforços contra a intolerância religiosa. *Revista Foco*, Curitiba – PR, v. 16, n. 7, e2723, p. 01-21, jul. 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2723/1730>. Acesso em: 27 set. 2025.

BORIN, Luiz Claudio. *História do Ensino Religioso no Brasil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, p. 01-46, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23639/história%20do%20ensino%20religioso%20no%20brasil.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, jul./ dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1983-2478.2013v8n14p221>. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/interacoes/article/view/P.19838478.2013v8n14p221/6241>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 869*, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, set. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/llegin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, jul. de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.475*, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.527*, 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art.º, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Lei_de_acesso_a_informacao_n_12.527_2011.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, pp. 41 a 44, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, p. 01-581. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRITO, Leonardo Leonidas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Anarquismo e educação em São Paulo em princípios do século XX: a criação das Escolas Modernas 1 e 2. *História Revista* (UFG), Goiânia, v. 27, n. 1, p. 86–106, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/hr.v27i1.74216>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/74216/39836>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CARDOSO, Marcos Antônio. Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil. *Revista Unitas*, v. 5, n. 2, p. 223-239, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/529/479>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2025.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. *Revista Paidéia*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. *O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas*. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr./ jun. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/424545>. Acesso em: 21 jun. 2025.

COELHO, Lígia Martha da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_CoelhoHistoria_da_educacao_integral.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

CORONA, George Francisco; CASTELUBER, Daniel Louzada. A educação para a cidadania do futuro em Edgar Morin e o problema da fragmentação do ensino. *Cadernos da Fucamp*, Campinas, SP, v. 18, n. 35, p. 97-113, out. 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1894>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio; CARRASQUEIRA, Karina. Dimensionamento do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental (2011–2017). *Educação em Sociedade*, Campinas, v. 44, e265872, p. 01-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.265872>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kFTZCsQNvjXm75nRKvsfdTc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

CUNHA, Luiz A. *Ensino religioso nas escolas públicas: origem e desenvolvimento do projeto católico*. Revista USP, n. 142, p. 75-90, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i142p75-90>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/227957>. Acesso em: 22 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e religião: a secularização da escola pública*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 493-507, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183-191, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO. *Lei nº 4.619*, de 14 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 15 jan. 1992. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO%204619.html>. Acesso em: 10 set. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE-ES nº 5.190*, de 12 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implementação do Currículo do Espírito Santo, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, p. 01-13, 2018. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções%20Normativas%202018/res5190.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Espírito Santo*. Vitória: SEDU, p. 01-13, 2018. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções%20Normativas%202018/res5190.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Resenha de: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 176-180, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Xjib7nFp8bjfyyyWDVsQWPG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. Pesquisa epistemológica: metodologia e prática na investigação sobre o estatuto disciplinar da comunicação. *Comunicação & Sociedade - C&S* – São Bernardo do Campo, v. 37, n. 3, p. 73-103, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v37n3p73-103>. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1059587/1/Epistemologia.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Seminários Nacionais de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPERS): anais*. XVII SEFOPER – Seminário de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 19-21 out. 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/xvii-sefoper>. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 253p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. 144p.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 143p.

GALAK, Eduardo; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; CHALоба, Rosa Fátima de Souza. A pesquisa histórica sobre a educação no período da ditadura cívico-militar: à guisa de apresentação e debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 25, n. e367, 2, p. 01-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e367> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wYFkMFpNs9PJKqXWSWc45yc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2025.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O manifesto dos pioneiros da educação nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. *Revista ISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 68, p. 109-124, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643925/14391>. Acesso em: 10 set. 2025.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/curriculo-cultura-e-conhecimento-escolar/reflexoes-sobre-educacao-integral-e-escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

GONÇALVES, Antônio Baptista. *Direitos Humanos e (in)tolerância religiosa*. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Alexsandra; DELGADO, Sueli Aparecida do Prado. *O Ensino Religioso nas Escolas do Brasil: um olhar sensível na Escola Pública*. *Revista Acadêmica Online*, São Paulo, SP, v. 6, n. 31, p. 01-29, mar./ abr. 2020. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/725>. Acesso em: 28 ago. 2025.

GUARÁ, Isa Maria Freire Rodrigues. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-80, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília: INEP, p. 01-18, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Município de Marataízes* – ES. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo.html?view=detalhes&id=33959>. Acesso em: 10 set. 2025.

LANZA, Fabio; PATRICINIO, Luís Gustavo; OLIVEIRA, Ana Cláudia R. de. Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças. In: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; SARDINHA, Antônio Carlos; JUNQUEIRA, Sérgio. *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, p. 39-71, out. 2017. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/05/diversidade-e-o-campo-da-educacao-intolerancia-religiosa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 382p.

LEÃO, Maria Sandra Montenegro Silva; ALBUQUERQUE, Caricelma. A integralidade do ser: dialogando com Waldorf e Morin em uma experiência pedagógica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 11, a. 04, ed. 03, p. 45-59, mar. 2019.

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/integralidade-do-ser>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LIMA, Virna Lumara Souza. Os manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as Diretrizes e Bases da Educação. *Revista Communitas*, Acre, v.1, n.1, p. 247-267, jan./ jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br>. Acesso em: 05 set. 2025.

LIMA, Antônio Carlos Santos de; CORREIA, Aurineide Profírio Barros; VALIDO, Janeíne de Oliveira; SANTOS, José Edno da Silva. Formação integral na BNCC: reflexos na Educação Profissional e Tecnológica. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 9, jul. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/31328/26939>. Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, Matheus Henrique de. O fenômeno religioso como objeto do Ensino Religioso. Souza EAD *Revista Acadêmica Digital*, São Paulo, v. 6, n. 67, p. 01--18, set./ nov. 2023. Disponível em: <https://souzaeadrevistaacademica.com.br/revista/67-novembro-2023/09-matheus-henrique-de-lima.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

MARATAÍZES. Espírito Santo. *Lei Complementar nº 1.790*, de 19 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Marataízes, Marataízes, ES, 19 jun. 2015. Disponível em: <https://marataizes.legislacaocompilada.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/C17902015.html>. Acesso em: 15 set. 2025.

MARATAÍZES. Espírito Santo. *Lei Municipal nº 2.363*, de 14 de dezembro de 2023. Altera a identificação das unidades públicas de ensino da rede municipal de Marataízes/ES. 2023. Disponível em: <https://marataizes.camarasempapel.com.br/legislacao/norma.aspx?id=6210&temas=39&ano=2023>. Acesso em: 15 set. 2025.

METZ, Graciela Deise; WACHHOLZ, Neusa Regina; CANAN, Silvia Regina. Currículo escolar, BNCC e formação integral. *Revista Cocar*, Belém-Pará, v. 14, n. 30, p. 1-16, set./ dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 130p.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. *Revista REVER*, São Paulo – SP, a. 15, n. 02, p. 26-44, jul./ dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26182/18846>. Acesso em: 18 set. 2025.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sônia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661108>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/M46XptpRLGTJSvmfYG4hTDn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./ jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713/1562>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PIRES, Cesar de Araújo; SILVA, Bruna Letícia da; MEZZOMO, Agnaldo Luiz; SANTOS, Ademir Alves dos; PIRES, Gislayne Carvalho; LINS, Adriana Vieira. Educação Integral e BNCC: desafios e oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos. *Revista IOSR de Humanidades e Ciências Sociais*, v. 29, n. 8, séries 1, p. 35-39, ago. 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue8/Ser-1/G2908013539.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

PREFEITURA DE MARATAÍZES – ES. *Perfil Histórico*. Marataízes, ES: Prefeitura, (s.d.). Disponível em: https://www.marataizes.es.gov.br/pagina/ler/1002/perfil_historico. Acesso em: 29 ago. 2025.

RAMOS, Leonardo; RAMOS, Érica Marcelo Feliciano; SOARES, André. O Ensino Religioso na Educação Escolar: contribuição para formação cidadã. *Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, v. 3, n. 26, p. 9-33, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36066/compcs.v3i26.15453>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/compcs/article/view/15453>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista de Estudos de Tecnologia e Ciências da Religião da PUC Minas*, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2020v18n55p77>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/22257>. Acesso em: 18 set. 2025.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 856-875, jul./ set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145320>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fw4YP4J9xMgJmJkg4j474cL/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

SALVIANO FILHO, Edilson; FERREIRA, Fernanda Busanello. Trajetória do Ensino Religioso no Brasil: resquícios do Estado confessional no Estado Democrático. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 667-689, 2023. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 37, n. e20016, p. 01-18, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Janaina Almeida da Costa. *Qualidade na Educação*. São Paulo: Cengage, 2016. 90p.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. *Filos. e Educação*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.136-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Adilson Xavier da; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 979-996, jul./set., 2018. p. 486.

SILVA, Laudemir A.; SILVA, Edeson dos A. A Formação religiosa dos/das professores/as e a abordagem de gênero no Ensino Religioso. *Revista Interdisciplinar Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 01, p. 01-14, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.52641/cadcajv10i1.956>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/956>. Acesso em: 30 set. 2025.

SILVA, Isabelle Araújo. Religião e a formação integral do aluno. *Revista Foco*, Curitiba, v. 18, n. 5, e8670, p. 01-22, maio, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8570>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Vinícius Carvalho da. Teoria do Conhecimento e Epistemologia das Ciências. *Em SciELO Preprints*, p. 01-19, fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11306>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11306/version/11917>. Acesso em: 27 set. 2025.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *Revista REVER*, São Paulo, p. 01-18, 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

SOARES, Raquel. *Programa Escola Integrada: uma política social*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Realize Editora, p. 01-10, 2013. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1186_74e9429942d0aa6fde0b8af23b31d86d.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

SÔNEGO, Fabricia; GAMA, Maria Eliza Rosa. A escola na perspectiva da Educação Integral. *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 7, n. 14, p. 135-145, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133829225>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29225>. Acesso em: 02 set. 2025.

TAVARES, Ana Paula Mota Ribeiro; PAIXÃO, Wallace Soares da. Ensino Religioso e Metodologias Ativas: proposta didática a partir das histórias em quadrinhos. *Revista Davar Polissêmica*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, P. 719-729, jul.-dez., 2023. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-1502-350X>. Disponível em: <https://revista.fbmng.edu.br/index.php/davar/article/view/89>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



Faculdade Unida de Vitória
Mestrado - Renovação de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/06/2022 - DOU de 14/07/2022
Doutorado – Portaria de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



Vitória/ES, 25 de fevereiro de 2025.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **Meriele Lima Batalha Ferreira** portador(a) do CPF **135.317.687-86**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3070239**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Gustavo Claudiano Martins, e sua pesquisa tem como tema: "ENSINO RELIGIOSO COMO UMA FERRAMENTA PARA A EFETIVAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



Silas Klein Cardoso
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões

ANEXO II – PRODUTO EDUCACIONAL

Meriele Lima Batalha Ferreira

**UTILIZAÇÃO DO COMPONENTE
CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO COMO
FERRAMENTA PARA A IMPLEMENTAÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**



APRESENTAÇÃO

Este e-book foi desenvolvido como produto educacional da dissertação de mestrado profissional da professora Meriele Lima Batalha Ferreira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória. Ele está disponível no Anexo II da dissertação e propõe-se a ser um instrumento pedagógico que auxilie professores(as) de Ensino Religioso no planejamento de aulas significativas e inovadoras, com foco na formação integral dos estudantes.

A proposta aqui apresentada está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fundamenta-se em um Ensino Religioso não confessional, dialógico, ético e plural. O objetivo é contribuir com práticas que valorizem a diversidade, a espiritualidade, a empatia e o pensamento crítico, promovendo o desenvolvimento das dimensões cognitiva, ética, emocional, espiritual e social dos alunos do Ensino Fundamental.



SUMARIO

Apresentação.....	03
1 – A BNCC e o Ensino Religioso.....	04
1.1 Habilidades por ano (EFER06AR01 a EFER09AR03).....	05
1.2 Dimensões da educação integral no Ensino Religioso.....	06
2 – Quadro de Correlação: Competência, Habilidade e Dimensão da Educação Integral.....	07
3 – Propostas Metodológicas para Temas do Ensino Religioso...09	
3.1 Diversidade Religiosa – Museu Vivo das Religiões.....	10
3.2 Respeito às Diferenças – Jogo: “Ética em Jogo”	10
3.3 Cultura de Paz – Detetives da Tolerância e Círculos de Paz.....	11
4 – Metodologias Criativas e Tecnológicas.....	12
4.1 Projeto: Religiões em Realidade Aumentada.....	13
4.2 Podcast Inter-Religioso – Vozes da Diversidade.....	13
4.3 Detetives da Tolerância – Jogo Investigativo Digital.....	14
4.4 Fala, Juventude Sagrada! – TikTok Educacional.....	14
5 – Planos de Aula Prontos para Aplicação.....	15
6 – Ferramentas Digitais Recomendadas.....	27
Conclusão.....	30

1

A BNCC E O ENSINO RELIGIOSO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica em todo o Brasil, reconhece o Ensino Religioso (ER) como um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, com caráter não confessional. A proposta da BNCC para o ER valoriza o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e reafirma o compromisso com uma educação integral, plural e inclusiva, centrada na compreensão crítica do fenômeno religioso e no respeito à diversidade de crenças, culturas e filosofias de vida.

O Ensino Religioso contribui para a formação de sujeitos éticos, empáticos e conscientes de seu papel social, articulando saberes que dialogam com aspectos históricos, culturais, simbólicos, espirituais e éticos. Nesse sentido, a BNCC estabelece sete competências específicas para o componente, que norteiam as práticas pedagógicas e se conectam às diferentes dimensões da educação integral: cognitiva, ética, emocional, espiritual e social.



Habilidades por Ano (Ensino Fundamental – Anos Finais)

6º Ano

- EFER06AR01: Reconhecer o fenômeno religioso como dimensão constitutiva do ser humano e da sociedade.
- EFER06AR02: Identificar elementos das tradições religiosas e das filosofias de vida presentes em diferentes culturas.
- EFER06AR03: Compreender o conceito de sagrado em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.
- EFER06AR04: Analisar a importância dos símbolos, ritos e mitos religiosos em diferentes contextos.

7º Ano

- EFER07AR01: Reconhecer o papel das tradições religiosas na formação das culturas e das sociedades.
- EFER07AR02: Analisar os valores éticos presentes nas diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.
- EFER07AR03: Refletir sobre o sentido da vida e a existência humana a partir de diferentes perspectivas religiosas e não religiosas.

8º Ano

- EFER08AR01: Compreender os princípios da laicidade do Estado e da liberdade religiosa.
- EFER08AR02: Analisar o impacto das religiões na construção de identidades individuais e coletivas.
- EFER08AR03: Reconhecer os direitos humanos como referência ética para o respeito à diversidade religiosa.

9º Ano

- EFER09AR01: Avaliar o papel das religiões na promoção da paz, da solidariedade e do respeito mútuo.
- EFER09AR02: Investigar situações de intolerância religiosa e suas implicações sociais.
- EFER09AR03: Propor ações de convivência respeitosa e diálogo inter-religioso e intercultural.

Dimensões da Educação Integral e o ER

A proposta da BNCC se entrelaça com o ideal de educação integral ao incentivar o desenvolvimento pleno dos estudantes. No Ensino Religioso, esse desenvolvimento se manifesta por meio das seguintes dimensões:

- Cognitiva: análise crítica do fenômeno religioso e da cultura;
- Ética: reflexão sobre valores de convivência e responsabilidade social;
- Emocional: empatia, escuta, respeito às diferenças e autoconhecimento;
- Espiritual: busca de sentido para a vida, transcendência, contemplação;
- Social: promoção da cultura de paz, diálogo e participação cidadã.

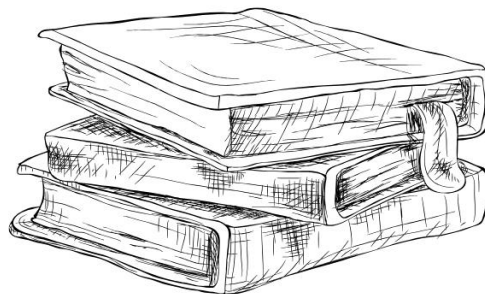
Ao alinhar suas competências e habilidades a essas dimensões, o Ensino Religioso potencializa-se como uma ferramenta estratégica para a formação integral dos estudantes, contribuindo com a construção de uma escola mais humana, democrática e inclusiva.

Diante do exposto, compreende-se que o Ensino Religioso, tal como previsto na BNCC, assume um papel fundamental na promoção da educação integral ao dialogar com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Ao propor uma abordagem que valoriza o conhecimento sobre o fenômeno religioso, o respeito à diversidade e a reflexão ética, o componente transcende o ensino de conteúdos e se torna um espaço privilegiado de formação cidadã, crítica e sensível. Dessa forma, fortalece-se como aliado indispensável na construção de uma escola comprometida com a dignidade, a convivência democrática e a valorização das diferentes expressões culturais e espirituais da humanidade.

2 COMPETÊNCIA + HABILIDADE + DIMENSÃO

Para tornar o planejamento pedagógico do Ensino Religioso mais efetivo e integrado à proposta da educação integral, é essencial estabelecer conexões claras entre as competências específicas do componente, as habilidades definidas pela BNCC e as dimensões formativas do ser humano. Este capítulo apresenta um quadro de correlação que visa orientar professores(as) na organização de suas aulas de forma intencional e significativa, favorecendo práticas que desenvolvam o estudante de forma plena, considerando suas necessidades cognitivas, emocionais, éticas, sociais e espirituais.

A estrutura a seguir oferece uma síntese prática para o educador compreender como cada competência do Ensino Religioso pode ser mobilizada a partir de habilidades concretas do currículo e vinculada a temas-chave relevantes para a realidade dos estudantes. Essa articulação favorece a construção de projetos e sequências didáticas coerentes com os princípios da BNCC, fortalecendo o compromisso com uma escola promotora de valores humanos, diálogo inter-religioso, laicidade e cultura de paz.



Competência do ER	Habilidades (BNCC)	Dimensão da Educação Integral	Tema-chave
C1 – Compreensão do fenômeno religioso	EFER06AR01, EFER07AR01	Cognitiva, Cultural	Fenômeno Religioso
C2 – Análise da diversidade de tradições	EFER06AR02, EFER08AR02	Social, Cultural	Diversidade Religiosa
C3 – Diálogo inter-religiosa e intercultural	EFER09AR03, EFER07AR03	Emocional, Social	Diálogo Inter-religioso
C4 – Reflexão sobre valores e convivência	EFER07AR02, EFER09AR01	Ética, Emocional	Valores e Convivência
C5 – Laicidade e liberdade religiosa	EFER08AR01, EFER09AR02	Cidadã, Ética	Laicidade e Liberdade
C7 – Sentido da vida e espiritualidade	EFER07AR03	Espiritual, Emocional	Sentido da Vida

O quadro de correlação apresentado neste capítulo representa uma ferramenta pedagógica poderosa para professores(as) que desejam planejar aulas alinhadas às competências da BNCC e comprometidas com a formação integral do estudante.

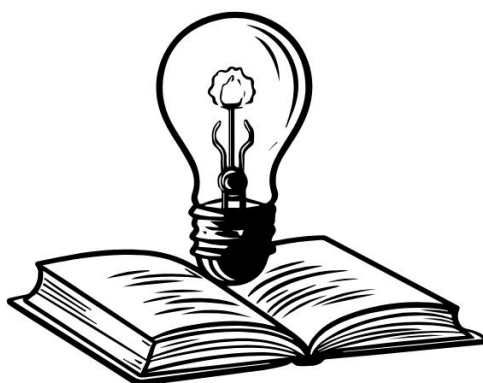
Ao permitir a visualização integrada das competências, habilidades e dimensões formativas, ele favorece a proposição de atividades contextualizadas, relevantes e transformadoras. Assim, o Ensino Religioso se fortalece como um espaço de construção de sentidos, desenvolvimento de valores e promoção de uma cultura escolar pautada na ética, no respeito à diversidade e na valorização do ser humano em sua totalidade.

3

**PROPOSTAS
METODOLÓGICAS
PARA TEMAS DO
ENSINO RELIGIOSO**

O Ensino Religioso, como componente curricular orientado pela BNCC, deve promover vivências que levem os estudantes a compreender e respeitar a diversidade de crenças, refletir sobre valores éticos e dialogar com diferentes visões de mundo. Para isso, as metodologias utilizadas em sala de aula precisam ir além da exposição teórica, estimulando a participação ativa, o pensamento crítico, a sensibilidade ética e o protagonismo juvenil.

Neste capítulo, são apresentadas três propostas metodológicas que abordam temas essenciais do Ensino Religioso: diversidade religiosa, respeito às diferenças e cultura de paz. As atividades foram pensadas a partir das competências e habilidades da BNCC, articulando saberes com práticas vivenciais que dialogam com as múltiplas dimensões da educação integral. São propostas flexíveis, que podem ser adaptadas conforme a realidade e os recursos disponíveis em cada escola.



3.1 Diversidade Religiosa

Projeto: Museu Vivo das Religiões

- Competência BNCC: C2 – Análise da diversidade de tradições religiosas.
- Habilidades: EFER06AR02 / EFER08AR02
- Objetivo: Sensibilizar os estudantes para a pluralidade de tradições religiosas e suas expressões culturais.

Descrição da Atividade:

Os estudantes serão organizados em grupos e cada grupo ficará responsável por representar uma tradição religiosa (ex: hinduísmo, candomblé, islamismo, cristianismo, budismo). As turmas montarão salas temáticas com objetos simbólicos, cartazes, músicas, danças e elementos visuais. Os estudantes também poderão dramatizar ritos ou mitos religiosos, sempre com respeito e pesquisa prévia. Para cada sala, será criado um QR Code com um vídeo explicativo feito pelos próprios alunos.

Dimensões envolvidas: Social, cultural, emocional.

Resultado esperado: Promover empatia, valorização da diversidade religiosa e expressão criativa dos estudantes.

3.2 Respeito às Diferenças

Jogo: “Ética em Jogo – Desafios do Cotidiano”

- Competência BNCC: C4 – Reflexão sobre valores e convivência.
- Habilidade: EFER07AR02
- Objetivo: Refletir sobre dilemas éticos do cotidiano e estimular atitudes respeitadas diante da diversidade.

Descrição da Atividade:

Utilizando papelão e materiais recicláveis, os grupos de estudantes vão construir jogos de tabuleiro com perguntas, desafios e situações-problema envolvendo dilemas morais. Exemplo: “Seu colega ofende alguém por conta de sua religião. O que você faz?” A atividade estimula a argumentação, a escuta e a tomada de decisão ética.

Dimensões envolvidas: Ética, cognitiva, emocional.

Resultado esperado: Desenvolver empatia, pensamento crítico e responsabilidade social de forma lúdica e colaborativa.

3.3 Cultura de Paz

Jogo Investigativo: “Detetives da Tolerância” + Círculo de Construção de Paz

- Competência BNCC: C5 – Laicidade e liberdade religiosa.
- Habilidades: EFER08AR01 / EFER09AR02
- Objetivo: Identificar casos de intolerância religiosa e propor ações de enfrentamento com base em atitudes pacíficas e respeitadas.

Descrição da Atividade:

Os estudantes participam de um jogo investigativo no estilo “escape game”, com pistas escondidas pela sala que relatam casos (reais ou fictícios) de intolerância religiosa. Ao final, em círculos de construção de paz, os grupos debatem os casos, analisam causas e consequências e redigem uma carta aberta com propostas de combate à intolerância religiosa na escola e na comunidade.

Dimensões envolvidas: Ética, social, cidadã, emocional.

Resultado esperado: Estimular o engajamento cívico, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

As propostas metodológicas apresentadas neste capítulo demonstram como o Ensino Religioso pode se tornar um espaço dinâmico, crítico e sensível às realidades dos estudantes. Ao abordar temas como diversidade religiosa, ética e cultura de paz por meio de metodologias ativas, criativas e colaborativas, o componente fortalece seu papel na formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos empáticos, conscientes e comprometidos com uma sociedade mais plural e democrática.

4 METODOLOGIAS CRIATIVAS E TECNOLÓGICAS

O Ensino Religioso, quando integrado a práticas inovadoras e ao uso consciente das tecnologias, se transforma em um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade, da expressão juvenil e do protagonismo estudantil. Este capítulo apresenta propostas metodológicas que utilizam recursos digitais acessíveis, promovendo uma aprendizagem ativa, crítica e significativa, alinhada às competências da BNCC e aos princípios da educação integral.

As atividades sugeridas aqui envolvem diferentes ferramentas tecnológicas – como aplicativos de edição, realidade aumentada e plataformas interativas – que permitem aos estudantes explorar temas como diversidade religiosa, ética, espiritualidade e cultura de paz de forma engajadora. Tais propostas valorizam o repertório cultural dos alunos e favorecem a construção coletiva do conhecimento, tornando o Ensino Religioso um espaço de reflexão e ação transformadora.



Projeto 1: Religiões em Realidade Aumentada

- Competência BNCC: C1 – Compreensão do fenômeno religioso
- Habilidade: EFER06AR01
- Ferramentas: QuiverVision, Canva, celular/tablet com câmera

Descrição da Atividade:

Nesta proposta, os estudantes escolhem uma tradição religiosa e elaboram cards visuais com símbolos, mitos, valores e figuras representativas. Em seguida, utilizam o app QuiverVision para criar experiências em realidade aumentada, dando vida às imagens por meio de interações visuais 3D. A atividade culmina em uma exposição virtual ou presencial, aberta à comunidade escolar.

Contribuições para a educação integral:

Promove o desenvolvimento cognitivo (interpretação simbólica), cultural (valorização da diversidade) e social (cooperação entre os grupos).

Projeto 2: Podcast Inter-Religioso – Vozes da Diversidade

- Competência BNCC: C3 – Diálogo inter-religioso
- Habilidade: EFER09AR03
- Ferramentas: Celular, app Canva ou Anchor

Descrição da Atividade:

Os estudantes, organizados em grupos, realizam entrevistas com pessoas de diferentes tradições religiosas ou filosofias de vida. A partir do material coletado, produzem episódios de podcast abordando temas como “Respeito às diferenças”, “Espiritualidade jovem” ou “Religião e cidadania”. O conteúdo pode ser compartilhado em redes escolares ou plataformas de áudio.

Contribuições para a educação integral:

Estimula o autoconhecimento, a escuta ativa, o protagonismo juvenil e o respeito à diversidade de crenças e visões de mundo.

Projeto 3: Detetives da Tolerância (Escape Game Educativo)

- Competência BNCC: C5 – Laicidade e liberdade religiosa
- Habilidades: EFER08AR01 / EFER09AR02
- Ferramentas: Genially, Google Forms, QR codes

Descrição da Atividade:

A turma é convidada a participar de um jogo investigativo, no qual deve desvendar casos de intolerância religiosa a partir de pistas escondidas digitalmente ou fisicamente. Durante a investigação, os alunos analisam os contextos, identificam causas e elaboram propostas de intervenção. A atividade finaliza com a produção de uma carta aberta à escola, promovendo a cultura de paz.

Contribuições para a educação integral:

Trabalha o senso de justiça, a responsabilidade coletiva, a empatia e a resolução de conflitos por meio do diálogo.

Projeto 4: Fala, Juventude Sagrada! – TikTok Educacional

- Competência BNCC: C7 – Sentido da vida e autoconhecimento
- Habilidade: EFER07AR03
- Ferramentas: TikTok, CapCut, YouTube

Descrição da Atividade:

Nesta proposta, os estudantes produzem vídeos curtos e criativos com o tema “Qual o meu lugar no mundo?”, “O que me move?” ou “Religião e juventude”. Eles podem utilizar poesia, música, humor ou relatos pessoais. Os vídeos são compartilhados em canais escolares ou apresentados em mostras culturais.

Contribuições para a educação integral:

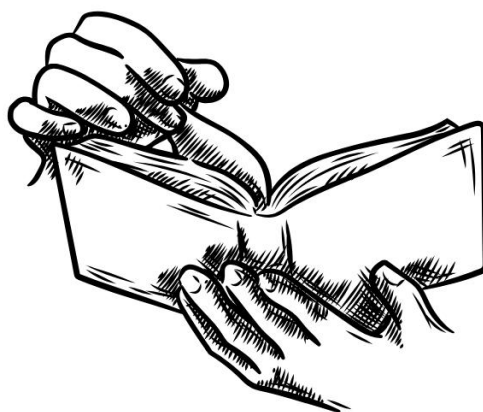
Desenvolve a expressão emocional, o pensamento reflexivo e a construção da identidade de forma lúdica e contemporânea.

As metodologias apresentadas neste capítulo demonstram o potencial do uso criativo das tecnologias para enriquecer o Ensino Religioso e torná-lo mais conectado com as vivências.

5 PLANOS DE AULA PRONTOS PARA APLICAÇÃO

Com o objetivo de facilitar a prática pedagógica e ampliar as possibilidades de atuação dos(as) professores(as) de Ensino Religioso, este capítulo apresenta dois planos de aula estruturados a partir das competências e habilidades da BNCC, com foco na educação integral. São propostas que dialogam com a realidade dos estudantes, estimulam a escuta, o diálogo, o pensamento ético e o protagonismo juvenil.

Cada plano contempla os elementos essenciais de uma proposta didática: série, habilidade e competência desenvolvida, objetivos claros, descrição detalhada da atividade e critérios de avaliação. As aulas foram pensadas para promover aprendizagens significativas e desenvolver as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas dos estudantes, valorizando o Ensino Religioso como espaço formativo e de reflexão crítica sobre o mundo contemporâneo.



CULTURA DE PAZ – “DETETIVES DA TOLERÂNCIA”

Competência (BNCC): C5: Compreender o princípio da laicidade do Estado e o direito à liberdade religiosa, promovendo o respeito às diversas manifestações religiosas e filosóficas.

Habilidades (BNCC):

- EFER08AR01: Reconhecer atitudes de intolerância religiosa e refletir sobre formas de superá-las.
- EFER09AR02: Avaliar criticamente situações que envolvem preconceito religioso e propor alternativas para sua superação com base em atitudes de paz.

Objetivo Geral: Promover a reflexão crítica sobre a intolerância religiosa por meio de experiências lúdicas e colaborativas, estimulando atitudes de respeito, empatia e cidadania.

Objetivos Específicos:

- Identificar manifestações de intolerância religiosa em diferentes contextos.
- Analisar causas e consequências da intolerância religiosa.
- Desenvolver empatia e responsabilidade cidadã.
- Produzir propostas de ação por meio da escrita de uma carta aberta.
- Incentivar o diálogo respeitoso e a escuta ativa em círculos de paz.

Duração: 3 a 4 aulas de 50 minutos (Sugestão: 2 aulas para o jogo + 1 aula para debate e produção da carta + 1 aula para socialização)

Recursos Didáticos:

- Roteiros de investigação (impressos)
- Pistas (envelopes ou objetos simbólicos)
- Papel kraft ou cartolina para produção da carta aberta
- Espaço organizado em estações (como um escape game)
- Fichas para Círculo de Paz (com perguntas norteadoras)

Metodologia:

- Aprendizagem baseada em jogos: O escape game “Detetives da Tolerância” utiliza pistas para envolver os estudantes em uma investigação que os leva a refletir sobre casos de intolerância religiosa.
- Trabalho em grupo: Os alunos são divididos em equipes que colaboram para resolver o caso e propor soluções.
- Círculo de Construção de Paz: Técnica de diálogo respeitoso que promove escuta ativa, reflexão e resolução coletiva de conflitos.
- Produção escrita: Elaboração de uma carta aberta com propostas reais para o enfrentamento da intolerância na escola/comunidade.

Avaliação:

- Participação ativa nas etapas do jogo e nos círculos de paz.
- Qualidade das reflexões orais e escritas.
- Clareza, coerência e pertinência das propostas na carta aberta.
- Postura ética, empática e colaborativa durante as atividades.

Referências:

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. MEC, 2018.
- UNESCO. Educação para a Paz: Guia para Educadores. 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.

ÉTICA EM JOGO – DESAFIOS DO COTIDIANO

Tema: Valores Éticos e Decisões Morais no Cotidiano

Competência Geral do ER (BNCC): C4 – Refletir sobre valores éticos e de convivência, promovendo atitudes responsáveis, respeitadas e solidárias no cotidiano.

Habilidade (BNCC): EFER07AR02 – Identificar valores e atitudes éticas presentes nas tradições religiosas, relacionando-os com situações cotidianas.

Objetivo Geral: Estimular a reflexão crítica sobre dilemas éticos do cotidiano, com base em valores presentes em diversas tradições religiosas, por meio da criação de um jogo educativo.

Objetivos Específicos:

- Identificar valores éticos em diferentes tradições religiosas;
- Reconhecer dilemas morais presentes no cotidiano dos estudantes;
- Desenvolver habilidades de argumentação, escuta e empatia;
- Criar um jogo colaborativo que estimule o debate ético e a tomada de decisões.

Duração: 3 a 4 aulas de 50 minutos

Recursos:

- Papelão, cartolinas, dados, roleta, canetas coloridas (para versão física)
- Impressora (opcional, para cartões de dilemas)
- Projetor e acesso à internet
- Tabela de pontuação e regras do jogo

Metodologia:

Etapa 1 – Introdução e Sensibilização (Aula 1):

- Discussão orientada: “O que são dilemas éticos?”
- Análise de frases, situações ou vídeos com atitudes éticas e antiéticas.
- Levantamento coletivo de dilemas vividos pelos próprios alunos.

Etapa 2 – Criação do Jogo (Aula 2 e 3):

Divisão em grupos. Cada grupo cria:

- Nome do jogo
- Regras básicas
- Caminho no tabuleiro
- Cartas com dilemas éticos (ex: “Um colega é excluído do grupo por sua religião. E agora?”)
- Escolha da forma: tabuleiro físico.

Etapa 3 – Apresentação e Rodada de Jogos (Aula 4):

- Troca de jogos entre grupos.
- Cada equipe joga o jogo do outro grupo.
- Rodada de avaliação e discussão final sobre as decisões tomadas durante as partidas.

Dimensões da Educação Integral Desenvolvidas:

- Ética: responsabilidade, respeito, justiça
- Cognitiva: pensamento crítico, resolução de problemas
- Emocional: empatia, autocontrole, escuta
- Social: cooperação, diálogo, convivência democrática

Avaliação:

- Participação nas discussões e construção dos dilemas
- Clareza e criatividade na elaboração do jogo
- Coerência entre dilemas e valores discutidos
- Postura ética durante o jogo (respeito, empatia, escuta)
- Capacidade de argumentar e justificar decisões

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ética e Cidadania na Escola. Libertad, 2012.
- UNESCO. Educação para a Cidadania Global. 2015.
- DOMÍNIO PÚBLICO: <http://www.dominiopublico.gov.br>

PODCAST INTER-RELIGIOSO – VOZES DA DIVERSIDADE

Tema: Diálogo Inter-religioso e Respeito à Diversidade

Competência Geral do ER (BNCC): C3 – Valorizar a diversidade de crenças, religiosas e não religiosas, promovendo o respeito mútuo por meio do diálogo inter-religioso.

Habilidade (BNCC): EFER09AR03 – Discutir situações de intolerância religiosa, valorizando atitudes de respeito às diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida.

Objetivo Geral: Promover a valorização do diálogo inter-religioso por meio da produção de podcasts, desenvolvendo a escuta ativa, o respeito às diferenças e o protagonismo estudantil.

Objetivos Específicos:

- Compreender o papel do diálogo inter-religioso em uma sociedade plural;
- Realizar entrevistas com pessoas de diferentes crenças e filosofias de vida;
- Produzir conteúdos em formato de podcast com base em temas ético-espirituais;
- Compartilhar os episódios com a comunidade escolar como forma de sensibilização e combate à intolerância religiosa.

Duração: 4 a 5 aulas de 50 minutos + tempo extra para gravação externa (se necessário)

Recursos:

- Celulares com microfone embutido
- Aplicativo Canva para Áudio
- Fones de ouvido
- Internet para pesquisa e compartilhamento
- Espaço calmo para gravação
- Autorização dos entrevistados (se necessário)

Metodologia:

Etapa 1 – Sensibilização e Planejamento (Aula 1):

- Discussão sobre o que é o diálogo inter-religioso e exemplos reais.
- Escuta de podcasts sobre temas religiosos/espirituais como modelo.

- Formação de grupos e escolha de temas: paz, espiritualidade na juventude, respeito às diferenças, etc.
- Planejamento das entrevistas: roteiro de perguntas, convidados e organização.

Etapas 2 – Entrevista e Gravação (Aulas 2 e 3):

- Grupos realizam entrevistas com pessoas da comunidade (familiares, líderes religiosos, professores, etc.).
- Gravação dos áudios com atenção à clareza, respeito e objetividade.

Etapas 3 – Edição e Compartilhamento (Aula 4):

- Edição dos áudios no Canva ou outro app.
- Criação da identidade visual do podcast (capa, nome, descrição).
- Apresentação em sala ou em Data show para toda comunidade escolar.

Etapas 4 – Reflexão e Avaliação (Aula 5):

- Escuta coletiva dos episódios.
- Roda de conversa sobre o processo, aprendizados e desafios.
- Discussão sobre como o projeto promoveu empatia e combate à intolerância.

Dimensões da Educação Integral Desenvolvidas:

- Emocional: escuta ativa, empatia, expressão pessoal
- Ética e Social: respeito ao outro, cidadania, combate à intolerância
- Cognitiva: argumentação, organização de ideias, produção textual
- Comunicativa: oralidade, produção midiática, responsabilidade digital

Avaliação:

- Qualidade e profundidade da entrevista
- Clareza, respeito e empatia nos episódios
- Participação ativa no processo (planejamento, gravação, edição)

- Conexão entre o tema escolhido e os princípios do diálogo inter-religioso
- Impacto e receptividade do conteúdo junto à comunidade escolar

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018.
- LUCKMANN, Thomas. A religião invisível. Vozes, 2009.
- UNESCO. Educação para a Compreensão e o Respeito Intercultural. 2021.
- CANVA: <https://www.canva.com>
- DOMÍNIO PÚBLICO: <http://www.dominiopublico.gov.br>

MUSEU VIVO DAS RELIGIÕES

Tema: Diversidade Religiosa e Expressões Culturais

Competência Geral do ER (BNCC): C2 – Analisar as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, reconhecendo suas especificidades, semelhanças e diferenças.

Habilidades (BNCC):

- EFER06AR02 – Identificar elementos que expressam diferentes tradições religiosas.
- EFER08AR02 – Analisar formas de expressão religiosa por meio de símbolos, ritos, textos sagrados e espaços de culto.

Objetivo Geral: Promover a compreensão e o respeito à diversidade religiosa por meio da criação de uma experiência imersiva e interativa, que una arte, cultura e conhecimento.

Objetivos Específicos:

- Estimular a pesquisa sobre as principais religiões e suas manifestações culturais.
- Desenvolver habilidades de comunicação oral, corporal e visual.

- Criar materiais audiovisuais educativos sobre as religiões estudadas.
- Fomentar o respeito e a valorização da diversidade religiosa no contexto escolar.

Duração: 5 a 6 aulas de 50 minutos + dia da apresentação

Recursos:

- Figurinos e objetos simbólicos (trazidos ou confeccionados)
- Materiais de decoração para ambientar salas (panos, cartolinas, iluminação, etc.)
- Equipamentos de gravação (celulares, microfones)
- Roteiros e textos informativos preparados pelos grupos

Metodologia:

Etapa 1 – Pesquisa e Planejamento (Aula 1 e 2):

- Apresentação do projeto e divisão dos grupos por tradição religiosa (ex: cristianismo, islamismo, hinduísmo, candomblé, budismo, filosofia indígena, etc.)
- Cada grupo realiza pesquisa sobre símbolos, vestimentas, ritos, músicas, espaços e valores de sua tradição.
- Elaboração do roteiro da sala temática e do vídeo explicativo (a ser inserido via QR Code).

Etapa 2 – Produção e Criação (Aula 3 a 5):

- Produção dos figurinos, ensaios de cenas curtas (teatro, dança, canto) e ambientação das salas.
- Gravação e edição de vídeos explicativos com linguagem acessível e educativa.

Etapa 3 – Evento: Museu Vivo (Dia da Apresentação):

- Cada grupo apresenta sua sala para turmas visitantes (com guias, performances, interações e vídeos).
- As apresentações simulam um circuito museológico vivencial.
- Uso de lousa digital ou QR Codes para acesso aos conteúdos digitais.

Etapa 4 – Roda de Reflexão (Aula Pós-evento):

- Avaliação coletiva da experiência: aprendizados, desafios e impacto na escola.
- Reflexão sobre a importância do respeito às crenças e à pluralidade cultural.

Dimensões da Educação Integral Desenvolvidas:

- Cognitiva: pesquisa, organização de ideias, produção multimodal
- Corporal e Estética: expressão artística, teatro, dança
- Emocional: empatia, sensibilidade e expressão de sentimentos
- Social e Ética: trabalho em equipe, cooperação, respeito à diversidade

Avaliação:

- Participação ativa na pesquisa e produção
- Clareza e qualidade do conteúdo apresentado
- Criatividade na ambientação da sala e nos vídeos
- Respeito às tradições representadas
- Capacidade de sensibilizar e educar os visitantes do museu

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e diversidade cultural. Vozes, 2014.
- UNESCO. Educação para a Paz e Direitos Humanos. 2020.
- CANVA: <https://www.canva.com>
- QR Code Generator: <https://www.qr-code-generator.com>
- DOMÍNIO PÚBLICO: <http://www.dominiopublico.gov.br>

O SENTIDO DA VIDA E A BUSCA PELA TRANSCENDÊNCIA

Competência Geral do Ensino Religioso (BNCC): C7 – Apreender o sentido da vida e da existência humana, desenvolvendo a espiritualidade e o autoconhecimento.

Habilidades (BNCC): EFER07AR03 – Identificar diferentes expressões de espiritualidade presentes em diversas tradições culturais e religiosas, promovendo o respeito e a empatia.

Objetivo Geral: Refletir criticamente sobre o sentido da vida, desenvolvendo o autoconhecimento e a valorização da espiritualidade como dimensão humana essencial.

Objetivos Específicos:

- Compreender o conceito de espiritualidade em diferentes contextos culturais e religiosos;
- Relacionar expressões culturais com vivências espirituais;
- Estimular o autoconhecimento e a empatia por meio da escuta e do diálogo;
- Produzir um material digital que represente reflexões pessoais sobre o sentido da vida.

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Recursos:

- Canva (versão gratuita)
- Genially (ou similar para apresentações interativas)
- Computadores, tablets ou celulares
- Caixas de som para escuta de músicas
- Textos breves (trechos literários, religiosos e filosóficos)
- Materiais manuais: papel, lápis, canetinhas (versão analógica opcional)

Metodologia:

Etapa 1 – Sensibilização (aula 1):

- Roda de conversa: “O que me inspira a viver?”
- Escuta de músicas e leitura de trechos literários ou religiosos sobre o sentido da vida.

Etapa 2 – Investigação (aula 2):

- Apresentação de imagens, símbolos e práticas espirituais em diferentes culturas (data show)
- Discussão em grupo sobre as semelhanças e diferenças nas formas de viver a espiritualidade.

Etapa 3 – Criação (aula 3):

- Elaboração do projeto “Meu Diário do Sentido da Vida .
- Os alunos irão escrever reflexões, inserir imagens, frases inspiradoras, textos autorais.

Etapa 4 – Compartilhamento e síntese (aula 4):

- Apresentação dos diários na turma ou exposição digital em mural (lousa Digital)
- Roda de diálogo sobre aprendizados e sentimentos ao longo da atividade.

Avaliação:

- Participação nas rodas de conversa e nas discussões;
- Qualidade das reflexões e conexões feitas com o tema;
- Criatividade e esforço na produção do diário digital;
- Capacidade de escutar e respeitar diferentes visões de espiritualidade.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018.

FOWLER, James. Estágios da Fé: a psicologia do desenvolvimento da fé e espiritualidade. Paulinas, 2006.

PACHECO, Ana Regina. Espiritualidade e Educação Integral. Vozes, 2019.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO: <http://www.dominiopublico.gov.br>

CANVA EDUCAÇÃO: https://www.canva.com/pt_br/educacao/

6

**FERRAMENTAS
DIGITAIS
RECOMENDADAS**

A incorporação de recursos digitais no Ensino Religioso amplia as possibilidades pedagógicas e favorece a construção de experiências significativas, criativas e interativas. Este capítulo apresenta um conjunto de ferramentas tecnológicas acessíveis, muitas delas gratuitas, que podem ser utilizadas em projetos e atividades didáticas alinhadas à BNCC e à proposta de educação integral.

O objetivo é facilitar o planejamento e a execução de práticas inovadoras por parte dos(as) professores(as), promovendo o protagonismo estudantil, a cultura digital e a integração entre conhecimento religioso, cidadania e tecnologia.



Canva

Plataforma de design gráfico intuitiva e gratuita, com modelos prontos e possibilidade de criação colaborativa.

Aplicações no ER:

- Elaboração de infográficos sobre tradições religiosas;
- Criação de capas para podcasts e vídeos temáticos;
- Produção de cartazes e cards para exposições escolares.

Genially

Ferramenta para criação de conteúdos interativos como jogos, quizzes e escape rooms.

Aplicações no ER:

- Elaboração de jogos de investigação sobre intolerância religiosa;
- Criação de mapas interativos com roteiros religiosos;
- Atividades gamificadas sobre ética e valores.

Padlet

Mural virtual colaborativo para compartilhamento de textos, vídeos, links e imagens.

Aplicações no ER:

- Registro de reflexões semanais sobre temas éticos;
- Repositório de pesquisas sobre diversidade religiosa;
- Construção coletiva de glossários inter-religiosos.

CapCut e TikTok

Aplicativos para edição e publicação de vídeos curtos com recursos visuais e sonoros.

Aplicações no ER:

- Produção de vídeos temáticos sobre espiritualidade, empatia e diversidade;

- Criação de webséries ou campanhas escolares de combate à intolerância religiosa;
- Estímulo à expressão criativa e ao protagonismo digital.

Anchor e Audacity

Plataformas para gravação, edição e hospedagem de podcasts educacionais.

Aplicações no ER:

- Produção de podcasts com entrevistas e debates sobre valores humanos;
- Reflexões sobre religiosidade juvenil e convivência plural;
- Divulgação de projetos escolares voltados à cultura de paz.

O uso de ferramentas digitais no Ensino Religioso contribui para tornar as aulas mais envolventes, participativas e conectadas com a realidade dos(as) estudantes.

Ao explorar esses recursos de maneira pedagógica e crítica, os(as) docentes ampliam as formas de expressão e de construção do conhecimento, promovendo o desenvolvimento das competências digitais e humanas de seus alunos.

Essas ferramentas, quando bem articuladas às finalidades formativas do ER, transformam a sala de aula em um ambiente de inovação, diálogo e transformação social.

CONCLUSÃO

O presente e-book foi concebido como uma contribuição prática à valorização e ao fortalecimento do Ensino Religioso na escola pública, em consonância com os princípios da educação integral e com as diretrizes da BNCC. Ao propor um conjunto de atividades, metodologias inovadoras e ferramentas tecnológicas, busca-se transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, respeito, reflexão crítica e construção de valores.

O Ensino Religioso, quando articulado às competências específicas da área e às dimensões formativas do ser humano, amplia seu potencial educativo e assume um papel central na formação de sujeitos éticos, empáticos e conscientes de sua responsabilidade social. Espera-se que este material sirva de inspiração e apoio aos(as) educadores(as), contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas, criativas e humanizadoras. Afinal, educar para o respeito à diversidade é também educar para a paz e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

