

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FLÁVIA CRISTIANE DOS REIS PEREIRA



TECENDO TRAMAS DE UMA REDE:
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A DOCÊNCIA DO
ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

FLÁVIA CRISTIANE DOS REIS PEREIRA

TECENDO TRAMAS DE UMA REDE:
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A DOCÊNCIA DO
ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 08/02/2022.



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

Orientador: Osvaldo Luiz Ribeiro

VITÓRIA-ES

2021

Pereira, Flávia Cristiane dos Reis

Tecendo tramas de uma rede / tecnologias digitais de informação e comunicação e a docência do Ensino Religioso Escolar / Flávia Cristiane dos Reis Pereira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

ix, 97 f. ; 31 cm.

Orientador: Osvaldo Luiz Ribeiro

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

Referências bibliográficas: f. 88-95

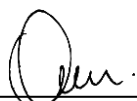
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
4. EAD. 5. Formação docente. 6. Tecnologias digitais. 7. Educação. - Tese.
- I. Flávia Cristiane dos Reis Pereira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.


FLÁVIA CRISTIANE DOS REIS PEREIRA

TECENDO TRAMAS DE UMA REDE:
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E DOCÊNCIA NA
DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR


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: 08 fev. 2022.

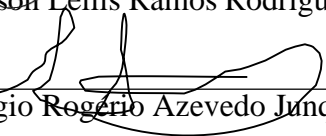

Osvaldo Luiz Ribeiro, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).


Abduschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA.


Francisco de Assis Souza dos Santos, Doutor em Teologia, UNIDA.


Julio César de Paula Brotto, Doutor em Teologia.


Nelson Lellis Ramos Rodrigues, Doutor em Sociologia Política, UENF.


Sergio Rogério Azevedo Junqueira, Doutor em Ciências da Educação, IPFER.

AGRADECIMENTO

A todos os meus familiares e amigos, pelo apoio e compreensão aos momentos em que estive ausente para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível.

À Evangelische Mission Weltweit e. V. (EMW), pela concessão de minha bolsa de estudos no Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

Ao meu orientador, Osvaldo Luiz Ribeiro, por toda a ajuda, esclarecimentos e agilidade no processo de orientação.

Ao professor Julio Cezar de Paula Brotto, que me incentivou e ajudou a entender os caminhos possíveis para a realização desta pesquisa. Sua ajuda inicial foi um impulso muito importante. Por isso, sou eternamente grata.

Ao professor Wanderley Pereira da Rosa, diretor da Faculdade Unida de Vitória (FUV), pela oportunidade e pelas palavras de incentivo para iniciar esta jornada.

A todos os meus colegas de trabalho da FUV, que contribuíram, direta ou indiretamente, para que a finalização desta etapa da minha trajetória acadêmica se concretizasse.



“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire.

RESUMO

O rápido avanço das Tecnologias Digitais tem proporcionado um enorme movimento das Instituições de Ensino Básico e Superior, para a adequação à utilização desses recursos tecnológicos em seus fazeres pedagógicos. Para entender este processo evolutivo das tecnologias na área Educacional com ênfase no Ensino Religioso Escolar, a pesquisa propôs investigar as possibilidades e os limites da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação durante o processo de formação do/a docente do Ensino Religioso, à luz das contribuições dos saberes das Ciências das Religiões, para que a prática docente se torne cada vez mais enriquecedora, de maneira que, transborde os conhecimentos em inovações tecnológicas até que os estudantes em sala de aula sejam atingidos. Para isso, a abordagem do primeiro capítulo relaciona os aspectos históricos e epistemológicos da área de Ensino Religioso, seguindo para o segundo capítulo que compreende os aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos da Educação a Distância, e o terceiro capítulo busca convergir os dois primeiros, relacionando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com a docência do Ensino Religioso Escolar. A metodologia utilizada no processo de pesquisa foi bibliográfica e documental, possibilitando a verificação de trabalhos de diversos autores com um quadro teórico baseado em Junqueira, Reimer, Passos, Cunha, Rodrigues, entre outros. A pesquisa documental foi baseada em legislações normatizadoras tanto do Ensino Religioso quanto da Educação a Distância no Brasil. Mediante esta pesquisa, pode-se indicar um catálogo de possíveis recursos tecnológicos digitais para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem para a aplicação dos conteúdos do Ensino Religioso Escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Ciências das Religiões. EAD. Formação Docente. Tecnologias Digitais. Educação.

ABSTRACT

The rapid advancement of Digital Technologies has provided a huge movement by Basic and Higher Education Institutions to adapt to the use of these technological resources in their teaching activities. To understand this evolutionary process of technologies in the Educational area with an emphasis on School Religious Education, this research proposed to investigate the possibilities and limits of the use of Digital Information and Communication Technologies during the process of training teachers in Religious Education, in light of the contributions of the knowledge of Sciences of Religions, so that the teaching practice becomes more and more enriching in a way that it overflows the knowledge in technological innovations until it reaches the students in the classroom. For this, the approach of the first chapter relates the historical and epistemological aspects of the area of Religious Education, moving on to the second chapter, which comprises the historical, legal, political and methodological aspects of Distance Education, and the third chapter seeks to converge the first two chapters relating the Digital Technologies of Information and Communication with the teaching of School Religious Education. The methodology used in the research process was bibliographical and documentary, enabling the verification of works by different authors with a theoretical framework based on Junqueira, Reimer, Passos, Cunha, Rodrigues, among others. The documentary research was based on normative legislation for both Religious Education and Distance Education in Brazil. Through this research, it was possible to indicate a catalog of possible digital technological resources for the enrichment of the teaching-learning process for the application of School Religious Education contents.

Keywords: Religious Education. Religious Studies. EAD. Teacher Training. Digital Technologies. Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	7
INTRODUÇÃO.....	10
1 TECENDO TRAMAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO	15
1.1 Constituição da República Federativa do Brasil e a LDBEN.....	15
1.2 A Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439	23
1.3 Base Nacional Comum Curricular.....	28
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais – Licenciatura em Ciências das Religiões.....	33
2 TECENDO TRAMAS HISTÓRICAS, LEGAIS, POLÍTICAS E METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	38
2.1 Perspectivas históricas da Educação a Distância no Brasil	38
2.2 Perspectiva legal da Educação a Distância no Brasil	42
2.3 Perspectiva política da Educação a Distância no Brasil.....	46
2.4 Perspectiva metodológica da Educação a Distância no Brasil	50
3 TECENDO TRAMAS ENTRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR	56
3.1 A formação docente a partir da BNCC e as TDICs aplicadas ao curso de Licenciatura em Ciências das Religiões	56
3.2 A formação docente a partir das DCN-LCR e as TDICs aplicadas ao curso de Licenciatura em Ciências das Religiões	62
3.3 Possibilidades para a utilização das TDICs na docência do ERE	66
3.4 Limites para a utilização das TDICs na docência do ERE.....	74
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS	85

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Componente Curricular
CdR	Ciências das Religiões
CF	Constituição Federativa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-LCR	Diretrizes Curriculares Nacionais – Licenciatura em Ciências das Religiões
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Religioso Escolar
FONAPER	Fórum Permanente de Ensino Religioso
FUV	Faculdade Unida de Vitória
IDI	Instituto de Desenho Instrucional
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCR	Licenciatura em Ciências das Religiões
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PGR	Procuradoria Geral da República
PNE	Plano Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

INTRODUÇÃO

Algumas atividades como: ver televisão; fazer movimentação bancária em terminais; verificar multas de trânsito; comprar músicas; trocar mensagens com pessoas em outras partes do mundo por meio de texto, áudio ou vídeo; pesquisar e estudar em casa, utilizando os diversos dispositivos e/ou a *web*, entre outras, constituem as práticas cotidianas dos seres humanos no mundo inteiro e no Brasil. Rapidamente as pessoas se adaptaram e continuam se adaptando a essas novidades, utilizando-as sem uma percepção clara e/ou sem maiores questionamentos, vivendo na sociedade da comunicação e da informação uma nova era em que a informação flui numa velocidade e numa quantidade inimaginadas, até então, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais. Na mesma rapidez, essas mudanças ocorrem nos ambientes dedicados ao ensino, que vão se adaptando em relação à utilização de tecnologias contemporâneas.

A pesquisa propõe observar o modo como se organizam as tramas na rede de relações entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)¹ à disposição da Educação a Distância, observando como esses recursos podem ser úteis para a docência no campo do Componente Curricular (CC) Ensino Religioso Escolar (ERE), tanto na formação quanto na prática docente, sem esquecer os benefícios que as tecnologias digitais podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem discente. O uso de TDICs no contexto da formação docente, nas diversas áreas de ensino, está cada vez mais presente em virtude da Educação a Distância (EAD), que se consolida a cada dia e deve fazer parte do planejamento das aulas do CC ERE. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem utilizará alguns recursos que os discentes já utilizam em sua realidade diária, o que pode contribuir para a expansão do conhecimento e promover novas habilidades e competências.

A escolha do tema objetiva a confluência dos resultados da pesquisa com a formação e com a especialização, em Designer Instrucional/Educacional em EAD, da autora da pesquisa. Isto é, busca-se uma relação com a área profissional da pesquisadora, que atua como facilitadora

¹ A pesquisa utiliza com mais frequência o termo *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação* (TDICs), exceto em casos de contextualização ou nas citações diretas que ainda mencionam a nomenclatura “Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)”. Compreende-se, pois, que as TDICs “se integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos”. Saiba mais em: SOARES, Simária J.; BUENO, Flaviane F. L.; CALEGARI, Laura M.; LACERDA, Marcelo M.; DIAS, Renata F. N. C. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED), XXI, 2015, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: ABED, 2015. p. 1-10. [pdf]. [online]. p. 1.

do processo de ensino-aprendizagem – mediando esse processo entre docentes, discentes e o corpo técnico da Faculdade Unida de Vitória (FUV) – nos cursos de Bacharelado em Teologia, Licenciatura em Ciências das Religiões e demais cursos de Graduação na modalidade EAD.²

O objetivo geral da pesquisa reside em averiguar, histórica e epistemologicamente, a relação entre as áreas do ERE, da EAD e das TDICs, aplicadas na docência do CC ERE, à luz dos saberes das Ciências das Religiões (CdR), no intuito de convergi-las para que se proponha a utilização de recursos tecnológicos capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário descrever o desenrolar histórico e epistemológico do processo de implantação do ERE no Brasil, levando em consideração a legislação. Depois, é preciso discorrer sobre o processo evolutivo que a EAD vem desbravando no Brasil e no mundo com o rápido avanço das tecnologias digitais. Por último, pretende-se interligar o processo formativo da docência no ERE, a partir da utilização das TDICs, para uma possível aplicação prática das tecnologias no contexto escolar com criatividade e responsabilidade docente.

Os objetivos específicos inter-relacionam a compreensão do desenvolvimento das três áreas em tela – ERE, EAD e TDICs –, interpretando como elas podem interagir de forma complementar. Formula-se, pois, a pergunta-problema da seguinte maneira: quais são as possibilidades e quais os limites encontrados na docência do CC ERE, à luz da proposição dos saberes que estão compreendidos no âmbito das CdR com a aplicação das TDICs, visando uma formação docente abrangente? Essa pergunta está perpassada por reflexões sobre possibilidades e limites, por isso, será necessário trazer para a discussão uma contextualização dessas três áreas do saber.

O ERE é um CC que precisa ir além da superficialidade ou dos gestos desconexos, o que justifica a necessidade de se pautar nos conhecimentos trazidos pelas CdR, enquanto campo do saber, sendo possível usar como ferramenta facilitadora as tecnologias digitais para inovar em seus estudos e práticas. Desse modo, atendendo ao caráter profissional da pesquisa, será apresentado, no terceiro capítulo – especificamente em sua terceira seção – um *produto final*, que trata das possibilidades de utilização das TDICs na docência do ERE, relacionando as discussões apresentadas no decorrer da pesquisa, caracterizando, assim, o trato profissional necessário para uma pesquisa desse porte.

A Educação a Distância e a utilização das TDICs são uma aposta de esperança para uma formação docente de qualidade na área de ERE no Brasil, partindo, especialmente, da

² Para obter informações detalhadas sobre a Faculdade Unida de Vitória, acesse: FUV. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

necessidade da formação de profissionais licenciados na área de CdR. A partir da ambientação desses docentes na modalidade de Educação a Distância, será possível expandir o acesso à informação de qualidade em torno da temática da área ERE e, também, adquirir conhecimentos de recursos desse mundo virtual para inserir atividades diferenciadas em seu planejamento de aula.

Justifica-se a pesquisa, pois, na busca da pesquisadora sobre o assunto em base de dados e registros acadêmicos, encontraram-se pesquisas sobre a temática em tela difusas e estanques, porque, ora tratam o assunto apenas pela ótica histórica, ora tratam-no pela perspectiva epistemológica sem propor a convergência das áreas: ERE, EAD e TDICs. Essa busca foi realizada no Catálogo Teses & Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),³ utilizando o descritor *Ensino Religioso*. Depois, refinando os resultados, foi selecionada a opção “Área Avaliação” *Ciências da Religião e Teologia* e, desse modo, 243 pesquisas foram localizadas. Porém, nenhuma delas abordava, em seus títulos, o assunto em questão. Mas, ao ler os resumos desses trabalhos, foi possível notar que seis deles tratam somente sobre a utilização das tecnologias no contexto escolar do Ensino Religioso e/ou como facilitadoras para a promoção do diálogo inter-religioso.⁴

Além disso, a pesquisa se mostra relevante, pois, na busca pela confluência de três áreas do saber, propõe aspectos práticos do ERE, da EAD e das TDICs, envolvendo o campo das CdR (Aplicadas), que procura articular as contribuições pragmáticas e diretas na sociedade. Tais contribuições podem ser úteis tanto na formação docente quanto na formação discente, que encontrarão recursos didáticos e tecnológicos capazes de tecerem as tramas dessa rede de conhecimentos.

A metodologia utilizada na pesquisa é bibliográfica e documental. Bibliográfica, pois

³ CAPES. *Catálogo Teses & Dissertações*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁴ AHNERT, Elorania K. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 5.; FREITAS, Janaina S. R. *O ensino religioso como facilitador do diálogo inter-religioso*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019. p. 7.; GERA, Madalena L. F. *A contribuição da TV escola em práticas pedagógicas alternativas no Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013. p. 8.; LUCENA, Nancyellen A. T. *O jogo digital na sala de aula de Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2016. p. 7.; RODRIGUES, Edson R. F. *Utilização das TICs com alunos que apresentam necessidades especiais como contribuição para uma prática pedagógica transformadora: um estudo realizado na região da campanha do RS*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior De Teologia, São Leopoldo, 2013. p. 6.; TORRES, Maria L. A. *A metodologia do professor do Ensino Religioso e sua contribuição na formação integral do aluno no fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Católica De Pernambuco, Recife, 2015. p. 7.

lança mão de um quadro teórico específico para dar conta das categorias propostas. Documental, porque analisa documentos relacionados à concepção das áreas do ERE, da EAD e das CdR. E para trilhar esse percurso metodológico, se subdivide em três capítulos, como será descrito abaixo.

No primeiro capítulo, apresentam-se as concepções das áreas do ERE e das CdR a partir dos seguintes documentos: a Constituição Federativa do Brasil (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), nº 4.439, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – Licenciatura em Ciências da Religião (DNC-LCR). Através dessas fontes, apresenta-se o percurso histórico e epistemológico das áreas de ERE e CdR. Além disso, recorre-se às análises produzidas pelos seguintes pesquisadores/a: Haroldo Reimer,⁵ Lurdes Caron,⁶ Evaldo Pauly,⁷ Renata Andrade,⁸ Sérgio Junqueira,⁹ Carlos Cury.¹⁰ Outros autores e autoras também são consultados/as para compor este quadro teórico, tais como: Luiz Cunha,¹¹ Elisa Rodrigues,¹² José Mario e Claudete Ulrich,¹³ Osvaldo Ribeiro,¹⁴ e Lilian Blanck Oliveira,¹⁵ que se apropriam, em suas análises, das categorias teóricas do ER, das CdR e da Formação Docente.

No segundo capítulo, abordam-se as concepções históricas, legais, políticas e metodológicas da EAD, demonstrando como se encontra o processo de evolução da EAD, no país, e apresentando quais são as legislações que normatizam a modalidade de ensino, o papel

⁵ REIMER, Haroldo. *Liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 1-120.

⁶ CARON, Lurdes. *Políticas e práticas curriculares formação de professores de Ensino Religioso*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. [online]. p. 1-354.

⁷ PAULY, Evaldo L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, 2004. [online]. p. 172-182.

⁸ ANDRADE, Renata. A trajetória do Ensino Religioso na educação brasileira. *Revista Senso*, Belo Horizonte, n. 1, [n.p.], 2018. [online]. [n.p.].

⁹ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Educação e história do Ensino Religioso. *Revista Pensar a Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015. [online]. p. 5-26.

¹⁰ CURY, Carlos R. J. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004. [online]. p. 183-191.

¹¹ CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013. [online]. p. 925-941.

¹² RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no ensino fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 93-113.

¹³ ULRICH, Claudete B.; GONÇAVES, José M. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018. [online]. p. 14-27.

¹⁴ RIBEIRO, Osvaldo L. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 79-94, 2021. [online]. p. 79-94.

¹⁵ OLIVEIRA, Lilian B. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian B.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia. 2010. p. 103-125.

das políticas públicas para a democratização do saber e como o aspecto metodológico pode contribuir para uma educação de qualidade, com novas maneiras de pensar e agir diante das tecnologias. Isso será feito, também, a partir da ótica de Maria L. F. Costa e Regina Zanatta,¹⁶ João Alves,¹⁷ Carmen Maia e João Mattar,¹⁸ José Moran e Armando Valente,¹⁹ Maria Belloni,²⁰ Frederic Litto e Manuel Formiga,²¹ e Patricia Behar,²² que ampliam o entendimento das perspectivas da área da EAD, de maneira cronológica.

O terceiro capítulo conflui as três áreas em análise – ERE à luz das CdR, EAD e TDICs –, investigando como o processo de formação docente de qualidade – a partir da BNCC e das DCN-LCR – pode identificar as possibilidades e os limites da utilização das TDICs na docência do CC ERE. São abordados os assuntos: materiais didáticos do ERE, diversidade de interesses ocasionados pelos diversos perfis geracionais, como as metodologias ativas podem se tornar aliadas para a motivação na busca pelo conhecimento, como as ferramentas de autoria podem auxiliar nesse processo, conceitos sobre *ciberespaço/cibercultura* e inteligência coletiva e Educação 5.0. Aborda-se, ainda, sobre o cuidado em relação à veracidade das informações compartilhadas em rede, o que é exemplificado com as *fake news*. O referencial teórico está construído a partir das contribuições de Marta Façanha e Valdir Stephanini,²³ Isabel Dissenha e Sérgio Junqueira,²⁴ Natália Pugens, Adilson Habowski e Eliane Conte,²⁵ Andrea Filatro e Ana Loureiro,²⁶ Ademir Manfre,²⁷ e Pierre Lévy.²⁸

¹⁶ COSTA, Maria L. F. Educação a Distância no Brasil: perspectiva histórica. In: COSTA, Maria L. F.; ZANATTA, Regina M. (orgs.). *Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 11-20.

¹⁷ ALVES, João. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

¹⁸ MAIA, Carmem; MATTAR João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 1-160.

¹⁹ MORAN, José M.; VALENTE, José A. *Educação a distância*. São Paulo: Summus, 2011. p. 1-136.

²⁰ BELLONI, Maria L. *Educação a Distância*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-32.

²¹ LITTO, Fredric M; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 23.

²² BEHAR, Patricia A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Artmed, 2009. p. 1-311.

²³ FAÇANHA, Marta B.; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, jun. 2021. [online]. p. 477-496.

²⁴ DISSENHA, Isabel C. P.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010: livros de ensino religioso. *Revista Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 274-292, 2011. [online]. p. 274-292.

²⁵ PUGENS, Natália B. B.; HABOWSKI, Adilson C.; CONTE, Elaine. As tecnologias digitais: uma análise das possibilidades para o Ensino Religioso. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2021. [online]. p. 1-14.

²⁶ FILATRO, Andrea; LOUREIRO, Ana C. *Novos produtos e serviços na Educação 5.0*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. *Ebook*. p. 1-129.

²⁷ MANFRÉ, Ademir H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, v. 26, p. 267-288, 2021. [online]. p. 267-288.

²⁸ LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2010. p. 17.

1 TECENDO TRAMAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Para debater acerca do Ensino Religioso, é importante relacionar os aspectos históricos e epistemológicos dessa área. Faz-se necessário, pois, voltar um pouco no tempo, analisar o passado e alguns apanhados históricos sobre o Ensino Religioso no Brasil. Dessa forma, este primeiro capítulo se debruça sobre os aspectos históricos e epistemológicos da área do Ensino Religioso, perguntando como as ações históricas se movimentam em conjunto com as reflexões epistemológicas no cenário brasileiro. Isso está subdividido em quatro seções que tratam de assuntos como a CF, a LDBEN, a ADI nº 4.439, a BNCC e as DCN-LCR, destacando sempre a presença do Ensino Religioso nesses documentos.

O olhar para esta temática se torna primordial para entender no que consiste o Ensino Religioso no Brasil. Desse modo, a primeira seção apresenta uma descrição histórica sobre a inserção do Ensino Religioso nas CF do Brasil e na LDBEN, mostrando como a religião sempre esteve presente e influenciando o texto constitucional, apesar de o Brasil ser um país laico,²⁹ conforme preconiza a CF vigente.

1.1 Constituição da República Federativa do Brasil e a LDBEN

Voltando um pouco no passado, para falar do Ensino Religioso, torna-se importante analisar as Constituições brasileiras, pois a Constituição é o documento que ordena as principais leis de um país, com um conjunto de leis fundamentais, tendo o papel de organizar, regulamentar e estabelecer os direitos e os deveres de todas as pessoas. Por isso, foi realizada uma busca, nos textos das Cartas Magnas brasileiras, a procura do termo Ensino Religioso, constatando sua invisibilidade nas Constituições de 1824 e de 1891. Mesmo assim, essas Constituições serão explanadas no decorrer da pesquisa para uma contextualização do tema, analisando, assim, como os estudos sobre religião aparecem implicitamente durante o período de vigência das primeiras Constituições, até a promulgação da Constituição de 1934, em que o termo Ensino Religioso aparece, de fato, no intuito de compreender como o assunto foi sendo tratado desde então.³⁰

²⁹ Um país é considerado laico quando viabiliza a separação entre Estado e religião, não permitindo assim a interferência de correntes religiosas em assuntos do governo, sem ainda privilegiar uma religião mais do que as outras. Saiba mais em: SILVA, Luiz M. B. Estado laico: o que é? In: POLITIZE [Site institucional]. 05 jun. 2017. [online]. [n.p.].

³⁰ REIMER, 2013, p. 22.

A liberdade religiosa é um tema que perpassa o debate entre Educação e Ensino Religioso no contexto histórico e perceptível nas Constituições brasileiras. De acordo com Haroldo Reimer:

A exegese do texto constitucional estará sempre permeada por questões de ordem histórica e social, perguntando-se sempre pelas forças sociais, religiosas e políticas atuantes nos momentos de codificação da respectiva Carta Magna. [...] a toda norma jurídica correspondem sempre uma fonte material (os fatos) e uma fonte axiológica (os valores).³¹

Desse modo, identificar o ponto de partida de longos debates e contextualizar os documentos oficiais, sem perder de vista o momento histórico que a sociedade vivia no período de sua elaboração, auxilia na compreensão da evolução e dos retrocessos do Ensino Religioso no universo educacional.³² Compreendendo esses fatos, retorna-se, agora, um pouco na história, especificamente para o ano de 1824, onde foi outorgada, em 25 de março, a primeira Constituição brasileira, por D. Pedro I, sendo estabelecido que o catolicismo continuasse sendo a religião do Império naquele momento.³³ Nas palavras de Evaldo Pauly:

O art. 5º da Carta de Lei de 25/3/1824 estabelece o catolicismo como ‘religião do Império’. A Carta ignora a educação e estabelece precária representação popular. O art. 95 excluía do rol de ‘eleitores [...] hábeis para serem nomeados deputados’ as pessoas ‘que não tiverem quatrocentos mil réis’, ‘os estrangeiros naturalizados’ e os não católicos. A Independência impõe ao povo religião oficial, negando-lhe educação e representação política. A nação livre nasce com povo sem cidadania por razões econômicas, étnicas e religiosas.³⁴

Nota-se que a Constituição de 1824 selou uma união entre coroa e religião.³⁵ Porém, o Ensino Religioso e a educação teriam sido deixados de lado e nem mesmo o termo *ensino* ou a palavra *educação* seriam citadas em sua redação. Posteriormente, a relação entre Estado e Igreja aparece no campo educacional através da Lei de Instrução, de 1827, que menciona o Ensino Religioso. Observe:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.³⁶

³¹ REIMER, 2013, p. 41.

³² CARON, 2007, p. 30-31.

³³ PAULY, 2004, p. 174.

³⁴ PAULY, 2004, p. 174.

³⁵ ANDRADE, 2018, [n.p.].

³⁶ BRASIL. Casa Civil. *Lei de 15 de outubro de 1827*. [Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império]. Rio de Janeiro: Império do Brasil. [online]. [n.p.].

No início do texto constitucional, usa-se o termo *ensinarão*, determinando para o parágrafo inteiro que os professores estariam encarregados de ensinar os princípios de moral cristã e da doutrina da religião Católica Apostólica Romana, incluindo o ensino da leitura, da escrita, das quatro operações aritméticas, da gramática da língua nacional e da história do Brasil. Logo, o Ensino Religioso, mesmo que ainda confessional, já estava presente no momento histórico, mesmo sendo omitido na primeira Constituição brasileira. De acordo com Sérgio Junqueira, os documentos complementares do Império mencionaram que o ensino da doutrina religiosa católica era uma das finalidades da escola.³⁷

Em 24 de fevereiro de 1891, foi promulgada a segunda Constituição do Brasil, chamada de Constituição Republicana, pois, o país passava pelo princípio da República brasileira, que ocorrera em 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República. Nesse momento, aconteciam importantes movimentações para direcionar o Brasil para sua inclusão no sistema capitalista internacional.³⁸ Nessa Constituição, a questão religiosa aparece. Mas, recomenda-se a separação entre o Estado e a Igreja, como pode ser notado abaixo, apontando para os princípios do Estado laico. Veja:

§ 3º Todos os indivíduos [sic] e confissões religiosas podem exercer publica [sic] e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum [sic]. [...] § 7º Nenhum culto ou igreja gosará [sic] de subvenção official [sic], nem terá relações de dependencia [sic] ou alliança [sic] com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomática [sic] do Brasil junto á Santa Sé não implica violação deste principio [sic].³⁹

Segundo Haroldo Reimer, esses parágrafos foram fundamentados a partir do início do artigo 72, mais precisamente nos parágrafos 1º e 2º, nos quais constam os dizeres de que todos/as são iguais perante a lei e que não é obrigatório a qualquer pessoa fazer ou deixar de fazer algo, senão em virtude da lei. A Constituição Republicana representou um marco histórico quanto à liberdade religiosa no país, dando início ao processo de mudança em um contexto de quase quatrocentos anos de monopólio católico romano.⁴⁰

Mesmo que ainda não seja visível o termo *Ensino Religioso* na Constituição de 1891, é importante trazer essa passagem no contexto histórico, pois, de acordo com Carlos Cury, naquela época:

³⁷ JUNQUEIRA, 2015, p. 5.

³⁸ REIMER, 2013, p. 55.

³⁹ BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição Da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁴⁰ REIMER, 2013, p. 57.

O ensino oficial, em qualquer nível de governo e da escolarização, tornou-se laico, ao contrário do Império em que a obrigatoriedade do ensino religioso se fazia presente. Entretanto, desde a proibição do ensino religioso nas escolas oficiais em 1891, a Igreja católica se empenhou no restabelecimento desta disciplina ora no âmbito dos estados, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais.⁴¹

No período final da vigência dessa Constituição, a Igreja Católica obteve sucesso no andamento da reforma educacional, pelo ministro Francisco Campos, na década de trinta, quando a *disciplina*⁴² retornou às escolas públicas, através do decreto que indicava a sua aplicação fora dos horários das outras disciplinas e, mais tarde, se encaixando no mesmo horário.⁴³ Diante desse contexto, é possível apontar que o termo Ensino Religioso aparece de forma explícita nas CF a partir do ano de 1934.⁴⁴ No dia 16 de julho, foi promulgada a terceira Constituição brasileira, redigida pela Assembleia Constituinte, eleita em maio de 1933, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Assim, como toda nova Constituição, o país passava por momentos históricos de mudanças em busca de alcançar interesses políticos e sociais. Nesse momento histórico, observa-se um marco importante, pois a educação foi regulamentada, pela primeira vez, como um direito de todas as pessoas. Isso está registrado no Título V, Capítulo II, do texto constitucional, da seguinte forma:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.⁴⁵

O Título V, *Da Família, da Educação e da Cultura*, Capítulo II, *Da Educação e da Cultura*, também inclui o Ensino Religioso nas escolas públicas como uma unidade curricular a ser ministrada, de modo facultativo, pelas escolas, respeitando, assim, a confissão religiosa do/a aluno/a. Veja:

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis

⁴¹ CURY, 2004, p. 189.

⁴² A pesquisa recorre com maior frequência à expressão *componente curricular*, em conformidade com a nomenclatura indicada pela BNCC, exceto onde em casos de contextualização ou de citações diretas que ainda mencionem a nomenclatura antiga *disciplina*. Segundo Amanda Veigas, “a BNCC não define disciplinas, mas componentes curriculares que se desdobram em habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos. Ela busca manter um trabalho interdisciplinar por meio de um ensino mais contextualizado e menos separado em disciplinas”. Confira: VIEGAS, Amanda. Perguntas e respostas sobre a BNCC. In: SOMOSPAR [Site institucional]. 01 fev. 2020. [online]. [n.p.].

⁴³ CURY, 2004, p. 189.

⁴⁴ CURY, 2004, p. 189.

⁴⁵ BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição Da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.⁴⁶

Essa regulamentação gerou diversos debates na época entre diversos setores, especialmente, porque a Igreja Católica teria manifestado a intenção de continuar com os ensinamentos confessionais – Igreja Católica Apostólica Romana –, de acordo com a Lei Educacional do Brasil Império.⁴⁷

A Constituição de 1937 – chamada que Constituição do Estado Novo – foi outorgada em 10 de novembro, pelo presidente Getúlio Vargas, dando, assim, um curto período de vigência, de apenas três anos, para a Constituição anterior. Para Haroldo Reimer, esse momento teria sido marcado pelos anseios ditatoriais do presidente sob influência de governos totalitários de outras partes do mundo.⁴⁸ O termo Ensino Religioso foi mencionado no Art. 133 dessa Constituição, indicado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias, diferenciando-se, em relação à Constituição precedente, ao expandir a facultatividade da disciplina que agora não se direcionaria apenas aos/às alunos/as, mas, também, aos/às mestres/as e professores/as.⁴⁹ Esse artigo menciona o seguinte:

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.⁵⁰

Nesse ponto, é possível notar um retrocesso em relação aos avanços que já tinham sido alcançados, até o momento, em relação ao Ensino Religioso no Brasil. No texto da Carta Magna, não fica visível a ordem de assegurar os direitos à educação para todas as pessoas, assim como constava no texto da Constituição de 1934.

A Constituição de 1946 foi promulgada em 18 de setembro. Segundo Haroldo Reimer, ela foi considerada avançada para sua época – período da *República Nova*. Haroldo Reimer explica que a Carta volta a falar sobre a separação entre o Estado e a Religião, preconizando os direitos e as garantias básicas que acabaram sendo eliminados pela Constituição de 1937.⁵¹ Observe o trecho abaixo – extraído dessa Constituição – acerca da Educação e do Ensino Religioso:

⁴⁶ BRASIL, 1934, [n.p.].

⁴⁷ REIMER, 2013, p. 63.

⁴⁸ REIMER, 2013, p. 63.

⁴⁹ BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵⁰ BRASIL, 1937, [n.p.].

⁵¹ REIMER, 2013, p. 65-66.

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [...] Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...] V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.⁵²

Dessa forma, o Ensino Religioso permaneceria na redação da Carta Magna e o direito à educação voltaria a ser regulamentado, em um artigo específico, reafirmando a educação como um direito de todas as pessoas. O Ensino Religioso aparece como disciplina dos horários das escolas oficiais, sendo de matrícula facultativa e respeitando a confissão religiosa dos/as alunos/as.

A Constituição de 1967 entrou em vigor a partir do dia 15 de março. O Brasil estava sob a ditadura militar, que fazia um controle dos movimentos sociais e impedia a reivindicação por mais educação, em razão do controle militar.⁵³ Com efeito, a Constituição anterior foi substituída, uma vez que não atendia mais às necessidades daquela classe que mantinha o poder.⁵⁴ O termo Ensino Religioso é citado no texto dessa Constituição, mas foi configurado da seguinte forma: “IV – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”⁵⁵, isto é, manteve-se o caráter de matrícula facultativa. A Constituição de 1967 sofreu profundas mudanças, em 1969, com a Emenda Constitucional nº 1/1969. Porém, a redação que se refere ao Ensino Religioso não sofreu alterações.

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a versão em vigor da Constituição Federativa, que é a sétima na história do Brasil, marcando, assim, o processo de redemocratização do país, após as turbulências do regime militar.⁵⁶ O trecho da Constituição de 1988 que trata especificamente do Ensino Religioso é o Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I, da Educação. Em que se lê:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

⁵² BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵³ PAULINO, Ana Flávia B.; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). *Revista Cadernos de História da Educação*, Belo Horizonte, v. 6, p. 1942-1951, 2006. [online]. p. 1943.

⁵⁴ VAINER, Bruno Z. Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. *Revista RBDC*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 161-191, 2010. [online]. p. 182.

⁵⁵ BRASIL. [Constituição (1967)]. *Constituição Da República Federativa Do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵⁶ REIMER, 2013, p. 73.

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.⁵⁷

Desse modo, a Constituição de 1988 menciona o Ensino Religioso e prevê a oferta no nível de Ensino Fundamental das escolas públicas, com matrícula facultativa. Embora a redação da Constituição não mencione o tipo de ensino que será ministrado em sala de aula, nessa época, a previsão ainda girava em torno da tradicional catequese cristã e das igrejas de matriz cristã no Brasil, mesmo tendo sido declarado o Estado laico.⁵⁸ O quadro abaixo esboça como o termo Ensino Religioso se manifesta nos textos constitucionais, desde 1824:

Quadro 1. O Ensino Religioso nas Constituições Federativas⁵⁹

	Menciona o ER no texto?	Tipo de ensino	Frequência / Matrícula	Tipo de Escolas	Nível Escolar	Momento Histórico
1824	Não	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Brasil Império
1891	Não	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Início da República brasileira
1934	Sim	Confessional	Facultativa	Públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.	Não menciona	Ditadura Vargas
1937	Sim	Não menciona	Facultativa para: alunos, mestres e professores.	Curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias.	Não menciona	Era Vargas, Estado novo
1946	Sim	Confessional	Facultativa	Escolas oficiais	Não menciona	Nova República
1967	Sim	Não menciona	Facultativa	Escolas oficiais	Grau primário e médio	Ditadura Militar
1988	Sim	Não menciona	Facultativa	Escolas públicas	Ensino Fundamental	Redemocratização do país pós-regime militar

A LDBEN, nº 9.394/96, em seu Artigo 33, trata da oferta do Ensino Religioso no ensino fundamental, podendo ser ofertado na modalidade confessional ou interconfessional.⁶⁰ Isso

⁵⁷ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁵⁸ REIMER, 2013, p. 96.

⁵⁹ Adaptado de: BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Imperio do Brazil*. Rio de Janeiro: Imperio do Brazil. [online]. [n.p.]; BRASIL, 1891, [n.p.]; BRASIL, 1934, [n.p.]; BRASIL, 1937, [n.p.]; BRASIL, 1946, [n.p.]; BRASIL, 1967, [n.p.]; BRASIL, 1988, [n.p.].

⁶⁰ PÊCEGO, Daniel N. Uma análise jurídico-constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Lex Humana*, Petrópolis, v. 6, n. 2, p. 37-59, 2015. [online]. p. 50.

trouxe reações diante das propostas, pela Igreja Católica e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com visões opostas, em que a Igreja Católica defendia o ensino confessional e o CNE, não. Essa questão resultou em uma lei substitutiva, a Lei nº 9.475/97, dando um novo sentido ao Artigo 33 da LDBEN.⁶¹ Conforme se observa abaixo:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, 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 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).⁶²

A Lei nº 9.475/97, com sua nova redação para o Artigo 33, conforme Parágrafo 2º citado acima, que resulta no Estado não ter regulamentado a questão da definição dos conteúdos do Ensino Religioso nas escolas, demandou, assim, a tarefa de sistematizar o ensino às organizações civis, ficando a cargo dos Conselhos Estaduais. Pouco antes disso, em 1995, a partir dos Conselhos Estaduais de Ensino Religioso, já estava sendo formado o Fórum Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que buscava “promover as discussões pertinentes por meio de ações concretas em termos políticos e em termos educacionais, como, por exemplo, a realização de congressos e simpósios”⁶³, afim de trazer o debate a nível nacional.

Segundo a LDBEN, nº 9.394/96, o Ensino Religioso é obrigatório nas escolas de ensino fundamental, porém, facultativo para os/as alunos/as. Isso significa que as escolas públicas devem oferecer as aulas em sua estrutura curricular, mas, os/as alunos/as têm a opção de participar ou não delas.

Em termos históricos, o Ensino Religioso passou por vários caminhos até chegar à sua fase de regulamentação dos conteúdos a serem aplicados pelo CC em sala de aula. Ao longo desse processo, em relação ao ERE, destaca-se o fato de o Ensino Religioso ser o único CC presente na atual Constituição Federativa do Brasil. Fica nítida a influência religiosa em meio ao cenário político no país e, conseqüentemente, na elaboração do texto das Cartas Constitucionais brasileiras. De acordo com Joana Zylbersztajn, “diversos exemplos semelhantes podem ser destacados a título ilustrativo, demonstrando como a presença religiosa

⁶¹ REIMER, 2013, p. 97.

⁶² BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁶³ REIMER, 2013, p. 98.

formal influenciou o processo constituinte”⁶⁴. Essa influência acaba contrariando o texto da própria Constituição, que declara o Brasil como um país laico, após a Constituição de 1891, resultando, assim, em uma ideia frágil de laicidade.

Sendo assim, a próxima seção aborda a ADI nº 4.439, ressaltando a importância do seu debate sobre o conteúdo do ERE a ser abordado nas salas de aulas acerca do ensino confessional ou não confessional.

1.2 A Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439

Esta seção trata das implicações que a ADI nº 4.439 teve no processo de formação do docente do Ensino Religioso nas escolas públicas e no debate dos conteúdos a serem aplicados em sala de aula. Levam-se em consideração os motivos que levantaram a abertura do processo pela Procuradoria Geral da República (PGR). De acordo com Keila Gonzalez e Leonardo Carvalho, o Ensino Religioso, na escola pública brasileira, sempre esteve envolto de longas discussões, tendo um foco maior a partir da Constituição de 1891, com a separação entre Igreja e Estado. Essas discussões estariam muito presentes na atualidade pelo fato de o tema ter sido debatido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em audiência pública, em 2015.⁶⁵ Para Keila Gonzalez e Leonardo Carvalho:

Se por um lado, a hegemonia da Igreja Católica já não é mais aceita sem contestações no campo religioso e educacional; por outro lado, a aceitação do ensino religioso passa pelo estabelecimento da escola pública como espaço que deve garantir e promover a igualdade às tradições brasileiras no campo religioso, não permitindo que a escola seja utilizada como espaço para proselitismo, o que percebe na ação do Estado laico por meio da mobilização de seus mecanismos jurídicos para regulação das relações entre religião e ensino, verificado na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4439, promovida pela Procuradoria-Geral da República.⁶⁶

A ADI nº 4.439 foi proposta pela PGR, em 02 de agosto de 2010, para questionar tanto os dispositivos específicos da Lei 9394/96, LDB, quanto o acordo firmado entre o Estado brasileiro e a Santa Sé, *concordata* Brasil-Vaticano, promulgado pelo Decreto Legislativo nº

⁶⁴ ZYLBERSZTAJN, Joana. *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese (Doutorado em Direito) – Departamento de Direito do Estado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. p. 28.

⁶⁵ GONZALEZ, Keila P.; CARVALHO, Leonardo C. A trajetória histórica do Ensino Religioso na escola pública brasileira: discussões sobre as atuais configurações do ensino religioso no país. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL (SCIENCULT), X, 2015, Paranaíba. *Anais...* Paranaíba: SCIENCULT, 2015. p. 1-14. [pdf]. [online]. p. 1-2.

⁶⁶ GONZALEZ; CARVALHO, 2015, p. 11.

7107/2010, a respeito do Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil.⁶⁷ Foram longos anos de debate, uma vez que a ação só foi julgada em 27 de setembro de 2017. Na Ação, a PGR pedia que o Ensino Religioso nas escolas públicas não fosse vinculado a uma religião específica e que fosse vedada a contratação de professores/as representantes de confissões religiosas. O argumento da PGR era que o CC Ensino Religioso deveria ser voltado para a história e para os ensinamentos das diversas religiões existentes, com foco na laicidade.⁶⁸ Ou seja:

A argumentação da ADI partiu do princípio de que a LDB e a concordata não poderiam contradizer a Constituição, especialmente o art. 19, inciso I, que veda a todas as instâncias do Estado estabelecer ou subvencionar cultos religiosos ou manter com eles relações de dependência ou aliança. A ressalva seria a colaboração, na forma da lei, em matéria de interesse público.⁶⁹

O STF é o órgão que tem competência para julgar a ADI e, na ocasião, a ação foi recebida pelo STF, sob o nº. 4.439, sendo distribuída para relato. No ano de 2015, no entendimento do ministro Luiz Roberto Barroso, a questão do ERE não se limitava apenas ao universo jurídico, sendo assim, convocou uma audiência pública no intuito de ouvir diferentes entidades religiosas, especialistas na área de educação e parlamentares. Dessa forma:

Foram admitidas como amici curiae as seguintes entidades: (i) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; (ii) Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER; (iii) Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB; (iv) Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC; (v) Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro – GLMERJ; (vi) Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; (vii) Conectas Direitos Humanos; (viii) ECOS – Comunicação em Sexualidade; (ix) Comitê Latino-Americano e do Caribe para Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM; (x) Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DHESCA Brasil); (xi) Anis - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; (xii) Liga Humanista Secular do Brasil – LIHS; (xiii) União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro – UJUCARJ; (xiv) Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul; (xv) União dos Juristas Católicos de São Paulo – UJUCASP; (xvi) Associação Nacional de Juristas Evangélicos ANAJURE; (xvii) Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito da USP e (xviii) Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ – Clínica UERJ Direitos.⁷⁰

⁶⁷ LOURENÇO, Cristina S. A.; GUEDES, Maurício S. B. O STF e o Ensino Religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, 2017. [online]. p. 145.

⁶⁸ SANTANA, Liege A. Estado laico x Ensino Religioso confessional: uma análise acerca da ADI 4439 do STF. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 83-98, 2019. [online]. p. 83.

⁶⁹ CUNHA, 2013, p. 934.

⁷⁰ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 DF, de 27 de setembro de 2017*. Brasília: STF. [online]. p. 12.

Majoritariamente, os *amici curiae*⁷¹ convocados articularam sua opinião no caminho favorável à ação, em que a natureza do Ensino Religioso não deveria ser confessional ou interconfessional, e nem ser lecionada por representantes de confissões.⁷² Somente a CNBB, a CRB, a ANEC, a UJUCARJ, a UJUCASP, a Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul e a ANAJURE foram contrários à ação aberta pela PGR.⁷³ Além da PGR, boa parte dos *amici curiae* levantou, também, a questão da formação do docente de Ensino Religioso, apontando para que não fosse lecionado por representantes de confissões religiosas.

No dia 27 de setembro de 2017, o STF concluiu o julgamento sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, em sessão plenária, sendo julgada improcedente a ADI nº 4.439, diante de uma votação bastante competitiva. Isto é, “por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões”⁷⁴, contrariando, assim, a opinião dos diferentes especialistas da área. Votaram favoravelmente à ação cinco ministros: o Relator Luís Roberto Barroso, Rosa Weber, Marco Aurélio, Luiz Fux e Celso de Mello. Votaram pela improcedência da ação seis ministros: Alexandre de Moraes, Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Edson Fachin, Ricardo Lewandowski e a presidente, com seu voto de decisão, a ministra Carmem Lúcia.⁷⁵ A sentença foi a seguinte:

Por não vislumbrar, nos dispositivos questionados na inicial, nenhuma ofensa aos ditames constitucionais, JULGO IMPROCEDENTE esta ação direta, declarando constitucionais os artigos 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/1996, e 11, §1º, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, e afirmando a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.⁷⁶

A decisão gerou polêmica, pois o STF entendeu que o Ensino Religioso nas escolas públicas pode ser confessional, ou seja, pode estar vinculado a uma determinada religião, usando o argumento da facultatividade da matrícula como respeito à liberdade religiosa. E, ainda, o fato de a família ter matriculado o/a estudante na disciplina em questão, estaria indicando que foi por vontade própria e não por imposição de determinada religião. O que se

⁷¹ A expressão latina *amici curiae* significa: amigo da corte. Saiba mais em: TJDF. *Amicus curiae, o amigo da corte*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁷² SANTANA, 2019, p. 85.

⁷³ STF, 2017, p. 12.

⁷⁴ ADFAS. *STF: Ensino Religioso nas escolas públicas*. 11 jul. 2018. [online]. [n.p.].

⁷⁵ ADFAS, 2018, [n.p.].

⁷⁶ STF, 2017, p. 27.

deve lembrar é que o público alvo em questão são crianças e adolescentes em fase de formação de opiniões.⁷⁷

O procurador geral da república, que suscitou essa discussão, parece ter entendido de outra forma, pois questionou o Ensino Religioso em caráter proselitista e confessional nas escolas públicas.⁷⁸ Para ele, se o Estado é laico, de acordo com a Constituição de 1988, não poderia admitir que o ERE fosse ministrado por professores/as, defendendo suas crenças religiosas em sala de aula. Por exemplo, um/a professor/a de denominação católica deveria ser imparcial e explicar didaticamente durante todo o ano letivo, para os matriculados naquele CC, sobre todas as religiões, ou seja, explanando sobre elas, de acordo com sua amplitude e sem focar no ensinamento de cada religião.⁷⁹ Segundo Elisa Rodrigues, manter a decisão por um Ensino Religioso confessional constitui um ato inconstitucional. Para ela:

Visto que ao Estado e às suas agências não se permite o privilégio, a subvenção de qualquer modalidade religiosa ou a manutenção de relações de dependência, ou aliança de quaisquer religiões, exceto quando houver interesse reconhecidamente público nessa relação.⁸⁰

A partir do que determina a Constituição brasileira, que as aulas de Ensino Religioso, nas escolas públicas, através de matrícula facultativa, sejam ministradas durante o horário normal de aulas, a ADI solicitava que a LDB e a *concordata* fossem coerentes com o texto constitucional, levando em consideração os princípios jurídicos da unidade e da harmonia. “Como a Constituição está acima da LDB e da *concordata*, seus textos devem ser reinterpretados de modo a vedar àquela disciplina conteúdos confessionais ou interconfessionais”⁸¹. Sendo assim, o conteúdo a ser ensinado não deveria seguir qualquer tipo de proselitismo e sem tomadas de partido por parte dos/as educadores/as.⁸²

O STF contrabalanceou os binômios *laicidade do Estado e liberdade religiosa*,⁸³ entendendo que o Estado continuaria sendo laico, porque permaneceria oferecendo a estrutura física para a viabilidade das aulas e disponibilizando para os praticantes de determinada religião um/a professor/a especialista, que poderia aperfeiçoar os conhecimentos dos/as interessados/as.⁸⁴ Isto se tornou inviável, pois seria necessário oferecer diversas religiões nas

⁷⁷ SANTANA, 2019, p. 94-95.

⁷⁸ RODRIGUES, Elisa. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Revista Ciências da Religião - História e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, 2015. p. 36.

⁷⁹ RODRIGUES, 2015, p. 36.

⁸⁰ RODRIGUES, 2015, p. 36.

⁸¹ CUNHA, 2013, p. 935.

⁸² CUNHA, 2013, p. 935.

⁸³ ENRICONI, Louise. Liberdade Religiosa é a liberdade de professar qualquer religião. *In: POLITIZE [Site institucional]*. 11 set. 2017. [online]. [n.p.].

⁸⁴ STF, 2017, p. 11.

escolas durante as aulas de Ensino Religioso, em caráter confessional, para que se desse a oportunidade plural a todos/as que manifestassem interesse. Mesmo que essa seja uma ação insustentável, esse foi o entendimento do STF, afirmando que não precisava fazer interpretação, conforme os artigos que já regulamentaram a Constituição de 1988, no artigo 210, parágrafo 1º, no que se diz respeito tanto a LDB quanto ao acordo com a Santa Sé.⁸⁵

Milton Santos levanta um questionamento a respeito da abordagem do Ensino Religioso, no cotidiano de uma sala de aula, com estudantes do ensino fundamental, refletindo sobre qual seria o tratamento mais simples e democrático possível dentro da esfera religiosa. Ele responde a essa indagação, apontando que as respostas para esse tipo de pergunta podem ser encontradas nas Secretarias e nos Conselhos de Educação Municipais ou Estaduais. O autor afirma que, desde o Estado Novo, os debates sobre o conteúdo para o Ensino Religioso a ser inserido nas escolas nunca cessaram. Segundo ele, os aspectos conflitivos “que marcam sua escolarização atravessaram o último século, ganharam novos adeptos, discursos e demandas, sendo que, pela primeira vez [...], foi matéria debatida no Supremo Tribunal Federal (STF) em outubro de 2015”⁸⁶. E por representar um importante marco histórico para o Ensino Religioso, torna-se fundamental trazer esse debate.

A ADI nº 4439 foi julgada improcedente pelo STF. Mas, ela teve sua importância no contexto histórico da formação do/a docente de Ensino Religioso. A partir do pedido da PGR, que o Ensino Religioso nas escolas públicas não fosse atrelado a determinadas religiões e que não se deveria contratar professores/as representantes de religiões específicas, geraram-se algumas reflexões sobre a qualificação desse profissional para lecionar este CC, objetivando a garantia do direito à diversidade religiosa, uma vez que o conteúdo a ser ensinado não deveria seguir qualquer tipo de proselitismo e/ou sem tomadas de partido por parte dos/as educadores/as.

Assim, a próxima seção discorre, fazendo uma apresentação histórica da construção da BNCC, mostrando que a sua criação já estava amparada por algumas leis, desde a Constituição de 1988. Além disso, será enfatizado como o Ensino Religioso se torna presente na BNCC de uma maneira que diverge do julgamento do STF, no caso da ADI nº 4439. Essa discussão contribuirá para uma reflexão a respeito da relevância do ERE no processo de aprendizagem dos/as discentes e na formação dos/as docentes.

⁸⁵ STF, 2017, p. 5.

⁸⁶ SANTOS, Milton S. *Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. p. 30.

1.3 Base Nacional Comum Curricular

Esta seção dá continuidade à trajetória do Ensino Religioso, observando que a luta por um ensino de qualidade ainda não cessou. Aborda-se como o CC Ensino Religioso se constitui na BNCC, em seu processo de criação, apresentando uma descrição histórica sobre a construção da BNCC, debatendo em torno do ERE, bem como sua importância para a aprendizagem discente e a formação docente.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que discentes devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, de acordo com o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC estabelece o ensino, pensando em unidades temáticas, objetos de conhecimento e em uma perspectiva de competências e habilidades.⁸⁷

De acordo com Sérgio Junqueira e Sonia Itoz, a utilização da BNCC deve ir além de sua proposta, sendo explorada pela escola e pelos docentes, podendo inserir novas contribuições no ambiente escolar. A partir da criação da BNCC, nenhum brasileiro, em fase escolar, deveria ficar sem o conhecimento mínimo das aprendizagens essenciais. Assim, esse documento tem o papel de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada cidadão/ã brasileiro/a.⁸⁸ A BNCC não se trata de um currículo, mas, sim, de uma proposta para que os/as discentes desenvolvam competências essenciais de aprendizagem. Por isso, considera-se importante enfatizar a fundamentação teórica e metodológica do Ensino Religioso.⁸⁹

Um dos principais desafios do Brasil, na atualidade, é a Educação. Os principais problemas, de acordo com Joedson Santos, estão longe de ser solucionados. Afinal, o autor entende que ainda seria grande o número de alunos/as que não chegam a concluir a educação básica. E os que concluem, ele afirma, não conseguem entrar na universidade.⁹⁰ Em termos gerais:

⁸⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017. [online]. p. 7.

⁸⁸ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sonia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 75.

⁸⁹ RODRIGUES, Edile M. F. Conhecimento religioso: possibilidades de aprendizagem a partir da BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 131.

⁹⁰ SANTOS, Joedson B. Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de Hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), XXI, 2013, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPAE, 2013. [online]. p. 2.

A educação brasileira precisa converter-se, de uma vez por todas, em política de Estado e deixar de depender apenas de políticas transitórias de um ou de outro governo. Precisa ter sustentabilidade. Para isso, o esforço tem de ser conjunto. Isso significa envolver os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário nos níveis federal, estadual e municipal, a sociedade (educadores, estudantes, famílias, associações, sindicatos etc.) e o empresariado.⁹¹

Nessa ótica, tais desafios deveriam ser enfrentados como um compromisso por toda a sociedade e não somente pelo Poder Público ou pelas Organizações Governamentais. Quanto ao aspecto histórico, a possibilidade de criação de uma base comum curricular, apresentando os objetivos e os conteúdos mínimos a serem estudados em sala de aula, já estava prevista desde a Constituição de 1988, no Art. 210. Observe o texto constitucional vigente:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.⁹²

Para Luiz Cunha, a Constituição de 1988 e a LDBEN previam a criação dos componentes que compõe a BNCC na educação básica. Mas, sobre o processo de sua produção, teria sido a sanção presidencial do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que, além de apresentar essa legalidade, foi responsável por iniciar a corrida pela elaboração da BNCC.⁹³ Desse modo, existem leis que garantem a existência da BNCC, como a LDBEN, que, em seu Artigo 26, determina a adoção de uma BNCC para a educação básica. Isto é:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.⁹⁴

Mais tarde, esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

⁹¹ WERTHEIN, J. O Brasil à prova. In: FOLHA DE SÃO PAULO [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁹² BRASIL, 1988, [n.p.].

⁹³ CUNHA, Luiz A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. [online]. p. 271.

⁹⁴ BRASIL, 1996, [n.p.].

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.⁹⁵

Essa alteração incluiu ao texto os currículos da educação infantil, que não estavam descritos no texto precedente e, além disso, substituiu o termo *clientela* por *educandos*. O Ensino Religioso, na Constituição de 1988, aparece como o único CC explicitamente mencionado e com a permissão da matrícula facultativa para o ensino fundamental. Essa mesma facultatividade aparece na LDBEN – Lei 9.394/96 –, conforme a redação dada pela Lei 9.475/97.⁹⁶

À luz do histórico da criação desse documento normativo, será analisado como o Ensino Religioso é abordado na BNCC. As normas do documento direcionam os estudos deste CC, no sentido de abordar sobre várias religiões e não mais sobre o ensino de apenas uma religião, respeitando as narrativas religiosas de diferentes grupos.⁹⁷ Ou seja:

O Ensino Religioso na BNCC foi reconhecido como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, sendo o único componente curricular do 1º ao 9º ano para esta área, cuja natureza e finalidade pedagógica o tornam distinto de qualquer confessionalidade.⁹⁸

A partir da criação desse documento normativo, o Ensino Religioso passou a adquirir uma identidade, sendo reconhecido como uma das áreas de conhecimento do ensino fundamental. Em conformidade com as competências gerais da educação básica, na BNCC, foi estabelecida a necessidade de o Ensino Religioso atender aos seguintes objetivos:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.⁹⁹

Além dos objetivos supramencionados, a BNCC determina a garantia aos/às alunos/as em relação ao desenvolvimento de competências específicas na área do Ensino Religioso para o ensino fundamental, a saber:

⁹⁵ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. [Altera a Lei nº 9.394 [...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁹⁶ ULRICH; GONÇAVES, 2018, p. 14-27.

⁹⁷ RODRIGUES, 2020, p. 100.

⁹⁸ JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 84.

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

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.¹⁰⁰

São muitos os conteúdos a serem abordados pelos/as docentes em sala de aula, em que o conhecimento religioso é produzido e relacionado com as diferentes áreas do conhecimento científico, como as Ciências Humanas e Sociais e, principalmente, as CdR, responsável pela investigação da manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades.¹⁰¹

Para Elisa Rodrigues, o Ensino Religioso na BNCC difere da ideia de *ensino de religião* para *ensino sobre religião* no contexto escolar, proporcionando um ambiente de debates sobre violências ou preconceitos, para que atitudes de intolerância religiosa sejam tratadas e, assim, minimizadas nas escolas.¹⁰² Sem perder de vista o que foi apresentado na seção anterior, a BNCC diverge da decisão do STF, que apontava, na ocasião do julgamento da ADI nº 4439, para um ensino confessional.

Muitas são as provocações propostas pelo Ensino Religioso na BNCC, desafiando discentes, docentes, pesquisadores/as e estudiosos/as sobre religião a manterem debates sobre as várias formas de experiência do fenômeno religioso.¹⁰³ “Para tanto, *aprender-ensinar-aprender* sobre religião é tarefa que se impõe a todos e todas impelidos a esse campo de eternas-novas-dinâmicas e alternativas religiosas”¹⁰⁴.

De acordo com Osvaldo Ribeiro, existem ambiguidades terminológicas e inconsistências teóricas presentes na redação da BNCC, no que diz respeito à seção 4.5 *A Área de Ensino Religioso*. A primeira ambiguidade apontada tem a ver com o termo *conhecimento religioso*, que, ao ser mencionado na BNCC, aparece com duas interpretações.¹⁰⁵ Em seu primeiro sentido, o uso da expressão *abordagem do conhecimento religioso*, é interpretado como referência “aos conteúdos intrínsecos às religiões, as formulações positivas de seus dogmas, suas doutrinas, seus mitos etc”¹⁰⁶. Em um segundo momento do texto da BNCC, o

¹⁰⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 437.

¹⁰¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

¹⁰² RODRIGUES, 2020, p. 108.

¹⁰³ RODRIGUES, 2020, p. 112.

¹⁰⁴ RODRIGUES, 2020, p. 112.

¹⁰⁵ RIBEIRO, 2021, p. 79-80.

¹⁰⁶ RIBEIRO, 2021, p. 81.

termo *conhecimento religioso* é tratado como objeto do Ensino Religioso, sendo assim, “um produto acadêmico, crítico, científico, produzido pelas ‘Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)’”¹⁰⁷. A ambiguidade identificada pelo autor, nesse aspecto, é de que o objeto do Ensino Religioso seja o fenômeno religioso e não a compreensão científica dele.

A segunda ambiguidade é debatida em torno do termo *transcendência*, em que são aplicados dois sentidos ao mesmo termo, que, de acordo com Osvaldo Ribeiro, “num caso, a transcendência se refere a constituintes da subjetividade humana, e, no outro, ao processo psicológico de elaboração mitológica da superação realidade”¹⁰⁸. O autor ainda aponta que há uma série de formulações ambíguas e/ou inconsistentes em todo o texto da BNCC, no que se refere ao Ensino Religioso.¹⁰⁹

Mesmo com essas ambiguidades e inconsistências analisadas, o autor considera que o documento representa um avanço na legislação brasileira, pois a seção 4.5 *A Área de Ensino Religioso* na BNCC – documento aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) –, trouxe uma releitura ao tema com ausência de equívocos, se comparado com a redação dos Parâmetros do FONAPER, que se tratava de um documento sem chancela oficial e repleto de equívocos teóricos e epistemológicos.¹¹⁰

Além de mencionar como o Ensino Religioso aparece na BNCC, é importante salientar que esse documento define – em uma de suas competências – a utilização das tecnologias digitais, que será um assunto a ser tratado nos próximos capítulos da pesquisa. A solicitação de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação aparece em todos os CC do contexto escolar, bem como no CC Ensino Religioso:

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.¹¹¹

Nesta seção, foi possível observar o desenvolvimento da BNCC, em seu contexto histórico, e como o conteúdo do CC Ensino Religioso deverá ser abordado em sala de aula pelos/as docentes e discentes a partir de suas normas. Na próxima seção, analisa-se como as

¹⁰⁷ RIBEIRO, 2021, p. 81-82.

¹⁰⁸ RIBEIRO, 2021, p. 86.

¹⁰⁹ RIBEIRO, 2021, p. 86.

¹¹⁰ RIBEIRO, 2021, p. 89.

¹¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 11.

DCN-LCR contribuíram na discussão em torno do conteúdo a ser ministrado no Ensino Religioso, em consonância com a BNCC.

1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais – Licenciatura em Ciências das Religiões

Esta seção quer mostrar que, apesar do STF ter autorizado, em 2017, a aplicação do CC Ensino Religioso por um viés confessional, as DCN-LCR apontam para a proposta da BNCC,¹¹² ao propor um CC que busca pela não confessionalidade e que seja ministrado a partir do olhar do fenômeno religioso, visando, assim, o campo das CdR. Luiz Cunha argumenta o seguinte:

O conflito intracampo religioso foi reforçado pelas mais recentes decisões jurídicas: de um lado, o STF endossou a validade do dispositivo da concordata Brasil-Vaticano concernente ao ER na modalidade confessional; de outro, o CNE descartou a LDB e seu próprio parecer, assumiu a proposta do FONAPER e aprovou o ER na BNCC na modalidade dita não confessional.¹¹³

Conforme o autor, isso torna evidente um conflito entre as recentes decisões e promoverá novos debates no campo religioso, envolvendo o campo educacional.¹¹⁴

De acordo com Claricia Otto, Irma Iaczkinski e Fabiano Rodrigues, o Ensino Religioso começou a ter o seu espaço dentro do currículo escolar a partir da década de 30, no século XX, mas, foi a partir da década de 70, do mesmo século, que teria se iniciado a busca pela formação específica para professores/as do Ensino Religioso.¹¹⁵ Posteriormente, teria ocorrido a elaboração da LDBEN, nº 9394/96, e, na sequência, a lei substitutiva, nº 9.475/97, dando um novo sentido ao Artigo 33 que preconiza: “§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”¹¹⁶.

O processo de formação de professores/as dos demais componentes curriculares, na educação básica no Brasil, é marcado por avanços e retrocessos, o que não se mostra diferente com a formação específica para docentes do Ensino Religioso.¹¹⁷ Conforme Lilian Oliveira, o processo de formação de professores/as habilitados/as para as aulas de Ensino Religioso, até os

¹¹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ed. 250, p. 64, 31 dez. 2018a. [online]. p. 64.

¹¹³ CUNHA, Luiz A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, 2018. p. 904.

¹¹⁴ CUNHA, 2018, p. 904.

¹¹⁵ OTTO, Claricia; IACZINSKI, Irma; RODRIGUES, Fabiano B. Formação de professores para a diversidade religiosa: qual apropriação? *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 50, p. 885-899, 2018. p. 888.

¹¹⁶ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹¹⁷ CARON, Lurdes; FILHO, Lourival J. M. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino religioso: uma história em construção*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 18.

anos de 1990, estava voltado ao processo formador de agentes pastorais das instituições religiosas cristãs. Com efeito, as demandas para a formação docente eram atendidas pelos cursos de Teologia ou pelos cursos de Educação Cristã.¹¹⁸ É importante lembrar que os cursos Superiores de Teologia, em nível de bacharelado, passaram a ter a possibilidade de reconhecimento do MEC, a partir do Parecer CNE/CES, n. 241/99.¹¹⁹ No entanto:

Esse tipo de formação, não habilitava os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, que tinham suas graduações reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Essas ações situavam-se, prioritariamente, em diferentes e múltiplos processos de formação continuada, que, por sua vez, continham ricas contribuições, assim como carências, dilemas e desafios a serem superados.¹²⁰

Anteriormente, existiam cursos de formação continuada que supriam a necessidade da legislação nacional para o exercício da docência do Ensino Religioso.¹²¹ Antes mesmo da existência do documento DCN-LCR, Lilian Oliveira defendia que a ausência de diretrizes para a formação de professores/as em Ensino Religioso e a baixa oferta de cursos de formação continuada, comprometia o entendimento da sociedade brasileira em ver o Ensino Religioso como área do conhecimento.¹²² Para a autora, para a realização do processo de formação de professores/as é imprescindível que as DCN-LCR contivessem “processos de formação docente que discutam e pesquisem, com profundidade, a complexidade do fenômeno religioso, a fim de que cada educador reconheça a diversidade cultural religiosa em seus múltiplos aspectos”¹²³.

Elisa Rodrigues explica que “a construção e a homologação da BNCC levantaram a questão quanto à formação docente necessária para se conduzir o CC ER”¹²⁴, cuja homologação das DCN-LCR, pelo MEC, foi uma resposta a essa questão. Nas palavras da autora:

Esse documento de valor histórico é central para a consolidação de um Ensino Religioso reflexivo, escolar e de caráter laico. Mas é também marco que legitima a associação entre ciências da Religião e Ensino Religioso, pois afirma esse componente curricular como área de aplicação das CRE e essa ciência como referência para a formação de profissionais da educação que pretendem o magistério do ensino sobre o fenômeno religioso.¹²⁵

¹¹⁸ OLIVEIRA, 2010, p. 103.

¹¹⁹ GANDRA, Valdinei R.; BAADE, Joel H. Os desafios da educação a distância nos cursos de teologia reconhecidos pelo Ministério da Educação-MEC. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 44, n. 1, p. 165-179, 2018. [online]. p. 170.

¹²⁰ OLIVEIRA, 2010, p. 103.

¹²¹ OLIVEIRA, 2010, p. 104.

¹²² OLIVEIRA, 2010, p. 110.

¹²³ OLIVEIRA, 2010, p. 109.

¹²⁴ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020. p. 92.

¹²⁵ RODRIGUES, 2020, p. 92-93.

Segundo Elisa Rodrigues, os documentos BNCC e DCN-LCR possuem um valor histórico importante e asseguram a oferta do Ensino Religioso, seguindo um modelo reflexivo e laico.¹²⁶ Antonio Miranda, Renata Cunha, Vicente Filho e Anderson Ferreira, também apontam as DCN-LCR como um marco histórico na formação de docentes de Ensino Religioso brasileiro e afirmam que, após a sua homologação,¹²⁷ o documento passa “a legislar e a apresentar uma normativa para esta formação docente, que deve ser seguida em todo solo brasileiro”¹²⁸.

No dia 18 de setembro de 2018, na sede do CNE, ocorreu uma audiência pública nacional sobre as DCN para os cursos de LCR, sendo aprovado pela comissão do CNE, que deu voto favorável à aprovação das DCN-LCR. A Homologação da Portaria nº 1.403, das DCN-LCR, ocorreu no dia 28 de dezembro de 2018.¹²⁹ Nesse ínterim:

O FONAPER continuou se mobilizando para assegurar a formação específica em licenciatura aos profissionais do Ensino Religioso. Nesse sentido, propostas foram encaminhadas ao CNE em 1998, 2004 e em 2008, com minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso. Essa última sendo fruto de análise e discussão de cerca de 200 participantes do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), realizado em Taguatinga (DF) em novembro de 2008.¹³⁰

Analisando o documento acima, é possível observar o destaque histórico das reivindicações para a criação de cursos de licenciaturas, para a formação de professores/as específicos/as da área do Ensino Religioso, nos anos de 1998, 2004 e 2008, em que foram enviadas propostas para Curso de Graduação em Ciências das Religiões – Licenciatura em Ensino Religioso com a participação do FONAPER.¹³¹

Esse documento ainda afirma que, devido às mudanças de concepção do Ensino Religioso e da formação de docentes que atuarão em sala de aula, justifica-se a criação de DCN para a área específica. Ou seja:

A habilitação pressupõe sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico nos saberes e habilidades fundantes das Ciências da Religião e da Educação, qual seja, a perspectiva inter-religiosa e intercultural para a docência do Ensino Religioso na Educação Básica. As DCN para os cursos de licenciaturas em Ciências da Religião

¹²⁶ RODRIGUES, 2020, p. 92.

¹²⁷ MIRANDA, Antonio M. J.; CUNHA, Renata C., FILHO, Vicente G. S.; FERREIRA, Anderson C. N. Formação docente em Ensino Religioso: um diálogo com a política nacional. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 10-27, 2021. p. 21.

¹²⁸ MIRANDA; CUNHA; FILHO; FERREIRA, 2021, p. 21.

¹²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.403, de 28 de dezembro de 2018. *Diário Oficial de União*: seção 1, Brasília, p. 131, 02 out. 28 dez. 2018b. [online]. [n.p.].

¹³⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

¹³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

justificam-se ainda pela necessidade de adoção de princípios que facilitem a regulação e avaliação dos cursos existentes. Também são necessários parâmetros e abordagens curriculares comuns para os atuais e futuros projetos, tendo em vista a histórica demanda por sólida formação docente, tanto epistêmica como pedagógica, que assegure a formação aberta à diversidade cultural e religiosa e atendam às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.¹³²

Isso significa que se tornou clara a necessidade de uma formação docente adequada, com profissionais licenciados na área de atuação específica das CdR, para a atuação na educação básica nas escolas. O curso de licenciatura ficaria encarregado de formar profissionais dentro das habilidades e competências almejadas por docentes do CC Ensino Religioso.

As DCN-LCR, então, surgem com o objetivo de instruir e organizar o processo de formação docente e a adequada elaboração do planejamento pedagógico, construindo um caminho sistematizado a ser seguido para a boa prática docente no ERE.¹³³ Conforme a redação da resolução:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino. Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.¹³⁴

Desse modo, as orientações das DCN-LCR devem ser seguidas nas diferentes modalidades de ensino para o curso de LCR: presencial, semipresencial e a distância, habilitando, assim, o/a docente com a formação em nível inicial para a atuação com o Ensino Religioso na educação básica.

As DCN-LCR também determina, em seu Artigo 4º, que o licenciado em CdR deverá estar apto a: “IV – Demonstrar proficiência nas linguagens digitais e na utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem”¹³⁵. Ou seja, os documentos recentes voltados para a área da educação, como foi possível ver na BNCC e nas DCN-LCR, por exemplo, enfatizam a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar, preparando, assim, os/as docentes e os/as discentes para o futuro da educação.

Em relação às competências, que deverão ser desenvolvidas pelo estudante de licenciatura em Ciências das Religião, estão previstas, no Art. 5º, da seguinte forma:

¹³² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

¹³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

¹³⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

¹³⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

V - Reconhecer a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver, para valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades; VI - 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.¹³⁶

Essas indicações são importantes quanto ao cuidado que o/a docente precisa ter em sala de aula, na aplicação de seus conteúdos. Mais adiante, na redação da Resolução, apresenta-se a estrutura curricular mínima que os cursos de LCR no Brasil deverão seguir, contendo uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, de efetivo trabalho acadêmico, tendo a duração mínima de 4 anos, divididos em 8 (oito) semestres letivos.¹³⁷ Outro destaque seria *estágio obrigatório*, “III - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio obrigatório em Ensino Religioso na educação básica”¹³⁸, que proporcionará a vivência na prática escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica, em espaços formais e não formais.

As DCN-LCR contribuem para a compreensão dos conteúdos definidos para o Ensino Religioso na BNCC, exemplificando suas unidades temáticas, tornando-se fundamentais para a formação de professores/as de Ensino Religioso, com base no campo científico das CdR. Sendo assim, é possível apontar que a criação das DCR-LCR foi essencial para o fechamento desse ciclo histórico, em relação aos avanços do ERE, que envolveu a legitimação do CC, a organização de conteúdos e a formação de docentes nessa área específica.¹³⁹

Portanto, essa viagem no tempo, realizada neste primeiro capítulo, mostra-se essencial para compreender a trajetória que o CC ER já enfrentou para alcançar o nível atual de sua regularização nos sistemas de educação do Brasil. Mas, que, ainda assim, se encontra diante de um constante processo de reflexão. No próximo capítulo, aborda-se uma perspectiva histórica sobre a Educação a Distância no Brasil, passando pelos campos legais, políticos e metodológicos dessa modalidade de ensino.

¹³⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

¹³⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

¹³⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, [n.p.].

¹³⁹ SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 8.

2 TECENDO TRAMAS HISTÓRICAS, LEGAIS, POLÍTICAS E METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para relacionar os temas desta pesquisa, este capítulo aborda os aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos da Educação a Distância no Brasil. Assim, subdivide-se em quatro seções que tratam da Educação a Distância no Brasil, nesta ordem: perspectivas históricas da Educação a Distância no Brasil; perspectiva legal da Educação a Distância no Brasil; perspectiva política da Educação a Distância no Brasil; e perspectiva metodológica da Educação a Distância no Brasil. O objetivo corolário é esclarecer em que momento se encontra o processo de evolução da Educação a Distância no atual cenário brasileiro diante de todos esses aspectos.

2.1 Perspectivas históricas da Educação a Distância no Brasil

Esta seção aborda aspectos relevantes da história da Educação a Distância, compreendendo a sua evolução e expansão no Brasil. Habitualmente, ao se tratar de aspectos históricos, é natural que o contexto da redação inicie a partir do ponto de surgimento do tema, em algum momento histórico, porém, é possível afirmar que não há registros históricos que indiquem com precisão a implantação da EAD no Brasil.¹⁴⁰ Pode-se dizer que a modalidade de Educação a Distância no Brasil foi alavancada através dos cursos por correspondência, que surgiram com o objetivo de aprimorar a aprendizagem e para alcançar os lugares de difícil acesso, em termos geográficos. Nessa modalidade, atualmente, os/as discentes e docentes estão distantes, em tempo e/ou espaço, e utilizam as variadas ferramentas de tecnologia e de comunicação.¹⁴¹

Ao contrário do que se costuma pensar, a Educação a Distância não é algo recém-criado no cenário da Educação brasileira,¹⁴² pois, passou por algumas etapas até a chegada da *internet* e das tecnologias disponíveis para essa área. De acordo com João Alves, ainda no final do século XIX, já circulavam anúncios de jornais no Rio de Janeiro com a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência. “Eram cursos de datilografia ministrados não por

¹⁴⁰ ALVES, João R. M. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. *Revista Renote*, Porto Alegre, n. 1, [n.p.], 2001. [online]. [n.p.].

¹⁴¹ ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista RBAAD*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 83-92, 2011. [online]. p. 84.

¹⁴² BORGES, Felipe A. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. *Revista EAD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 75-94, 2015. [online]. p. 81.

estabelecimentos de ensino, mas por professoras particulares”¹⁴³. Segundo Carmen Maia e João Mattar, pode-se dividir essa modalidade de ensino em três gerações, sendo a primeira marcada por registros iniciais de cursos de taquigrafia, oferecidos por meio de anúncios em jornais já no século XVIII, mas foi em meados do século XIX que a EAD ganhou força devido ao desenvolvimento dos meios de transporte como os trens e do desenvolvimento de meios de comunicação como o correio, destacando, assim, o ensino por correspondência. A segunda geração se desenvolveu através das novas mídias e das Universidades Abertas, utilizando-se da Televisão, Rádio, fitas de áudio, telefone. A terceira geração foi marcada pelo surgimento da internet, com o desenvolvimento da Educação *online* e pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).¹⁴⁴ A implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) também foi um marco importante para o avanço da EAD. Esse sistema se configura em uma “rede de instituições públicas de ensino superior articuladas para a oferta de cursos superiores (de graduação e pós-graduação) na modalidade EaD”¹⁴⁵.

De acordo com Débora Pelli e Flávio Vieira, há evidências da Educação a Distância no Brasil, a partir do início do século XX, em 1904, com o registro no Jornal do Brasil de um anúncio na seção de classificados, que oferece um curso de datilografia por correspondência. Logo depois, em 1923, tinham-se as transmissões via rádio, com programas de ensino de leitura, línguas e outros. Em 1941, há registros de ensino por correspondência para cursos supletivos e profissionalizantes, através do Instituto Universal Brasileiro,¹⁴⁶ que se adequou às novas tecnologias e estão disponíveis na *internet* na atualidade. A partir de 1978, com a chegada da Educação a Distância na Televisão brasileira, surgiram programas como o Telecurso 2º grau.¹⁴⁷ “Apesar de estar presente no Brasil há mais de um século, verifica-se que nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) foi admitida uma modalidade da educação formal regular, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996”¹⁴⁸.

Segundo Giovanni Farias, a LDBEN, nº 9.394/1996, foi responsável por legalizar a EAD no Brasil, autorizando, assim, no Artigo 80, a Educação a Distância como modalidade de

¹⁴³ ALVES, 2009, p. 9.

¹⁴⁴ MAIA; MATTAR, 2007, p. 21.

¹⁴⁵ BORGES, 2015, p. 84.

¹⁴⁶ IUB. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁴⁷ PELLI, Débora; VIEIRA, Flávio C. F. História da educação na modalidade a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET EnPED), 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CIET EnPED, 2018. [online]. p. 5.

¹⁴⁸ PELLI; VIEIRA, 2018, p. 5.

ensino. Desde sua criação, a LDBEN se encontra em constante processo de transformação.¹⁴⁹ “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”¹⁵⁰. Então, essa legislação abriu caminhos para a utilização da EAD e suas ferramentas de ensino-aprendizagem no Brasil.

Sobre a EAD no Ensino Superior, Felipe Borges aborda o conceito dessa modalidade como democratização da educação, defendendo ser “a EaD como uma modalidade de ensino capaz de ampliar o número e as possibilidades de acesso ao ensino superior a parcelas cada vez maiores da população”¹⁵¹. Felipe Borges apresenta, também, a visão de outros autores que são contrários à utilização da EAD, pois, denunciam a existência de um suposto esvaziamento de conteúdos, ocasionando uma redução na qualidade do ensino e julgando que as políticas de fomento a essa modalidade possuem interesses mercantilistas.¹⁵²

A EAD, no Brasil, teve uma recente inclusão de nível de formação acadêmica, através da Portaria CAPES, nº 90, de 24 de abril de 2019, que regulamentou a possibilidade de oferta de cursos *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, na modalidade EAD. Porém, mesmo após dois anos de aprovação da portaria da CAPES, nenhum curso recebeu o reconhecimento para iniciar no Brasil. A CAPES rejeitou, até o momento, as 17 primeiras propostas, alegando que os pedidos não atenderam as recomendações dos documentos normativos.¹⁵³

Uma Educação a Distância que atenda os anseios da sociedade, na atualidade, deve criar condições para que a aprendizagem ocorra não somente como transmissão de informações, mas, atue, também, como construção do conhecimento, elaborando, assim, diferentes abordagens de EAD que contemplem a transmissão de informações e a construção de conhecimento significativo. Na sociedade do conhecimento, além de possuir informações, é necessário desenvolver competências para que se possa aplicar o que foi aprendido no cotidiano.¹⁵⁴ Então, a Educação a Distância surge como meio facilitador na evolução do processo educacional, cabendo ao docente mediar o ensino de qualidade e facilitar o aprendizado de discentes, apropriando-se da utilização mais adequada das diversas ferramentas disponíveis dentro das TDICs. Maria Belloni entende que:

¹⁴⁹ FARIAS, Giovanni. O tripé regulador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. In: SILVA, Marco. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 441.

¹⁵⁰ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹⁵¹ BORGES, 2015, p. 77.

¹⁵² BORGES, 2015, p. 77.

¹⁵³ PUJOL, Leandro. Capes rejeita todas as propostas de mestrado EAD. In: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. [Site institucional]. 11 jan. 2021. [online]. [n.p.].

¹⁵⁴ MORAN, 2011, p. 13-14.

Será preciso transformar a formação inicial e continuada de professores, a fim de prepará-los para reinventar a pedagogia e colocá-la no diapasão das culturas infantis e juvenis, o que implica aprender a lidar com sua maior autonomia, integrar as mídias e TICs, mas não somente. A educação a distância pode contribuir para a formação de professores mais sintonizados com essas mudanças, pois os professores que utilizam tecnologias para sua própria formação estarão certamente mais bem preparados para integrá-las à sua prática pedagógica.¹⁵⁵

Repensar a prática pedagógica se tornou uma urgência a partir da pandemia propagada pela COVID-19, deslocando as equipes de trabalho da área escolar, em virtude de mudança de ambiente laboral por causa do fechamento dos escritórios e das escolas, para o *home office*.¹⁵⁶ Isso intensificou a necessidade de conhecimento e de domínio das TDICs para o desenvolvimento das atividades no intuito de minimizar a transmissão da doença – que é caracterizada como doença respiratória aguda, causada pelo Coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-coV-2). Por ser um vírus altamente contagioso e transmitido entre humanos, o modo mais eficaz de proteção é adotar as medidas de distanciamento físico¹⁵⁷ e evitando aglomerações, de acordo com o protocolo da Organização Mundial da Saúde (OMS).¹⁵⁸ Porém, mesmo com o fechamento das escolas, a aprendizagem não ficou enclausurada, graças às TDICs existentes nos dias atuais, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem mudasse apenas em relação à forma de alcançar as pessoas através das tecnologias.

O uso de TDICs no contexto escolar está se intensificando e deve fazer parte do planejamento das aulas de docentes do CC Ensino Religioso, buscando mais engajamento dos/as estudantes em sala de aula. Essa aproximação do/a discente com a inovação tecnológica promove a percepção de uma realidade, através das tecnologias, que são compreendidas e apontadas por diversos especialistas, conforme sinalizam Paulo Tigre e Felipe Marques, como um recurso de qualificação empregatícia para as gerações futuras.¹⁵⁹ A EAD contribuiu, desse modo, para o desenvolvimento da sociedade, ao longo dos últimos anos, e hoje faz parte do contexto educacional do Brasil com o amparo legal da LDBEN, nº 9394/1996.

¹⁵⁵ BELLONI, Maria L. *Crianças e mídia no Brasil: cenários de mudança*. Campinas: Papyrus, 2015. p. 326.

¹⁵⁶ MENDONÇA, Marcelo. *A inclusão dos “home offices” no setor residencial no município de São Paulo*. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) – Programa de Pós Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 29.

¹⁵⁷ VIDALE, Giulia. O que é distanciamento social e por que isso é importante? In: VEJA. [Site institucional]. 19 mar. 2020. [online]. [n.p.].

¹⁵⁸ MACEDO JÚNIOR, Adriano M. Covid-19: calamidade pública. *Revista Medicus*, Sergipe, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2020. [online]. p. 5.

¹⁵⁹ TIGRE, Paulo B.; MARQUES, Felipe S. Impactos da difusão das tecnologias da informação e comunicação no emprego e qualificações. In: RESEARCH GATE. [Site institucional]. 05 jan. 2014. [online]. p. 11.

A próxima seção fará uma apresentação dos aspectos legais da Educação a Distância, destacando e aprofundando os documentos que tornam essa modalidade de ensino possível no Brasil.

2.2 Perspectiva legal da Educação a Distância no Brasil

Esta seção aborda o desenvolvimento das legislações que aprovam a Educação a Distância no Brasil, tomando como ponto de partida a LDBEN, nº 9394/1996, que marcou o momento em que a EAD deixou de ter apenas um papel emergencial e supletivo, para adquirir o reconhecimento legal em uma série de documentos normativos, com o objetivo de proporcionar cursos na modalidade de EAD pelas instituições de ensino no Brasil.¹⁶⁰ Não se pretende fazer uma análise criteriosa sobre a legislação de EAD no Brasil, mas, apontar os marcos legais importantes para a oferta dessa modalidade de ensino, principalmente, no que tange o ensino fundamental e a Formação Superior de Docentes do Ensino Religioso, por ser o público estudado na pesquisa.

Foi através da LDBEN que ocorreu a expansão da EAD,¹⁶¹ pois essa lei reconheceu a EAD como modalidade de ensino em todos os níveis, desencadeando outras normas, diretrizes e decretos. O Artigo 80, da LDBEN, afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”¹⁶². Mais adiante, o texto do Artigo 87, parágrafo 3º, descreve que os municípios, Estados e a União deverão: “II - Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”¹⁶³. Destarte, ocorre o início de um direcionamento legal a favor da EAD, incluindo estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino e a capacitação de docentes.

Regina Zanatta contextualizou, em sua obra, os documentos considerados de maior relevância para a legalização e a expansão da EAD no Brasil. De acordo com a autora, houve

¹⁶⁰ COSTA, 2014, p. 15.

¹⁶¹ ZANATTA, Regina M. Educação a Distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, Maria L. F. ZANATTA, Regina M. (orgs.). *Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 23.

¹⁶² BRASIL, 1996, [n.p.].

¹⁶³ BRASIL, 1996, [n.p.].

uma enorme expansão da modalidade de EAD no Brasil, com iniciativas e ações financiadas pelo MEC.¹⁶⁴ Em suas palavras:

Essa expansão deve ser acompanhada, a nosso ver, de estudos e pesquisas que propiciem amplo debate acerca dos aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos da educação a distância enquanto modalidade de ensino que se faz presente, cada vez mais, no cenário educacional brasileiro, particularmente quando tomamos como ponto de partida o processo de oficialização, desencadeado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).¹⁶⁵

Regina Zanatta menciona documentos historicamente relevantes para a expansão da EAD no Brasil: a LDBEN, nº 9394/1996, que reconheceu a EAD como modalidade de ensino; e o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revogou decretos anteriores e passou a regulamentar o Artigo 80, da LDBEN, nº 9394/1996.¹⁶⁶ Nesse Decreto, consta que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.¹⁶⁷

O Decreto – nº 5.622/2005 – determina que as Instituições de Ensino Superior (IES), interessadas em aplicar cursos de Graduação, na modalidade de Educação a Distância, solicitem o credenciamento para a oferta de EAD, via requerimento ao MEC, juntamente com a documentação necessária que comprove a existência de estrutura física e tecnológica e recursos que suportem a oferta de EAD. Após o credenciamento, as IES podem fazer solicitações com pedidos de autorização de funcionamento para cada curso que deseja ofertar.¹⁶⁸

Candido Gomes destaca um marco legal significativo para a EAD, isto é, a implantação da LDBEN, nº 9.394/1996, que foi o ponto de início de toda história que se segue até a atualidade. Sobre o Decreto nº 5.622/2005, o autor afirma que:

Em suma, o decreto reflete ainda o espectro de desconfiança, marcante na história da nossa educação. Avança sob alguns aspectos, entretanto, é marcado pela preocupação detalhada com as regras e os documentos necessários aos diferentes processos. Talvez fosse melhor afirmar que a EAD é, antes de tudo, educação e, ressalvadas as suas peculiaridades, a ela se aplicam as exigências da educação presencial.¹⁶⁹

¹⁶⁴ ZANATTA, 2014, p. 27.

¹⁶⁵ ZANATTA, 2014, p. 27.

¹⁶⁶ ZANATTA, 2014, p. 27.

¹⁶⁷ BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. [Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁶⁸ ZANATTA, 2014, p. 21-37.

¹⁶⁹ GOMES, Candido A. C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 23.

O autor faz essa análise crítica a respeito do decreto, pois, apesar de ser um marco histórico para o crescimento da EAD no país, o texto desse documento ainda possui muitas normas que estão atreladas a desconfianças quanto a EAD como modalidade de ensino de qualidade.¹⁷⁰ Posteriormente, o Decreto nº 5.622/2005 foi atualizado pelo de nº 9.057/2017,¹⁷¹ com o objetivo de expandir a oferta de cursos superiores em Educação a Distância, melhorando, assim, a qualidade dos regulamentos do MEC para esta área, bem como os procedimentos para desburocratizar os trâmites internos e, conseqüentemente, reduzir o tempo de análise de solicitações. Outro ponto de atualização do novo Decreto seria a simplificação da abertura dos polos EAD.¹⁷²

A LDBEN retrata a EAD no ensino fundamental, em seu Artigo nº 32, parágrafo 4º, da seguinte maneira: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”¹⁷³. Sendo assim, ao mencionar que a EAD pode ser usada em *situações emergenciais*, o artigo da LDBEN contemplou e possibilitou que o processo de ensino-aprendizagem continuasse através do uso de tecnologias, durante o ano de 2020 até os dias atuais, em virtude da situação movida pela pandemia da COVID-19.

Além disso, a Portaria nº. 4.059, de 10/12/2004, permitiu que as IES introduzissem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores, devidamente reconhecidos, a oferta de CC com a utilização de métodos não presenciais, podendo atingir a porcentagem permitida de até 20% da carga horária total do curso.¹⁷⁴ Essa portaria foi substituída pela de nº 2.117/2019, que aumentou para 40% a possibilidade de oferta de CC, na modalidade EAD, dentro dos cursos de graduação presenciais.¹⁷⁵ Esse também foi um marco importante para a EAD, pois possibilitou uma espécie de *degustação* dessa modalidade de ensino, tanto para as IES quanto para os/as estudantes. Assim, as IES puderam planejar e ministrar conteúdos através do uso das tecnologias.

¹⁷⁰ GOMES, 2009, p. 23.

¹⁷¹ BRASIL. Secretaria-Geral. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. [Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁷² MEC. *Educação a distância: MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos*. 21 jun. 2017. [online]. [n.p.].

¹⁷³ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹⁷⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 34, 13 dez. 2004. [online]. [n.p.].

¹⁷⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ed. 239, p. 131, 11 dez. 2019. [online]. [n.p.].

A legislação para a permissão da EAD nos cursos de Pós Graduação *lato sensu* foi implantada pela Resolução n.º 1/2001, do CNE, estabelecendo normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*.¹⁷⁶ Posteriormente, essa Resolução foi alterada pela CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, estabelecendo novas regras para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, revogando, assim, os Artigos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º, da Resolução CNE/CES, n.º 1/ 2001.¹⁷⁷

Considerando, ainda, o contexto histórico de avanços da EAD no Brasil, o presidente Michel Temer sancionou a Lei n.º 13.620/2018, que institui o dia 27 de novembro como o *Dia Nacional da Educação a Distância*.¹⁷⁸ Um ano após a criação dessa lei, foi divulgado, no setor de notícias do portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, “pela primeira vez na série histórica, há mais vagas ofertadas na educação a distância (EaD), pelas instituições de educação superior, do que em cursos presenciais”¹⁷⁹. Isso representou um marco na expansão de ofertas de cursos e no aumento do número de discentes matriculados.

Observa-se que o MEC tem incentivado a expansão da modalidade de Educação a Distância,¹⁸⁰ reconhecendo-a como uma modalidade educacional e fazendo referência as tecnologias da informação e da comunicação. Diante da análise da legislação que ampara o processo de implantação da EAD no Brasil, existe uma presente preocupação do MEC com a qualidade do ensino dos cursos ofertados, como é possível ver na última versão do documento para os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, divulgado em 2007,¹⁸¹ como também a participação do INEP com os instrumentos de avaliação,¹⁸² para a Educação Superior a Distância.¹⁸³ O Documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância não tem força de lei, mas serve para nortear os atos legais do poder público.¹⁸⁴ Assim,

¹⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n.º 1, de 03 de abril de 2001*. [Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação]. Brasília: MEC; CNE; CES. [online]. [n.p.].

¹⁷⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 1, de 08 de junho de 2007a*. [Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização]. Brasília: MEC; CNE; CES. [online]. [n.p.].

¹⁷⁸ BRASIL. Secretaria-Geral. *Lei n.º 13.620, de 15 de janeiro de 2018*. [Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁷⁹ INEP. *Dia Nacional da Educação a Distância marca a expansão de ofertas de cursos e aumento do número de alunos matriculados*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁸⁰ BOLSONI, Evandro P. *O Sucesso da EAD pelo olhar de quem faz*. Maringá: Linkania, 2015. p. 17.

¹⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC; SEaD, 2007b. [online]. p. 1-31.

¹⁸² INEP. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁸³ ZANATTA, 2014, p. 31.

¹⁸⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007b, [n.p.].

a modalidade de EAD tem ganhado forças com o amparo de suas leis, sendo considerada uma ferramenta para a democratização do saber na contemporaneidade.¹⁸⁵

A Educação a Distância se tornou uma valiosa aposta política para a democratização do ensino, com o desejo de atender uma demanda que só cresce no território brasileiro. Portanto, a próxima seção fará uma análise dos aspectos políticos da Educação a Distância, destacando as ações políticas que contribuíram para o desenvolvimento da EAD, no Brasil, na atualidade.

2.3 Perspectiva política da Educação a Distância no Brasil

Esta seção aborda os aspectos políticos da Educação a Distância no Brasil, apontando as tomadas de decisão diante das ações políticas, que conduziram ao momento atual em que a EAD se encontra no Brasil. Analisam-se quais seriam os objetivos das Políticas Públicas voltadas para a EAD, que se caracterizam pela soma das atividades do governo, influenciando, assim, na vida dos/as cidadãos/ãs.

Segundo Maria Belloni, nos últimos anos, o Brasil passou por mudanças políticas e sociais que contribuíram para o avanço da Educação a Distância. Anteriormente, essa modalidade era vista como educação industrializada e ensino de qualidade inferior em relação ao modelo presencial, recebendo denúncias por movimentos estudantis e rejeições por professores/as de universidades públicas.¹⁸⁶ Atualmente, o debate sobre a qualidade dessa modalidade de ensino ainda se manifesta, mas, a EAD, na prática, tem ajudado não somente o acesso ao Ensino Superior, como também se torna necessária para atender as demandas do século XXI.¹⁸⁷

Como foi explanado na seção anterior, a oficialização da EAD, a partir da LDBEN, nº 9.394/1996, colaborou para a expansão da oferta de cursos na modalidade de EAD, no final da década de 1990 e no início do século XXI, marcando esse período com a participação e com o envolvimento das IES, ao lado da mobilização mais ativa do MEC, para a implementação de políticas públicas no campo dessa modalidade.¹⁸⁸ O Ensino Superior nesse momento, teve uma atenção maior no campo da EAD, devido ao processo de democratização desse nível de formação no país, tendo uma aceitação positiva por possibilitar o aumento do ingresso de

¹⁸⁵ ZANATTA, 2014, p. 33.

¹⁸⁶ BELLONI, 2012, p. 99.

¹⁸⁷ BELLONI, 2012, p. 99.

¹⁸⁸ COSTA, 2014, p. 16.

estudantes em cursos superiores.¹⁸⁹ O decreto nº 5.622/2005 também se enquadra no aspecto político da EAD, uma vez que foi decretado a partir da emergência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, revogando o Decreto nº 2.494/1998, apresentando melhorias para a EAD com sua implantação a partir do ano de 2005.¹⁹⁰

A EAD quanto ao aspecto político, trata-se de uma modalidade educacional em constante crescimento no Brasil. De acordo com Pedro Melo, Michelle Melo e Rogério Nunes, a LDBEN contempla a EAD, considerando ao menos duas questões importantes: “a) o acesso da população às tecnologias emergentes que facilitam o crescimento dessa modalidade de educação; e b) a possibilidade de redução de custos e atendimento a uma parcela significativa da população normalmente desassistida”¹⁹¹.

No contexto histórico das políticas para a EAD, tem-se o PNE. De acordo com Eucídio Arruda, “o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) estabelecia que ao final daquela década a meta era alcançar 30% da taxa líquida de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior”¹⁹². A partir da determinação de uma meta, é possível perceber o interesse em se alcançar determinado número de matrículas no curso superior no Brasil. Entretanto¹⁹³:

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad 2014) demonstram que o percentual é de apenas 16,5% da população nessa faixa etária, portanto, bem distante do objetivo anterior e da meta do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) que é alcançar o percentual de 33% da taxa líquida e 50% da taxa bruta de matrículas nessa faixa etária, sendo que esta expansão seria da ordem de 40% para o segmento público. A partir dos números atuais de matrículas existentes, significaria uma ampliação de quatro milhões de vagas, sendo cerca de 1,6 milhão apenas no segmento público.¹⁹⁴

Pedro Melo, Michelle Melo e Rogério Nunes afirmam o seguinte: “com esses índices, o Brasil destaca-se, negativamente, não apenas entre os países com níveis de desenvolvimento semelhante, mas também entre aqueles economicamente inferiores”¹⁹⁵.

¹⁸⁹ ARRUDA, Eucídio P.; ARRUDA, Durcelina E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. [online]. p. 322.

¹⁹⁰ ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325.

¹⁹¹ MELO, Pedro A.; MELO, Michelle B.; NUNES, Rogério S. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, Santa Catarina, v. 11, n. 24, p. 278-304, 2009. [online]. p. 288.

¹⁹² ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 322.

¹⁹³ O objetivo da referência a seguir não é de atualizar estes dados, mas sim apresentar o indicativo diante de um contexto histórico. Para uma busca atualizada sobre os novos indicativos no período pós pandemia COVID-19, sugere-se consultar o site do IBGE. IBGE. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁹⁴ ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 322.

¹⁹⁵ MELO; MELO; NUNES, 2009, p. 279.

De acordo com Eucídio Arruda, a EAD surge dentro de um campo de possibilidades para alcançar um maior número de matrículas, a partir das políticas públicas em educação, porque as barreiras relacionadas à infraestrutura das IES ficam em menor evidência devido à mudança do ambiente de estudos, de acordo com as necessidades dos/as estudantes na Educação a Distância. “O texto do PNE considera a EaD como um ‘meio auxiliar de indiscutível eficácia’ para superar os desafios educacionais existentes”¹⁹⁶. Eucídio Arruda e Durcelina Arruda consideram a expressão *meio auxiliar* perigosa, pois estaria sugerindo a EAD como uma forma de amenizar problemas do Brasil quanto à inserção da população ao Ensino Superior, alavancando possíveis consequências negativas em relação à qualidade do ensino.

No aspecto político, também é importante mencionar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800/2006, trazendo um sistema com a finalidade de expandir a oferta de cursos superiores no Brasil.¹⁹⁷ A UAB é um programa “articulador entre Governo Federal e entes federativos no apoio a instituições públicas de Ensino Superior – IPES, que oferecem cursos de nível superior e de pós-graduação por meio do uso da modalidade EaD”¹⁹⁸.

Em 13 de outubro de 2009, a Lei nº 12.056 acrescentou três parágrafos ao Art. 62 da LDB, determinando a ação da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, na formação inicial, continuada e na capacitação docente (§ 1º), a possibilidade do uso da Educação a Distância na formação continuada e na capacitação (§2º) e a preferência pelo ensino presencial na formação inicial, fazendo uso subsidiariamente da Educação a Distância (§ 3º).¹⁹⁹

Miriam Mattos e Maria Fonseca compreendem que o movimento de expansão da EAD, através das políticas públicas, teve seu auge por intermédio do Decreto nº 9.057/2017, como uma nova regulamentação para EAD. Com esse Decreto, as IES puderam solicitar os processos de credenciamento de cursos de Graduação ou Pós-Graduação na modalidade EAD, sem a necessidade ter um credenciamento prévio na modalidade presencial, ou seja, sem a obrigatoriedade da oferta simultânea do mesmo curso em EAD e presencial.²⁰⁰ Para a oferta de cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, na modalidade EAD, o Decreto autorizou que as IES que já possuem o credenciamento para a oferta de EAD, pudessem ofertar cursos sem a necessidade de credenciamento específico para cada tipo de curso.²⁰¹

¹⁹⁶ ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324.

¹⁹⁷ MATTOS, Miriam C. C. M.; FONSECA, Maria. C. R. Marco regulatório da educação a distância no Brasil de 1961 a 2017: uma análise histórico-crítica. *Revista EaD Em Foco*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2019. [online]. p. 5.

¹⁹⁸ MATTOS; FONSECA, 2019, p. 5.

¹⁹⁹ MATTOS; FONSECA, 2019, p. 5.

²⁰⁰ MATTOS; FONSECA, 2019, p. 6.

²⁰¹ MATTOS; FONSECA, 2019, p. 6.

É notável o avanço tecnológico dos últimos tempos e, conseqüentemente, com as inovações, abrem-se novas possibilidades de recursos para serem utilizados na área da Educação. A formação de professores/as acabou sendo beneficiada em virtude da aplicação das políticas para EAD no país, bem como pela flexibilidade de condições de estudos que a EAD proporcionou aos diversos professores/as que precisavam conciliar tempo de trabalho com o tempo de estudos, para a atualização de seus conhecimentos. Por isso, com a utilização das tecnologias, torna-se possível mediar a aprendizagem em regiões antes inalcançadas.²⁰² Desse modo:

O fator espaço e tempo são determinantes, pois os sujeitos participantes desta modalidade de educação não compartilham do mesmo espaço e, não necessariamente, do mesmo tempo. A questão tempo caracteriza o que nesta modalidade denomina-se de atividades síncronas ou assíncronas e que são definidas e realizadas de acordo com a proposta pedagógica do curso.²⁰³

Entretanto, nem todos compartilham da mesma opinião quando se trata de reconhecer a EAD como possibilidade de proporcionar uma educação de qualidade em massa. Há um debate permanente entre aqueles/as que acreditam no potencial da modalidade e aqueles/as que a desqualificam, colocando-a como uma segunda alternativa educacional. Por outro lado, “observa-se uma crescente corrente política, em instâncias estaduais e federais, que encontra na EaD uma opção para atender às fortes demandas formativas”²⁰⁴.

Para Schlünzen Junior, a EAD tem a capacidade para trazer soluções para as demandas educacionais brasileiras, mas, para isso, seria preciso usar uma abordagem pedagógica que proporcionasse a interação entre docentes e discentes, promovendo o diálogo e a cooperação, pois são elementos fundamentais para a construção do conhecimento com a troca de experiências.²⁰⁵ A EAD não trata apenas de fornecer recursos tecnológicos, é preciso que dentro da modalidade de Educação a Distância haja um processo de mediação ativo entre os envolvidos para que o/a estudante não se sinta solitário/a no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).²⁰⁶ “O Estar Junto Virtual representa a terceira abordagem de EaD e está fundamentada fortemente na exploração das propriedades interativas da tecnologia, promovendo o estabelecimento de uma rede na qual professores/as e alunos/as participam ativamente”²⁰⁷.

²⁰² SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16–36, 2009. [online]. p. 17.

²⁰³ SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 17.

²⁰⁴ SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 20.

²⁰⁵ SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 18.

²⁰⁶ SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 20.

²⁰⁷ SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 18.

Portanto, a próxima seção discorre sobre a perspectiva metodológica da Educação a Distância no Brasil. Aponta os caminhos de um processo de ensino-aprendizagem na busca pela aproximação do/a discente em relação à autonomia nos estudos, à motivação pela curiosidade em sempre querer aprender mais, à participação e à cooperação com os demais envolvidos na caminhada do conhecimento.

2.4 Perspectiva metodológica da Educação a Distância no Brasil

Esta seção trata dos aspectos metodológicos da Educação a Distância no Brasil, no intuito de apresentar um caminho para uma educação de qualidade, a partir das transformações que a EAD alcançou nos últimos tempos. Faz-se necessário, pois, compreender esse processo que perpassa os paradigmas educacionais convencionais utilizados por vários anos pela sociedade, o que indica que, com a chegada de recursos tecnológicos avançados, alterou-se o modo de pensar, de se comunicar e de estabelecer relações.

Na seção anterior, foi mencionado que o governo e as entidades privadas e públicas esperam superar o déficit educacional, colocando suas apostas no potencial da EAD para alcançar um número expressivo de matrículas, tendo como desafio a busca por soluções para a inclusão digital na Sociedade da Informação.²⁰⁸ Alexandra Okada ressalta que é fundamental criar oportunidades para que as pessoas possam estar incluídas na sociedade do conhecimento, visando atender às demandas sociais.²⁰⁹ Diante da “globalização e exclusão, superabundância e escassez, grandes avanços da tecnologia e do conhecimento paralelamente ao aumento dos índices de pobreza e ignorância”²¹⁰, cria-se um grande convite para a comunidade acadêmica e governamental para repensar o modelo federal de ensino.

De acordo com Patricia Behar, não é somente por causa da chegada das TDICs na EAD que estaria ocorrendo uma crise paradigmática na Educação, mas, evidentemente, as tecnologias trouxeram a necessidade de fazer mudanças e melhorias nas práticas educacionais e nos modelos pedagógicos.²¹¹ Para a autora, o novo espaço pedagógico exige competências e habilidades que respeitem o ritmo individual de cada estudante e, simultaneamente, contribua para a formação de comunidades de aprendizagem que proporcionem a troca de experiências. Ou seja:

²⁰⁸ BEHAR, 2009, p. 16.

²⁰⁹ OKADA, Alexandra. A mediação pedagógica e tecnologias de comunicação e informação: um caminho para inclusão digital? *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 327-340, 2004. [online]. p. 328.

²¹⁰ OKADA, 2004, p. 328.

²¹¹ BEHAR, 2009, p. 16.

Quando se fala de mudança paradigmática, está se direcionando para uma nova forma de ver, sentir, viver dentro de um novo referencial. [...] Ocorrem rupturas drásticas com o passado, muitas vezes abrindo um novo capítulo da compreensão da realidade, o que é acompanhado pela reconstrução de teorias e pela reinterpretção de experimentos.²¹²

De acordo com Patricia Behar, essas rupturas na área educacional, relacionadas às TDICs e a EAD, faz com que o mundo esteja diante de novos pilares e de novos conjuntos de teorias, como os conceitos de *tempo* e *espaço*. Isso quer dizer que a sociedade está perante uma nova forma de viver, de educar e de aprender.²¹³ Esse novo espaço pedagógico se tornou uma tendência mundial e carece de ambientes de estudos mais flexíveis.²¹⁴

Inicialmente, não havia uma preocupação quanto à utilização do tipo de recursos digitais no AVA. Na prática, ocorria mais uma tentativa de aproximação com a modalidade presencial através de digitalização de conteúdo para disponibilizar aos estudantes.²¹⁵ “Porém, a utilização da tecnologia pela tecnologia não é suficiente para a contemplação de uma nova concepção educacional”²¹⁶. É preciso utilizar as ferramentas tecnológicas com planejamento para proporcionar uma boa experiência na aprendizagem para os/as estudantes. Atualmente, os recursos digitais possibilitam que os conteúdos sejam ministrados através de imagens digitais, vídeos, animações, hipertextos, páginas da *web*, jogos educacionais, através do conceito de *gamificação*, entre outros, permitindo uma nova abordagem para as práticas pedagógicas, utilizando o AVA para mediar o processo de ensino-aprendizagem.²¹⁷

Existe uma tendência, hoje, de trazer a *gamificação* – *gamification* – como ferramenta de EAD, através da metodologia ativa no ensino, permitindo, assim, que o/a estudante obtenha conhecimentos antes inalcançáveis.²¹⁸ A gamificação é definida como a adição de recompensas, pontos, medalhas, etc., que trabalha com a motivação através de uma dinâmica desafiante.²¹⁹ A metodologia ativa na EAD é descrita como a utilização de práticas de ensino “fornecendo uma variedade de atividades e técnicas pedagógicas que o/a docente pode utilizar em diferentes situações de aprendizagem”²²⁰. De acordo com Filipo Carotenuto e Otaviano Pereira, o termo

²¹² BEHAR, 2009, p. 20.

²¹³ BEHAR, 2009, p. 21.

²¹⁴ OLIVEIRA, Ruam. Projeto de tecnologia para o novo momento precisa de ambientes de aprendizagem flexíveis. In: PORVIR [Site institucional]. 17 jun. 2021. [online]. [n.p.].

²¹⁵ BEHAR, 2009, p. 33-34.

²¹⁶ BEHAR, 2009, p. 33.

²¹⁷ BEHAR, 2009, p. 33.

²¹⁸ SANTOS, Ramon O. B.; CABETTE, Regina E. S.; LUIS, Rafael F. Novas tecnologias aplicadas ao ensino: utilização da gamificação, como metodologia ativa para cursos de graduação EAD. *Revista ECCOM*, Lorena, v. 11, n. 22, p. 11-24, 2020. [online]. p. 12.

²¹⁹ SANTOS; CABETTE; LUIS, 2020, p. 13.

²²⁰ SANTOS; CABETTE; LUIS, 2020, p. 13.

metodologias ativas é utilizado no plural por se tratar de um conjunto de metodologias que carregam uma mesma base de ideia que prioriza a participação ativa dos/as estudantes.²²¹

Para Maria Almeida, ensinar através do AVA exige inovação, por isso, o/a docente deve ser criativo/a e intervir no processo de aprendizagem do/a discente, procurando, pois, esquivar-se do costume de repassar informações vagas e buscando sempre apresentar informações relevantes que acrescentem na formação do/a discente, incentivando-o/ a participar ativamente dos debates dentro da sala de aula virtual.²²²

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.²²³

Existem diferentes ferramentas de compartilhamento de dados e de informações existentes na atualidade, repercutindo, em peso, na maneira como a sociedade se comunica e se transforma de modo colaborativo, instigando, assim, o compromisso dos/as docentes/as a buscarem sempre mais em seus conhecimentos.²²⁴

É necessário navegar nos mares da Transdisciplinaridade e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na busca de promover a formação de um Educador-pesquisador comprometido com as necessidades de mudanças, caracterizadas através da realidade do século XXI.²²⁵

Então, diante desse grande leque de informações disponíveis, é possível afirmar que, para a formação de um educador-pesquisador, é necessário que se tenha o interesse e o compromisso em estar sempre atualizado com as novas tecnologias e em novos saberes, indo

²²¹ CAROTENUTO, Filipo M.; PEREIRA, Otaviano J. Professores, metodologias ativas e a EAD: uma proposta prática da inversão da sala de aula utilizando a pirâmide de William Glasser. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIAED), XXVI, 2020, São Paulo. *Anais...* São Paulo: CIAED, 2020. p. 1-10. [pdf]. [online]. p. 2.

²²² ALMEIDA, Maria E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. [online]. p. 334-335.

²²³ ALMEIDA, 2003, p. 334-335.

²²⁴ RIBEIRO, Júlio W.; VALENTE, José A.; OKADA, Alexandra; GALIAZZI, Maria C.; GÓES, Ubaldo T. T.; SILVA, Ricardo D. S.; ROCHA, Mirley N. P. TIC e Prática na formação de educador-coinvestigador: inter-relações entre transdisciplinaridade, cognição e docência na coaprendizagem assíncrona e construção de conhecimentos e saberes. In: SPANHOL, Fernando J.; FARIAS, Giovanni F.; SOUZA, Márcio V. (orgs.). *EAD, PBL e o desafio da educação em rede: metodologias ativas e outras práticas na formação do educador coinvestigador*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 25.

²²⁵ RIBEIRO; VALENTE; OKADA; GALIAZZI; GÓES; SILVA; ROCHA, 2018, p. 25.

contra posturas (uni) disciplinares, sempre em busca da transdisciplinaridade para obter um conhecimento de forma plural.²²⁶

Torna-se necessário superar certas formas inerentes a visões e políticas conservadoras e reducionistas, quanto a se repensar o papel e contribuições inovadoras que as TIC e os inúmeros outros dispositivos digitais possam propiciar, concernente à facilitação e o desenvolvimento dos processos de ensino e/ou aprendizagem e a construção colaborativa de diferentes conhecimentos, competências e saberes.²²⁷

Para avançar nesse processo, torna-se necessário superar as visões ultrapassadas de concepções pedagógicas, buscando sempre fazer a melhor utilização das inovações tecnológicas, apropriando-se da construção colaborativa de conhecimentos que essas ferramentas de comunicação proporcionam. Porém, o assunto tratado acima surge em uma perspectiva muito otimista, que não condiz, ainda, com a realidade brasileira. De acordo com Marcos Martins e Adriana Varani:

O reconhecimento de que o professor pesquisa não deve ser entendido como uma alegação que assevera que o docente o faz da mesma forma e com os mesmos procedimentos e critérios do pesquisador, pois o objetivo da pesquisa realizada pelos professores é didático-pedagógico, isto é, tem por finalidade o processo de ensino-aprendizagem.²²⁸

Os autores mencionados ressaltam que há diferença entre a pesquisa do educador e a pesquisa do pesquisador. Por um lado, existe a pesquisa para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e, do outro lado, há a pesquisa científica, com procedimentos a serem seguidos,²²⁹ que precisam ser socializados através de “palestras, conferências, colóquios e outras formas de participação em eventos científicos, como também pela publicação de artigos e livros, por exemplo”²³⁰.

É necessário estimular os/as docentes para a pesquisa em nível científico dentro de critérios acadêmicos, possibilitando, assim, a melhoria e a qualificação da sua atuação profissional. Desse modo:

Dominando os instrumentos e processos da pesquisa científica, os professores poderão, por exemplo, sistematizar melhor suas experiências educativas exitosas e,

²²⁶ RIBEIRO; VALENTE; OKADA; GALIAZZI; GÓES; SILVA; ROCHA, 2018, p. 26.

²²⁷ RIBEIRO; VALENTE; OKADA; GALIAZZI; GÓES; SILVA; ROCHA, 2018, p. 26.

²²⁸ MARTINS, Marcos F.; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, 2012. [online]. p. 653.

²²⁹ MARTINS; VARANI, 2012, p. 650.

²³⁰ MARTINS; VARANI, 2012, p. 654.

assim, socializá-las nos veículos que são próprios das comunidades acadêmico-científicas da área da educação.²³¹

O avanço nos processos de pesquisa científica pelos/as docentes, possibilitaria uma melhoria na atuação profissional por causa da sistematização de suas experiências práticas, podendo-se comunicá-las em veículos próprios de comunicação da área educacional, proporcionando, assim, a troca de experiências em comunidades acadêmicas.

O acervo de informações se tornou tão amplo de modo que os usuários da rede de *internet* podem expor suas experiências para que as pessoas, em qualquer parte do mundo, acessem materiais relevantes e de domínio público. De acordo com Flávia Gomes, o ser humano aprende em ambientes além da escola, por exemplo, através da leitura de um livro, nos momentos em família ou por intermédio de experiências culturais como visitas a museus. Esses locais já podem ser visitados virtualmente. Sendo assim, o/a professor/a deve conhecer e consultar o material, antes de ser aplicado em sala de aula, possibilitando o enriquecimento do conteúdo ministrado tanto nas aulas presenciais como nas aulas virtuais. Através da inovação, o/a professor/a pode tornar o conteúdo da aula mais atraente para os/as estudantes, mantendo, assim, a busca e o interesse pela aprendizagem.²³²

Segundo José Moran, o/a docente precisa assumir uma nova postura em face da exigência educacional que se submete a Educação a Distância. Ele reconhece, ainda, a dificuldade que esses/as profissionais teriam para aceitar as mudanças abruptamente, pois, geralmente, eles/as estariam habituados/as à prática de transmitir pensamentos aos discentes.²³³ Por isso, o/a educador/a deveria se posicionar como facilitador/a da aprendizagem, propondo o trabalho em equipe e dinamizando-a, “buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica”²³⁴. A EAD enfrenta o mesmo problema da recomendação de conteúdo – como numa via unilateral –, partindo sempre do/a docente para o discente.²³⁵ O que acontece na sala de aula presencial, de modo consequente, ocorre nas salas virtuais. Portanto, as bases educacionais brasileiras deveriam ser repensadas e trabalhadas, de forma incansável, durante o processo de formação de professores/as, para que a comunidade acadêmica capacite um/a profissional pesquisador/a e investigativo/a de maneira enraizada.

²³¹ MARTINS; VARANI, 2012, p. 669.

²³² GOMES, Flávia M. O uso de objetos de aprendizagem na educação: recursos digitais interativos em repositórios gratuitos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED:ENPED), 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: SIED:ENPED, 2014. p. 1-12. [pdf]. [online]. p. 2.

²³³ MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 142.

²³⁴ MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 142.

²³⁵ BEHAR, 2009, p. 33-34.

Com a Educação a Distância, a formação de qualidade do/a docente do CC Ensino Religioso se torna, cada vez mais, acessível através das facilidades que a tecnologia proporciona. A formação desses/as profissionais é uma importante ferramenta para enfrentar o desafio de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de alto nível para o CC ER, pois, o/a docente, como mediador da aprendizagem, deveria adquirir saberes para abordar com responsabilidade os conteúdos do CC, em sala de aula presencial ou ambiente virtual. Isso tornaria o conteúdo do CC mais interessante, de modo que despertaria nos discentes o desejo pela complementação dos estudos dentro e fora do ambiente virtual.

Desse modo, é possível apontar que a Educação a Distância passou por diversas etapas até chegar ao momento atual. Nesta última seção, foi tratado especificamente o contexto metodológico da EAD no Brasil, explicitando técnicas ultrapassadas e inovadoras, ressaltando sempre a importância da formação docente adequada, que busca resgatar o conceito de professor/a investigador/a e pesquisador/a de conhecimentos e de novas tecnologias, crucial para o processo de ensino aprendizagem.

O terceiro e último capítulo da pesquisa explana as possibilidades de se trabalhar com as TDICS no processo de formação de docentes do CC Ensino Religioso. O capítulo, desse modo, resgata as orientações da BNCC e das DCN-LCR acerca do processo de melhorias na formação docente, fechando, assim, uma interseção entre a Educação a Distância e o Ensino Religioso.

3 TECENDO TRAMAS ENTRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Este último capítulo aborda a formação docente no CC Ensino Religioso à luz da BNCC e das DNC-LCR, fazendo uma relação com as TDICs aplicadas à formação docente. Esboça as possibilidades e os limites para a utilização das TDICs na docência do CC ERE. Para tanto, o capítulo está subdividido em quatro seções, nesta ordem: a formação docente a partir da BNCC e as TDICs aplicadas ao curso de LCR; a formação docente a partir das DNC-LCR e as TDICs aplicadas ao curso de LCR; possibilidades para a utilização das TDICs na docência do CC ERE; e limites para a utilização das TDICs na docência do CC ERE. Dessa forma, o capítulo reflete sobre as práticas pedagógicas relacionadas à EAD, trazendo propostas de recursos tecnológicos, com base na BNCC, para trabalhar o ERE em sala de aula. Na terceira seção, elencam-se possíveis *ferramentas de autoria*²³⁶ que podem ser utilizadas pelos/as professores/as para o desenvolvimento de atividades. Isso será feito a partir do conceito de *metodologias ativas*, apresentando-as de maneira didática para uso do/a professor/a.

3.1 A formação docente a partir da BNCC e as TDICs aplicadas ao curso de Licenciatura em Ciências das Religiões

Esta seção indica como a formação docente pode ser compreendida na BNCC, mormente na formação em LCR, bem como exhibe o tratamento que as TDICs recebem nesse documento, conferindo possibilidades para que sejam aplicadas no contexto escolar. Ao longo da história, no cenário educacional brasileiro, o Ensino Religioso esteve envolvido em debates a respeito da confessionalidade e das questões sobre a laicidade. No primeiro capítulo da pesquisa, especificamente na primeira seção, foi relatado que o Ensino Religioso esteve imerso num campo de interesses políticos. Mesmo diante dessas questões, esse CC foi inserido no documento da BNCC, em 2017.²³⁷

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país,

²³⁶ Ferramentas de autoria são programas/software, *online* ou *off-line*, que permitem e facilitam a criação de recursos digitais pelos/as próprios/as professores/as ou por sua equipe, sem que os mesmos tenham um conhecimento avançado em programação de softwares, permitindo com que professores/as se tornem autores/as de seu próprio material digital. Saiba mais em: IFSC. *Material de estudos: produzindo e experimentando recursos educacionais – ferramentas de autoria*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²³⁷ GOMES, Edilene B. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021. [online]. p. 2.

foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.²³⁸

Compreende-se que o processo de elaboração de um currículo escolar envolve muitas questões que relacionam interesses de diversos sujeitos e que precisam ser avaliados e considerados durante a sua construção. Em suma, o currículo precisa estar de acordo com a BNCC para que possa orientar a prática docente.²³⁹ A partir da BNCC, que é um documento de caráter normativo, o Ensino Religioso se constituiu como uma área do conhecimento na educação básica e, assim como as demais áreas, tem objetivos, habilidades e competências que precisam ser alcançadas durante o processo de formação dos discentes.²⁴⁰ Segundo Renan Ferreira e Laude Brandenburg:

A BNCC passou a contar com cinco áreas distintas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Diferente do que era proposto anteriormente, não pertence mais diretamente à área de Ciências Humanas.²⁴¹

A BNCC propõe que o Ensino Religioso alcance os seguintes objetivos:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.²⁴²

Diante desses objetivos – que deveriam ser alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem dos discentes –, o Ensino Religioso pode auxiliar “na compreensão do significado da existência humana, na criticidade do estudante, na formação do cidadão”²⁴³, explicam Marta Façanha e Valdir Stephanini. Para que sejam alcançados, é necessário que o/a professor/a, como mediador/a da aprendizagem, aborde os conteúdos do Ensino Religioso com responsabilidade e com base no campo do saber *Ciências das Religiões*, que viabilizará uma base sólida para o trabalho do/a docente que possua uma formação adequada na área, no intuito

²³⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 435.

²³⁹ SANTOS, Rodrigo O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ciência da Religião Aplicada no currículo do Ensino Religioso do estado do Pará. *Revista Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 97-126, 2018. [online]. p. 98.

²⁴⁰ FERREIRA, Renan C.; BRANDENBURG, Laude E. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, p. 508-522, 2019. p. 508.

²⁴¹ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 509.

²⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

²⁴³ FAÇANHA; STEPHANINI, 2021, p. 484.

de contribuir para a formação de cidadãos/ãs conscientes e que respeitem a diversidade cultural e religiosa brasileira e construindo um conhecimento sobre as diferentes tradições religiosas em torno da comunidade escolar.²⁴⁴ Para se “pensar na atuação do/a professor/a de ER na sala de aula, é necessário ter em mente a complexidade do tema religião”²⁴⁵.

Laude Brandenburg aponta que a BNCC traz esperança para o Ensino Religioso através de suas competências, ressaltando a necessidade de uma busca, por parte dos/as docentes, por uma formação específica em suas áreas de atuação, sem desprezar a necessidade de criação de mais cursos de licenciatura no país.²⁴⁶ “No Brasil, temos poucas instituições de Ensino Superior que oferecem a graduação (bacharelado) em Ciências da Religião ou cursos de licenciatura em Ciências da Religião – Ensino Religioso”²⁴⁷. A EAD, aqui, através do uso das tecnologias, justifica-se para que se alcance, de forma rápida e eficaz, a formação de docentes capacitados/as para ensinar.

Segundo Marta Façanha e Valdir Stephanini, o perfil didático-formativo do/a professor/a de Ensino Religioso ainda pode trazer muitos equívocos quando se trata da definição do conteúdo a ser aplicado em sala de aula. “Além de professores sem uma formação qualificada para lecionar, soma-se, no mercado educacional, a inexistência de livro didático que apresente o ER na perspectiva conteudista”²⁴⁸. Com isso, na terceira seção deste capítulo, será enfatizada a importância de os/as docentes terem o conhecimento sobre as *ferramentas de autoria*, que darão suporte para que esses/as profissionais desenvolvam materiais didáticos inéditos com o uso das tecnologias para a aplicação de conteúdos em sala de aula.

Na íntegra, o termo *formação docente* aparece apenas uma vez na BNCC. O termo surge, de modo específico, no capítulo “1. Introdução”, na seção “Fundamentos pedagógicos da BNCC”, com o seguinte parágrafo: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de *formação docente* que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”²⁴⁹ [grifo nosso]. O texto introdutório da BNCC indica a necessidade de criar condições, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para o aperfeiçoamento de professores/as, mantendo um processo contínuo. Em uma análise quantitativa, talvez, deva ser considerado que a aparição do termo *formação*

²⁴⁴ MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 140-141.

²⁴⁵ MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 139.

²⁴⁶ BRANDENBURG, Laude E.; CAMPOS, Fernando B.; SOUZA, Pablo R. C. C. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do Ensino Religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, n. 94, p. 158-170, 2019. p. 168.

²⁴⁷ BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019, p. 168.

²⁴⁸ FAÇANHA; STEPHANINI, 2021, p. 484.

²⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 17.

docente tenha sido insuficiente em um documento que tem o objetivo de direcionar para a melhoria na qualidade do ensino.

A procura por uma formação específica é de grande importância, pois não se pode desconhecer a realidade de que existem diversas religiões e que elas afetam, direta e/ou indiretamente, a vida de cada pessoa. As CdR têm como princípio a realização de uma prática de ensino voltada para a superação da intolerância e do preconceito religioso, buscando, desse modo, desvincular o Ensino Religioso de um viés confessional no intuito de garantir a diversidade religiosa e cultural, respeitando as diferenças e evitando atitudes excludentes.²⁵⁰

A BNCC traz contribuições teórico-metodológicas com mudanças significativas para o Ensino Religioso. “As Ciências das Religiões propõem um novo modelo de Ensino Religioso trazido pela BNCC”²⁵¹, que, atualmente, é um modelo que está em construção e que seria capaz de construir uma base teórica e metodológica para o Ensino Religioso.²⁵² De acordo com Rodrigo Santos, as CdR sempre impactaram a sociedade latino-americana de diversas formas. Para ele, tratar as CdR dentro do campo educacional brasileiro, na atualidade, traz conflitos com a proposta educacional colonial, imperial e republicana, que teria ocorrido em um passado não muito distante, pois as CdR entram na tentativa de afastar a confessionalidade da sala de aula, especialmente no currículo da educação básica.²⁵³ As CdR tratam dos fenômenos religiosos como objeto de estudo, investigando como se manifestam em diferentes culturas e sociedades. Nesse sentido:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.²⁵⁴

Em síntese, o Ensino Religioso deveria tratar o fenômeno religioso como objeto de estudo, em uma perspectiva científica e não confessional.

Nota-se o aspecto confessional em outros CC, especialmente com a aplicação em sala de aula realizada por outros educadores/as que não tiveram um esclarecimento prévio sobre o

²⁵⁰ MARTINS, Nathália F. S.; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da Ciência (s) da (s) Religião (ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhando*, São Bernardo do Campo, v. 23, p. 137-150, 2018. [online]. p. 138-139.

²⁵¹ MONTE, Maria B. S. C.; LOPES, Luana C. L.; PEREIRA, Geilson S.; MONTE, Dariely C.; SILVA, Joselma F. L.; OLIVEIRA, Guilherme A. L. Ensino Religioso na escola pública: um estudo a partir da BNCC. *Revista Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 1-20, 2020. p. 9.

²⁵² MONTE; LOPES; PEREIRA; MONTE; SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 9.

²⁵³ SANTOS, Rodrigo O. Ciência da religião aplicada ao Ensino Religioso. In: STERN, Fábio L.; COSTA, Matheus O. (orgs.). *Ciência da Religião Aplicada: ensaios pela autonomia e aplicação profissional*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 162.

²⁵⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

assunto em sua formação docente: “um grande exemplo disso pode ser observado nos cursos de Pedagogia, onde as abordagens e intervenções pedagógicas, ora seja na gestão, ora na coordenação são marcadas pelos recursos religiosos cristãos”²⁵⁵. Dessa forma, as CdR cumprem um papel importante para a educação formal, pública e laica, sobretudo nos estudos a respeito das religiões. As CdR levam em conta a neutralidade, possibilitando que o Ensino Religioso considere pesquisas recentes, aplicando-as, o que pode resultar em reflexões importantes sobre os problemas e as demandas da sociedade como a problemática da intolerância religiosa, por exemplo.²⁵⁶ Com efeito, as CdR pavimentam um caminho importante para o exercício do Ensino Religioso nas escolas, promovendo a reflexão sobre temas diversos.²⁵⁷ Ou seja:

Com a inclusão do Ensino Religioso na BNCC e com o tratamento que lhe atribuem como status de área do conhecimento, novas perspectivas se abrem para a disciplina que será necessária repensar o campo do saber, como também qual será o profissional que contemplará essa nova composição. Contudo, nessa nova dinâmica, esta proposta sinaliza para uma formação para o ER em cursos de caráter não confessional, que já existem desde o final do século passado: a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).²⁵⁸

De acordo com Lilian Oliveira e Simone Riske-Koch, a partir da BNCC, o Ensino Religioso passou a ser visto dentro de uma nova perspectiva, tomando “o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental, passando a estruturar-se a partir da escola, numa perspectiva não confessional”²⁵⁹, com o foco nos estudos na “diversidade religiosa pautada nos conhecimentos religiosos presentes nas diferentes culturas e sociedades”²⁶⁰. Levar o debate sobre a diversidade religiosa para a sala de aula favoreceria a realização do diálogo, de modo que seja exercitado o respeito à liberdade de crenças e o pluralismo de ideias. Destarte:

O ER é um saber que pode e deve contribuir com a resolução dos problemas complexos da humanidade, como, por exemplo, no trabalho das causas da intolerância religiosa e cultural presente na sociedade, podendo desconstruir ideologias e reconstruir novos sentidos em meio às práticas pedagógicas inovadoras.²⁶¹

Nas competências gerais da educação básica apresentadas na BNCC, que “desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil,

²⁵⁵ SANTOS, 2018, p. 162.

²⁵⁶ SANTOS, 2018, p. 162-163.

²⁵⁷ MONTE; LOPES; PEREIRA; MONTE; SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 2.

²⁵⁸ MONTE; LOPES; PEREIRA; MONTE; SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 9.

²⁵⁹ OLIVEIRA, Lilian B.; RISKE-KOCH, Simone. Formação docente e Ensino Religioso: exercícios decoloniais em territórios latino-americanos. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, 2021. p. 581-582.

²⁶⁰ OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2021, p. 582.

²⁶¹ FAÇANHA; STEPHANINI, 2021, p. 484-485.

Ensino Fundamental e Ensino Médio)”²⁶², destaca-se a competência nº 5, que busca trazer as práticas pedagógicas inovadoras para dentro da realidade escolar. A descrição dessa competência é a seguinte:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.²⁶³

É importante destacar que existem dez competências gerais na BNCC, que perpassam todo o currículo da educação básica, não se tratando apenas do Ensino Religioso. As competências fazem parte de todo o processo educacional e a partir do destaque dado a competência nº 5, é possível falar sobre a importância das tecnologias no processo formativo.

A quinta competência da BNCC também é conhecida como a competência da cultura digital.²⁶⁴ Ela está ligada às formas de criar e compreender as TDICs através de um olhar crítico, possibilitando que docentes e discentes se insiram na realidade do século XXI.²⁶⁵ A preocupação com a inclusão digital está presente nessa competência, mesmo que as crianças, atualmente, sejam inseridas, desde cedo, dentro de um ambiente tecnológico.²⁶⁶ Nesse sentido, a escola necessita “quebrar com o tradicionalismo e garantir que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) sejam acessíveis aos alunos, preparando-os para o seu desenvolvimento pleno perante a necessidade atual”²⁶⁷. Dito isso, os/as docentes necessitam ter o total domínio das ferramentas tecnológicas para trazer propostas interessantes para o ambiente escolar, porque a tecnologia tem um papel importante na formação do discente.

Pode-se dizer que a docência no Ensino Religioso está diante de um desafio, pois é uma área do conhecimento que ainda está em fase de desenvolvimento. Esse fato torna imprescindível que os/as professores/as atualizem os seus conhecimentos, constantemente, durante e após o processo de formação.

Nesta seção foi possível observar como o Ensino Religioso é tratado na BNCC e como a abordagem de seu conteúdo deverá ser conduzida em sala de aula, por docentes e discentes,

²⁶² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 8-9.

²⁶³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9.

²⁶⁴ SOUZA, Elisandra A.; BORGES, Lidiane H. F.; MENDES, Andréia A.; CARDOSO, Luciana R. Identificação da competência digital na Base Comum Curricular (BNCC) da educação básica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET EnPED)*, 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CIET EnPED, 2018. p. 1-6. [pdf]. [online]. p. 5.

²⁶⁵ SOUZA; BORGES; MENDES; CARDOSO, 2021, p. 5.

²⁶⁶ SOUZA; BORGES; MENDES; CARDOSO, 2021, p. 6.

²⁶⁷ SOUZA; BORGES; MENDES; CARDOSO, 2021, p. 6.

a partir de suas normas, sendo necessária a formação adequada na área específica. Para atender o déficit de profissionais qualificados, sugere-se a utilização das TDICs para levar esse conhecimento específico para os locais antes inalcançados. A próxima seção analisa como as DCN-LCR contribuem no processo de formação docente, e como a utilização das TDICs poderá ser incluída nesse contexto.

3.2 A formação docente a partir das DCN-LCR e as TDICs aplicadas ao curso de Licenciatura em Ciências das Religiões

Esta seção apresenta como a formação docente é compreendida nas DCN-LCR com base no curso de LCR, e como as TDICs se manifestam nesse documento de forma a serem aplicadas no processo ensino-aprendizagem. No primeiro capítulo da pesquisa, em sua quarta seção, mencionou-se que as DCN-LCR entram em conformidade com a proposta da BNCC, que propõe um Ensino Religioso com a busca pela não confessionalidade, isto é, sendo lecionado a partir do fenômeno religioso como objeto de estudo, visando, assim, o campo das CdR.

As versões finais da BNCC e das DCN-LCR foram publicadas após a decisão do STF, em 2017, no julgamento da ADI nº 4439, que optou, na ocasião, por uma aplicação do Ensino Religioso com um viés confessional. Sendo assim, esses dois documentos – BNCC e DCN-LCR – foram contrários à decisão do STF e, hoje, o Ensino Religioso avança e procura promover a compreensão do exercício da cidadania, buscando uma formação docente sólida, “tanto epistêmica como pedagógica, que assegure a formação aberta à diversidade cultural e religiosa e atendam às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica”²⁶⁸. Isto é:

O crescente número de iniciativas de formação inicial em Ensino Religioso não confessional vem se consolidando como perspectiva de trabalho educativo na escola pública, tendo em vista o adequado tratamento da diversidade cultural religiosa brasileira e mundial, alicerçada no respeito, liberdade religiosa, laicidade e convivência democrática entre pessoas/grupos religiosos e não-religiosos [sic].²⁶⁹

O texto das DCN-LCR justifica sua construção, afirmando que “a mudança de concepção de Ensino Religioso e da profissionalização do seu docente requer DCN para a área”²⁷⁰. Ou melhor:

²⁶⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁶⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁷⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

A ausência de DCN para formação de professores no Ensino Religioso não impediu que muitas licenciaturas fossem criadas por Instituições de Educação Superior (IES) em várias regiões do país: FURB (Blumenau/SC), UNIVILLE (Joinville/SC), UNISUL (Tubarão/SC), Unochapecó (Chapecó/SC), UNOESC (São Miguel do Oeste/SC), UnC (Canoinhas/SC), USJ (São José/SC), UEPA (Belém/PA), UEMA (São Luís/MA), UFPB (João Pessoa/PB), UFJF (Juiz de Fora/MG), UNIMONTES (Montes Claros/MG), PUC-MG (Belo Horizonte/MG), UERN (Natal/RN), UFS (São Cristóvão/Sergipe), UEA (Manaus/AM), UFSM (Santa Maria/RS) e UNICAP (Recife/PE).²⁷¹

Observa-se que, antes da criação das DCN-LCR, já existia uma movimentação para a criação de uma formação mais adequada para os/as professores/as do ERE. Através do portal *e-MEC*,²⁷² foi possível realizar uma pesquisa quantitativa relacionada à oferta de cursos de LCR no Brasil, em outubro de 2021, utilizando os seguintes dados no filtro de busca: Curso de Graduação, Licenciatura, Ciência(s) da(s) Religião(ões), A Distância e em Atividade. A investigação mostrou um total de 16 cursos ofertados no Brasil, entre IES públicas e privadas. Ao ampliar a busca, selecionando os filtros: “Bacharelado” e “Presencial”, foi possível localizar 39 cursos, ofertados no Brasil, na área das CdR. A FUV, que é uma IES privada, se tornou a primeira no estado do Espírito Santo a obter a autorização pelo MEC para a oferta o curso de LCR, na modalidade EAD, através da Portaria MEC, nº 344, de 12/07/2019.²⁷³

Ao introduzir o debate sobre a formação docente, é importante ter uma leitura aprofundada das DCN-LCR, pois é nesse documento que está presente toda a definição de princípios, conceitos e estrutura que devem compor os projetos pedagógicos das IES e dos órgãos dos sistemas de ensino.²⁷⁴ O parecer homologado das DCN-LCR é de fácil acesso e está disponível no *site* do CNE.²⁷⁵ O documento trata das seguintes apresentações sobre o Ensino Religioso no Brasil: abordagem histórica, fundamentos legais do Ensino Religioso e os princípios e os fundamentos da estrutura do curso de LCR. As DCN-LCR, também, estão próximas e alinhadas ao entendimento de Ensino Religioso da BNCC. Nesse sentido, esses documentos se complementam, pois possuem os mesmos autores e até mesmo outros que dialogam com a ideia,²⁷⁶ conforme a Portaria CNE/CES, nº 6, de 26 de abril de 2018, que

²⁷¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁷² E-MEC. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²⁷³ Informações retiradas do site da Faculdade Unida de Vitória. Confira: FUV, [s.d.], [n.p.].

²⁷⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁷⁵ No *site* do CNE, é possível encontrar as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação gerais com os pareceres e com as resoluções organizados por curso. Consulte: MEC. *Conselho Nacional de Educação – CNE*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²⁷⁶ Comparando os nomeados para a Comissão de Ensino Religioso no documento da BNCC e no documento das DCN-LCR, temos os seguintes autores: Gilberto Garcia (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio Freitas e José Loureiro. Saiba mais em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 587.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

constitui subcomissão para assessorar a Comissão principal, no âmbito da Câmara de Educação Superior.²⁷⁷

Para adentrar no debate da formação docente, presente no texto das DCN-LCR, apresentam-se a seguir alguns trechos que tratam sobre os princípios, os fundamentos e a estrutura do curso de LCR. Em primeiro lugar, considera-se o seguinte:

O conhecimento religioso produzido por diferentes crenças, filosofias, tradições e movimentos religiosos se constitui em referencial utilizado pelos sujeitos para (re) construir caminhos, significados, sentidos e respostas às diferentes situações e desafios da vida cotidiana. Consequentemente, isso produz efeitos na formação das identidades e na organização social.²⁷⁸

Nesse trecho da DCN-LCR, justifica-se a importância de uma formação docente específica para o Ensino Religioso, em nível de licenciatura, em que a formação inicial deve contemplar: “o desenvolvimento de processos de reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, de forma que as diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida sejam estudadas a partir de pressupostos científicos, éticos e estéticos”²⁷⁹. É fundamental, também, que o/a docente seja habilitado durante a sua formação para o exercício do diálogo intercultural, buscando alcançar uma “superação de assimetrias entre perspectivas religiosas entre si, ou entre pessoas com e sem religião em processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação”²⁸⁰.

Sobre a estrutura do curso de LCR, o texto das DCN-LCR atua “na formação de docentes para a abordagem dos fenômenos religiosos na contemporaneidade, tendo em vista as suas narrativas, práticas, manifestações, princípios e valores”²⁸¹. Com base nisso, o curso de LCR foi articulado em três núcleos de formação: Geral, Específica em Ciências das Religiões e Específica em Ensino Religioso.²⁸² As DCN-LCR compreendem que a formação específica em Ensino Religioso estará garantida, se seguir os critérios abaixo:

I. Apropriação dos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista, necessários à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; II. Análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, tecnologias digitais e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso baseado na área de Ciências da Religião.²⁸³

²⁷⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁷⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁷⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁸⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁸² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁸³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

A religião foi compreendida como uma esfera que está presente na realidade social, fazendo parte, também, da vida dos/as educandos/as. Em virtude da complexidade dessa presença na vida humana, “é fundamental que esse tema seja abordado na escola e que seja feito por docentes com formação específica, com conhecimentos teórico-metodológicos, com atenção às diversas tradições religiosas, com formação pedagógica consistente”²⁸⁴.

O debate em torno das DCN-LCR é importante para a história do Ensino Religioso e significativo para a educação brasileira. No ano de 2021, o FONAPER realizou um Ciclo de Debates *online*, em celebração pelos 25 anos do Fórum.²⁸⁵ O Ciclo foi dividido em seções com temas relevantes que precisam ser debatidos dentro da esfera do Ensino Religioso e, no terceiro dia do evento, abordou-se sobre “As DCN para Licenciatura em Ciências da Religião”, tratando da formação dos/as professores/as do Ensino Religioso.²⁸⁶

No campo das tecnologias, as DCN-LCR indicam a sua utilização no contexto da formação docente, sendo possível contabilizar que o termo *tecnologia* aparece seis vezes ao longo do texto das DCN-LCR, ao qual se destaca o recorte relacionado ao perfil do egresso do curso de LCR: “Art. 4º O egresso do curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá estar apto a: [...] IV Demonstrar proficiência nas linguagens digitais e na utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem”²⁸⁷.

Menciona-se o termo novamente no seguinte tópico: “3. Princípios, Fundamentos e Estrutura do Curso”, subtópico “Núcleo de formação específica”, item “b) formação específica em Ensino Religioso”: “2. Análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, *tecnologias digitais* e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso”²⁸⁸ [grifo nosso]. É fundamental discutir a criação, o uso, a reformulação de material didáticos, de textos, utilizando as tecnologias digitais com metodologias que sejam significativas para a prática do Ensino Religioso, pois a carência de subsídios pedagógicos para o Ensino Religioso na sala de aula se torna um desafio que deve ser sanado.²⁸⁹ Isso é algo importante que as DCN-LCR

²⁸⁴ MORAES, Abimar O. Abordagens dos fenômenos religiosos: cenários e desafios atuais. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 610-626, 2021. [online]. p. 620.

²⁸⁵ O evento, na íntegra, está disponível no Canal do FONAPER, no *YouTube*. Acesse: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ciclo de debates: 25 anos FONAPER – As DCN para licenciatura em Ciências da Religião*. [YouTube, 31 ago. 2020]. Florianópolis: FONAPER, 2020. (2h 09min 56s). [online].

²⁸⁶ FONAPER, 2020, 05 min 23s – 06min 08s.

²⁸⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁸⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁸⁹ ALMEIDA Gisele S.; SILVA Rafael M. M.; MARQUES Janote P. Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para lecionar em uma sociedade plurirreligiosa. *Revista Educação & Ensino*, Fortaleza, v. 3 n. 2, p. 71-88, 2019. [online]. p. 86.

asseguram, impondo a necessidade de ser solucionado durante a formação do docente do Ensino Religioso.

Os núcleos de formação das CdR, presentes nas DCN-LCR e supracitados – Núcleo de Formação Geral, Formação Específica em CdR e Específica em Ensino Religioso –, possuem informações específicas que direcionam a formação do/a docente para uma formação mais completa, dialogando sobre a escola e sobre o espaço de formação sobre o fenômeno religioso. Portanto, é importante atentar para esses núcleos específicos, pois eles fornecem um aparato técnico, acadêmico e científico para o conhecimento religioso. Eles dialogam com os critérios para a formação docente, propondo uma formação pedagógica inclusiva e com práticas a serem desenvolvidas durante as atividades dos núcleos de estudos integradores, que são responsáveis pelo enriquecimento do currículo através do desenvolvimento de atividades práticas.²⁹⁰

Para Abimar Moraes, educar as novas gerações não é uma tarefa fácil. É preciso alcançar um interesse científico por parte de todos/as os/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é necessário “refletir sobre uma proposta de Ensino Religioso que esteja preparada para as demandas das novas gerações, dedicando-se à reforma de suas práticas pedagógicas e atualização de seus conteúdos”²⁹¹. Para que esses documentos saiam do papel e se tornem uma realidade na prática do/a docente, é necessário que a ação aconteça na base escolar, com cada docente atuando em suas individualidades de forma incansável.

Nesta seção, foi possível observar como o Ensino Religioso é tratado nas DCN-LCR dentro do campo das CdR e como essa nova abordagem do conteúdo do CC deverá ser conduzida em sala de aula, pelos docentes e pelos discentes, a partir de suas normas. O que gera a necessidade de uma formação adequada e específica na área, e, que, também, contempla a formação de docentes para o manuseio das tecnologias digitais, objetivando o enriquecimento do material didático e do conteúdo a ser aplicado em sala de aula. A próxima seção aborda sobre as possibilidades de utilização das TDICs na docência do Ensino Religioso, e como o domínio desse recurso pode se refletir na prática profissional.

3.3 Possibilidades para a utilização das TDICs na docência do ERE

Esta seção indica algumas possibilidades de utilização das TDICs na docência do Ensino Religioso, e como o domínio desses recursos – com um olhar inovador para as demandas educacionais – pode refletir no processo de ensino-aprendizagem.

²⁹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, [n.p.].

²⁹¹ MORAES, 2021, p. 624.

Os avanços tecnológicos influenciam em diversos setores da vida, incluindo a área educacional, com oportunidades de aprendizagem *online*, tais como: *podcasts*, jogos educativos, mecanismos de busca e pesquisas, influenciando, assim, na forma de pensar e de agir das pessoas. Para atender as demandas educacionais da atualidade, é necessário inserir, durante o processo de formação de docentes, a aprendizagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na educação.²⁹² Com isso, acredita-se que é necessário que essas tecnologias façam parte da formação docente para que haja um reflexo dessa experiência, no futuro, durante a realização das práticas pedagógicas.

O Ensino Religioso é uma área do conhecimento que está em fase de construção.²⁹³ Por isso, é importante estabelecer suas bases epistemológicas e buscar conhecer a produção de livros e materiais didáticos, já publicados no Brasil, para o Ensino Religioso, por serem ferramentas de divulgação do conhecimento científico. Isabel Dissenha e Sérgio Junqueira realizaram uma pesquisa no intuito de identificar e de analisar a produção do conhecimento no Ensino Religioso. Foi verificado o material presente em 77 livros produzidos no Brasil, no período entre 1995 a 2010, uma janela de tempo de 15 anos, com o objetivo de contribuir na construção da estrutura dessa área do conhecimento e da formação do/a docente, buscando estabelecer uma identidade para este CC dentro do currículo escolar brasileiro. Ela e ele identificaram, através dessa investigação, um crescimento de pesquisas em torno dessa área do conhecimento. Porém, perceberam uma carência de publicação de obras que abordam temas referentes à formação de docentes, que sistematizam os aspectos pedagógicos e metodológicos, bem como novas proposições de estrutura curricular subsidiada pelas CdR.

Outra reflexão apontada na investigação de Isabel Dissenha e Sérgio Junqueira tem a ver com a falta de livros didáticos e com a exploração de novas tecnologias como suporte na ação de professores/as e alunos/as, exigindo, assim, novas perspectivas de publicação. A pesquisa também procurou compreender o Ensino Religioso como CC, buscando conexões sobre algumas das causas da não valorização da área, identificando, dentre elas, a falta de formação docente específica na área, como também:

A pouca compreensão por parte dos (as) educadores (as) da identidade da educação religiosa, dos caminhos históricos e políticos que esta área trilhou, desde o período colonial, que perpassou pelos períodos imperial, republicano e, pelas constituições até chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.475/97.²⁹⁴

²⁹² RODRIGUES, Nara C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2009. [online]. p. 2.

²⁹³ DISSENHA; JUNQUEIRA, 2011, p. 276.

²⁹⁴ DISSENHA; JUNQUEIRA, 2011, p. 276.

Isabel Dissenha e Sérgio Junqueira defendem que esta fundamentação é necessária, porque é preciso que o/a docente conheça o contexto histórico, que envolve a área de atuação profissional, para que possa se posicionar com propriedade diante do que acontece na atualidade. Então, a partir desse princípio motivador, ela e ele buscaram estabelecer modelos para o perfil do Ensino Religioso, analisando os livros publicados nessa área do conhecimento, a fim de contribuir para a formação do/a docente.

O Ensino Religioso é um CC que necessita ir além da superficialidade ou dos acontecimentos e gestos desconexos, ou seja, precisa envolver uma sistematização do conhecimento para que “ajude a interpretar a realidade com profundidade e leve a atuar na sociedade de um modo que seja transformador”²⁹⁵, contando com o apoio das CdR para a aplicação didática, “favorecendo aos estudantes da educação básica uma compreensão maior da cultura das diferentes organizações religiosas”²⁹⁶. Com isso, as *metodologias ativas* vão auxiliar no desenvolvimento de uma gradual percepção sobre o fenômeno religioso, através da sua releitura de mundo. A utilização dessa metodologia permitirá a superação de uma educação que apenas transmite informações, buscando a ampliação dos conhecimentos através da sua característica que possibilita a participação ativa do/a estudante dentro do contexto da aprendizagem.²⁹⁷

O Ensino Religioso quer desenvolver em estudantes da educação básica a compreensão da diversidade religiosa no contexto brasileiro e no mundo, sendo primordial o foco no respeito e a receptividade em relação às diferentes expressões religiosas, “para que desenvolvam competências que favoreçam o diálogo inter-religioso, multicultural e ecumênico”²⁹⁸. A BNCC propõe unidades temáticas, estabelecendo objetos de conhecimento e habilidades que precisam fazer parte do planejamento dos/as docentes. O/a professor/a deve compreender a dinâmica do desenvolvimento das competências e trazer para a sala de aula “situações-problema com pesquisas, vivências, relatos, estudo de meio em tempos e espaços das religiões”²⁹⁹, validando ainda mais a importância do desenvolvimento das metodologias ativas, que instiguem os estudantes na busca pela compreensão das religiões por diferentes caminhos e possibilidades de aprender.

²⁹⁵ JUNQUEIRA, Sergio R. A.; ITOZ, Sonia. Escola católica: Ensino Religioso e BNCC. *Revista de Educação*, Brasília, v. 45, n. 158, p. 12-27, 2019. [online]. p. 22.

²⁹⁶ JUNQUEIRA; ITOZ, 2019, p. 23.

²⁹⁷ JUNQUEIRA; ITOZ, 2019, p. 22.

²⁹⁸ JUNQUEIRA; ITOZ, 2019, p. 26.

²⁹⁹ JUNQUEIRA; ITOZ, 2019, p. 24.

Na sequência, apresentam-se alguns exemplos de *ferramentas de autoria*, que se categorizam como “um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo”³⁰⁰, e fazem parte do mundo das metodologias ativas, para que o/a professor/a possa usar a sua criatividade e desenvolver o próprio material didático. Para efeitos de indicação, mencionam-se dois *sites*: o primeiro chamado de Apoio Escolas,³⁰¹ disponibilizado pelo Governo de Portugal; e o segundo chamado de Canal do Ensino,³⁰² que é um portal brasileiro dedicado à Educação. Ambos dispõem de um extenso catálogo com indicações de possíveis ferramentas digitais para as boas práticas de professores/as. A autora desta pesquisa selecionou cinco recursos, considerando-os como utilidade para os/as professores/as, a partir do ano de 2021, sem desprezar os quesitos: facilidade de utilização – com plataformas mais intuitivas –, exploração de criatividade e com versões de utilização gratuitas. A seguir será apresentada cada uma dessas ferramentas com suas respectivas sinopses.

Em primeiro lugar, o *Canva*.³⁰³ O Canva é uma plataforma de edição gráfica *online* e gratuita, que possibilita criar artes digitais, de forma bem simplificada, através de seus diversos itens pré-moldados. A ferramenta permite que o usuário crie a partir desses modelos ou desenvolva um *layout* do zero. Com ele, é possível criar infográficos, planos de aula personalizados, apresentações de *slides*, vídeos e muito mais. A plataforma ainda disponibiliza um *Webnar* para professores/as,³⁰⁴ para que possam descobrir a melhor maneira de utilizar os recursos para produzir atividades.

Depois, tem-se o *Genially*.³⁰⁵ O Genially é uma plataforma de criação de conteúdo interativo. O seu diferencial, em relação ao Canva, está na possibilidade de criação de recursos de *Gamification* com a disponibilidade de vários *layouts*, no modo gratuito, sendo um atrativo para os/as interessados/as na inovação educativa, através dos conteúdos interativos e que gostam da dinâmica da animação nos infográficos. Ao digitar a palavra *religião*, no mecanismo de busca do *site*, é possível encontrar dois *layouts* pré-moldados: um sobre territorialidade religiosa e outro sobre as religiões no século XI. Como são pré-moldados, o/a professor/a pode editar o recurso e adequar para o conteúdo de aula que foi planejado. Esses são dois exemplos que foram montados especificamente para as religiões, mas, todos os *layouts* pré-moldados

³⁰⁰ LEFFA, Wilson J. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006. [online]. p. 190.

³⁰¹ APOIO ÀS ESCOLAS. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

³⁰² CANAL DO ENSINO. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

³⁰³ CANVA. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

³⁰⁴ CANVA, [s.d.], [n.p.].

³⁰⁵ GENIALLY. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

podem ser ajustados para atender as demandas dos conteúdos do Ensino Religioso, basta que o/a professor/a explore a criatividade.

A terceira ferramenta é o *Google Earth*.³⁰⁶ Trata-se de um programa de computador, desenvolvido pela empresa *Google*, que permite uma visualização tridimensional do globo terrestre. Com esse recurso é possível visitar paisagens sagradas, utilizando geografias digitais, em locais religiosos da antiguidade, que se mantêm hoje em preservação histórica.³⁰⁷ Na mais recente atualização do programa, adicionou-se um recurso que permite “voltar no tempo” e visualizar, em formato *timelapse*,³⁰⁸ os últimos trinta e cinco anos da superfície terrestre, através da imagem de satélite, permitindo a visualização, por exemplo, da devastação causada pelo ser humano ao meio ambiente nos últimos anos. Esse pode ser um assunto debatido nas aulas de Ensino Religioso, à luz das indicações da quinta competência na BNCC, a respeito do meio ambiente.³⁰⁹

A quarta ferramenta é o *Metaverse Studio*.³¹⁰ O *Metaverse Studio* é uma plataforma *online* que permite a criação gratuita de experiências de realidade aumentada. O palestrante Ítalo Rangel, na IV Conferência Nacional de Desenho Instrucional (CONADI),³¹¹ apresentou as etapas de utilização desse recurso, exemplificando como ele desenvolveu o projeto “Além das vozes”, que é uma ferramenta inclusiva para auxiliar pessoas surdas ou com deficiência auditiva, durante as apresentações de pôsteres acadêmicos. Com a ajuda de um *smartphone*, a pessoa faz a leitura de um *QR Code*,³¹² disponível nos pôsteres, e, na tela do *smartphone*, visualiza um vídeo em realidade aumentada de um intérprete de LIBRAS, traduzindo a apresentação. As figuras abaixo ilustram esse processo:

³⁰⁶ GOOGLE EARTH. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

³⁰⁷ OLIVER, Kyle M. “Seeing” the scrad landscape: a digital geographies approach to contextualizing ancient sites in religious education. In: HILTON III, John. (org.). *Teaching religion using technology in higher education*. New York: Routledge, 2018. p. 63.

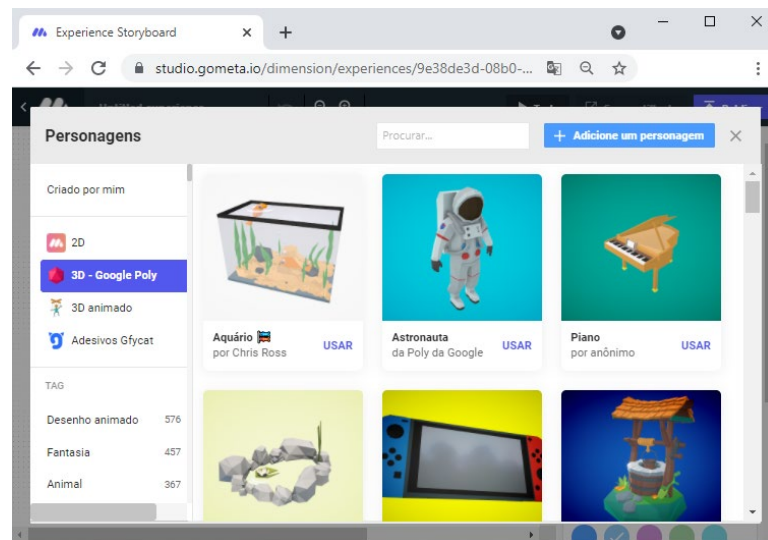
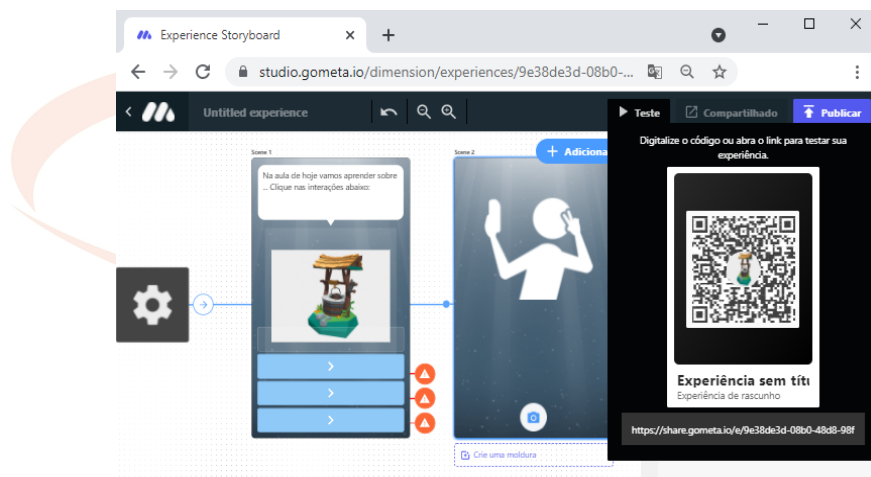
³⁰⁸ GOOGLE EARTH TIMELAPSE. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

³⁰⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 437-439.

³¹⁰ METAVERSE STUDIO. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

³¹¹ RANGEL, Ítalo. *Criando experiências interativas em realidade aumentada com o Metaverse Studio*. [YouTube, 23 jan. 2020]. São José dos Campos: Design Instrucional, 2020. (32min 52s). [online].

³¹² *QR Code* significa código de rápida resposta. Saiba mais sobre a definição dessa expressão em: KASPERSKY. *Um guia sobre códigos QR e como fazer sua leitura*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Figura 1. Metaverse Studio: Tela de seleção de personagens³¹³Figura 2. Metaverse Studio: Tela de criação de experiência em realidade aumentada³¹⁴

A quinta e última ferramenta é o *Poowtoon*.³¹⁵ Trata-se de uma plataforma *online* gratuita de comunicação visual, que dá autonomia de criação de animações e vídeos profissionais e personalizados. Essa ferramenta possibilita criar animações com personagens com balões de fala, por exemplo. Essa plataforma, também, disponibiliza diversos recursos pré-moldados, flexibilizando a edição e a adaptação do material para realidade e planejamento dos/as professores/as.

À luz dessas apresentações, os/as professores/as podem ter um primeiro contato com os recursos tecnológicos que podem ser usados na educação escolar, o que seria essencial para iniciar o processo de implantação da tecnologia na cultura educacional. A utilização das

³¹³ METAVERSE STUDIO, [s.d.], [n.p.].

³¹⁴ METAVERSE STUDIO, [s.d.], [n.p.].

³¹⁵ POWTOON. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

tecnologias digitais tem transformado a sociedade, atingindo o âmbito “político, econômico, cultural e religioso, criando novas exigências que alteram as percepções estabelecidas”³¹⁶. As tecnologias digitais, também, são responsáveis pelas transformações do comportamento humano, no que diz respeito ao modo como as pessoas passaram a resolver problemas e situações do cotidiano, ou seja, nas interações que antes só ocorriam presencialmente, hoje em dia, quase tudo pode ser resolvido virtualmente. Assim:

Numa constatação sociológica, a presença das tecnologias causa transformações sociais em decorrência da velocidade das informações e dos processos de globalização e do aprimoramento tecnológico, que negligencia, muitas vezes, os questionamentos sobre os objetivos, os rumos e os sentidos da vida.³¹⁷

Também é possível trabalhar com as TDICs na educação do Ensino Religioso como ferramentas que promovam o diálogo a respeito das diversas religiões, através da criatividade e da mediação do/a educador/a, administrando o conteúdo a ser aplicado. Ainda existe certa resistência por parte dos/as docentes quanto à utilização das tecnologias na sala de aula, seja por falta de metodologias ou até mesmo de conhecimento desses recursos. Por esses fatores, tais recursos podem ser deixados de lado na hora de planejar as aulas. Nesse sentido, os/as professores/as precisam estar atualizados em relação às tecnologias que rapidamente apresentam inovações no mercado, reconhecendo esses recursos como aliados em suas práticas pedagógicas e não os encarando como ferramentas substitutivas dos métodos de ensino, mas, sim, como produtos que vão enriquecer o processo de ensino aprendizagem.³¹⁸

Percebe-se, então, a importância de um processo de formação docente que inclui a aprendizagem sobre as tecnologias. Atualmente, algumas IES já acrescentaram na estrutura curricular dos cursos de licenciaturas um CC com um nome aproximado à “Tecnologia da informação e comunicação aplicada à educação”³¹⁹. A FUV, por exemplo, possui esse componente na estrutura curricular dos cursos de LCR e Pedagogia.³²⁰

Pensar no Ensino Religioso à luz das tecnologias pode ser um desafio, porque com as “tecnologias digitais as pessoas possuem o poder da liberdade na preferência de pesquisas, na transmissão de opiniões pessoais, na defesa de seus posicionamentos coletivos e ideologias”³²¹. Desse modo, se não forem bem gerenciadas, podem ocasionar conflitos. A socialização, através das tecnologias, também permite a liberdade de expressão diferente do que ocorre nos convívios

³¹⁶ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 5.

³¹⁷ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 5-6.

³¹⁸ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 2.

³¹⁹ FUV, [s.d.], [n.p.].

³²⁰ Informações retiradas do site da Faculdade Unida de Vitória. Confira: FUV, [s.d.], [n.p.].

³²¹ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 4.

sociais presenciais, pois as pessoas se comportam de maneira diferente no *ciberespaço/cibercultura*. Pierre Lévy define o *ciberespaço* como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”³²², onde o termo não se refere apenas ao campo material da comunicação, mas, também, ao universo de informações que ele arquiva e como esse banco de dados interfere na vida das pessoas que navegam nesse espaço. Por isso:

Pensar os preconceitos com as diferentes religiões nas inter-relações com as tecnologias é uma demanda que precisa ser discutida, pois envolve o ser humano e o exercício reflexivo de mobilizar conhecimentos com o outro, como uma formação aberta aos sujeitos, que diminui as barreiras impostas pelo tempo e espaço, expandindo as possibilidades de compartilhar experiências.³²³

Pierre Lévy define o termo *cibercultura* como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”³²⁴. Nesse sentido, para falar de possibilidades de utilização das tecnologias, com ênfase na formação docente, é necessário entender como ela está presente no cotidiano, “onde encontraremos pessoas conectadas ao ciberespaço por meio das inúmeras ferramentas tecnológicas que existem”³²⁵. Silvana Monteiro argumenta que:

O ciberespaço é definido como um mundo virtual porque está presente em potência, é um espaço desterritorializante. Esse mundo não é palpável, mas existe de outra forma, outra realidade. O ciberespaço existe em um local indefinido, desconhecido, cheio de devires e possibilidades. Não podemos, sequer, afirmar que o ciberespaço está presente nos computadores, tampouco nas redes, afinal, onde fica o ciberespaço? Para onde vai todo esse ‘mundo’ quando desligamos os nossos computadores? É esse caráter fluido do ciberespaço que o torna virtual.³²⁶

Pierre Lévy aponta para questões otimistas e negativas a respeito da *cibercultura*, porém, observa-se em seu discurso que os benefícios estão em maior evidência, pois a *internet* proporciona um vasto universo de conhecimentos e informações, sendo necessário que a sociedade tenha o cuidado ao filtrar as que possuem relevância e, assim, permitindo a organização de grupos ou de comunidades para a troca de pensamentos. O autor denomina esta troca de ideias como *inteligência coletiva*, possibilitando, assim, a ampliação dos conhecimentos de uma rede maior, como se cada indivíduo, dentro do ciberespaço, pudesse colaborar de alguma forma para ampliação do conhecimento. A *internet* pavimenta caminhos

³²² LÉVY, 2010, p. 17.

³²³ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 4.

³²⁴ LÉVY, 2010, p. 17.

³²⁵ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 2.

³²⁶ MONTEIRO, Silvana D.; PICKLER, Maria E. V. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. *Revista Data Grama Zero*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2007. [online]. p. 1-2.

de acesso a esses conhecimentos, disponibilizando-os em rede com o mundo interconectado, trocando ideias e informações e as compartilhando.³²⁷

Ao pensar na implantação de melhorias e de novas tecnologias, é importante projetar essa visão para outros espaços e outras realidades, buscando ideias que já estão dando certo em outros ambientes. A atuação docente no Ensino Religioso se torna desafiadora por ser uma área de conhecimento em construção. Não se deveria, pois, desprezar a necessidade constante de formação de professores/as, que precisariam estar atualizados/as sobre a identidade do CC Ensino Religioso, verificando a sua epistemologia e metodologia, bem como as inter-relacionando com as especificidades que surgem na educação contemporânea. Fazer interconexões corretamente com os *perfis geracionais*³²⁸ atuais, com mídias e novas tecnologias, ter preparo para lidar com as *fake news*, que podem atrapalhar o desenvolvimento de uma educação segura e de qualidade, sendo importante manter um diálogo sobre a veracidade dos fatos.

Dessa forma, a próxima seção aborda os limites de utilização das TDICs na formação do/a docente de Ensino Religioso, assim como ressalta a importância de saber reconhecer as fases de aprendizado dos/as jovens em idade escolar.

3.4 Limites para a utilização das TDICs na docência do ERE

Esta seção aponta os *limites*³²⁹ da utilização das TDICs na docência do Ensino Religioso e ressalta como a má utilização desses recursos tecnológicos pode atrapalhar a atuação desses profissionais, bem como influenciar, negativamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Devido à rápida evolução da tecnologia, a cada momento que se realiza uma pesquisa na *internet* sobre o assunto, encontra-se um novo termo, um novo conceito ou até mesmo inovações de empresas especializadas em tecnologias. Esse é o caso do recente anúncio da empresa *Facebook* – que administra o Grupo *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp* –, acerca da sua mudança de nome e logomarca para *Meta*.³³⁰ Com esse anúncio, o fundador da empresa, Mark Zuckerberg, apresentou a inovação tecnológica de sua marca com a proposta de conectar

³²⁷ LÉVY, 2010, p. 27-29.

³²⁸ Perfil Geracional “é o conjunto de características de um grupo de pessoas que nasceram em determinado espaço de tempo e são moldadas segundo a realidade de sua época”. Saiba mais em: EXPERIENCIALIZE! *Entenda o comportamento dos perfis geracionais*. 23 mai. 2017. [online]. [n.p.].

³²⁹ O termo “limites”, nesta seção, terá o sentido de demarcação, sugerindo até onde se pode utilizar as tecnologias digitais com segurança no contexto educacional.

³³⁰ O anúncio do novo nome *Meta* virou polêmica em Israel, devido ao termo remeter à palavra “morta” em hebraico. Confira: BBC NEWS. *Meta*: por que novo nome do Facebook vira piada em Israel. 30 out. 2021. [online]. [n.p.].

pessoas, através das redes sociais, em um ambiente chamado de *Metaverso*³³¹, que utiliza a realidade virtual e aumentada para promover novas experiências de interação entre os usuários da plataforma. A partir desse anúncio, empresas na área educacional, especializadas em tecnologias digitais para a educação, como é o caso do Instituto de Desenho Instrucional (IDI)³³², já demonstram a perspectiva de uma possível contribuição do *Metaverso* para a educação, com o uso das tecnologias imersivas. Empresas na área da tecnologia estão realizando grandes investimentos na construção do *Metaverso*, que pretende ser a evolução da tecnologia como conhecemos hoje, estreitando a distância geográfica através da simulação de espaços reais, ou seja, transformando-os em uma experiência virtual.

Para abordar acerca deste rápido avanço das tecnologias, será introduzido o tema da Educação 5.0, para que se possa conhecer um pouco da evolução que esta área se encontra no mercado, na atualidade. Para conceituar a Educação 5.0, é importante destacar que esta não substitui a educação que a antecede, isto é, a Educação 4.0. A Educação 5.0 acrescenta e dá continuidade à evolução educacional.³³³ Assim, como a Educação 5.0, as também chamadas de Educação 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0,³³⁴ sobrepõem-se e estão presentes em diferentes momentos da sociedade mundial. A Educação 5.0, que está em fase de construção, pode trazer a tecnologia que tanto se esperava para a massificação do conhecimento em nível global.

Há pouco tempo se falava de Educação 4.0, em que a tecnologia tinha um papel de destaque dentro da sala de aula e se trabalhava com a ideia de que o/a estudante deveria estar preparado para inovar diante do conhecimento tecnológico. O/A aluno/a seria, nesse caso, o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude da rápida evolução das tecnologias, já se inicia um debate sobre a Educação 5.0, que preserva todos os elementos da classificação anterior e acrescenta as competências socioemocionais como importante pilar a ser considerado. Nisso, o trabalho colaborativo entre colegas e com a comunidade são dois aspectos que ganham destaque nessa classificação. Para Ademir Manfré:

³³¹ SANTOS, Sílvia M. *Metaverso e a educação* [YouTube, 03 nov. 2021]. Curitiba: Instituto de Design Instrucional, 2021. (32min 50s). [online].

³³² Para entender o conceito de metaverso na educação, consultar: IDI. *Metaverso: como a educação será impactada?* [s.d.]. [online]. [n.p.].

³³³ FILATRO; LOUREIRO, 2020, p. 208-216.

³³⁴ Os níveis de evolução de Educação 1.0 a 5.0 ocorrem dentro de uma escala de ondas de evolução diante da maturidade das gerações educacionais. Esta divisão de níveis, é inspirada em outros autores sociólogos que utilizam números para dividir níveis de sociedade. Autores como Keats e Smith, Gerstein, informam conceitos para as divisões 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0. A Educação 1.0 ocorreu no século XIX e preparava as pessoas para a agricultura. A Educação 2.0 ocorreu no século XX e prepara as pessoas, até hoje em algumas Instituições, para o trabalho Industrial. A Educação 3.0 acompanha as transformações da sociedade no mundo pós-industrial, incentivando o trabalho colaborativo. Para Filatro, a Educação 4.0 se expressa através da abordagem aberta de aprendizagem. Saiba mais em: FILATRO, 2020, p. 208- 216.

Relacionamento interpessoal, gerenciar as próprias emoções para atingir determinados fins, ser motivador, perceber e valorizar as emoções do outro, valorizar sentimentos diversos dos seus, agir com bom humor são as novas palavras-chave que norteiam as chamadas Competências Socioemocionais propostas pela Fundação Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) e pelo Instituto Ayrton Senna, os quais almejam desenvolver a aprendizagem socioemocional já na primeira infância, até os mais elevados níveis da educação brasileira.³³⁵

Com as reflexões trazidas pela Educação 5.0, em torno das competências socioemocionais, muito ligadas às emoções e às formas de agir, será abordado o tema sobre os *perfis geracionais*, que também estão relacionados às características de cada pessoa, sendo importante compreender esta interconexão entre as competências de docentes e discentes e suas gerações. É cada vez mais difícil pensar o dia a dia das pessoas sem as tecnologias digitais,³³⁶ imagine para aquelas pessoas que já nasceram em meio ao contexto das tecnologias. Por isso, a importância de uma abordagem sobre os perfis geracionais e de uma formação docente que esteja atenta a esse conhecimento. Segundo Douglas Reis:

As mudanças que propiciam o surgimento de gerações são bastante complexas, envolvendo fatores como movimentos culturais, política, a cosmovisão dominante, acontecimentos históricos de grande impacto etc. Assim, embora a revolução tecnológica acontecida na década de 1990 tenha exercido um impacto profundo sobre a contemporaneidade, sendo perceptíveis os reflexos dessa mudança no ambiente escolar, nas empresas, nas igrejas e na cultura popular, outros fatores precisam ser elencados a fim de entendermos o período que vem formando as novas gerações.³³⁷

A reflexão sobre os perfis geracionais considerará a formação de docentes que atuarão na educação básica, mais precisamente no ensino fundamental, a partir do ano 2022, no intuito de trazer uma exemplificação com um possível contexto prático, que atenderá em sala de aula os/as nascidos/as a partir do ano de 2016, ou seja, com mais de seis anos de idade.³³⁸

A classificação completa que se tem hoje sobre as gerações são: Geração de Veteranos ou Tradicionais – que nasceram antes dos anos de 1945; Geração Baby Boomers – que nasceram entre os anos de 1946 e 1964; Geração X – que nasceram entre os anos de 1965 a 1979; Geração Y ou *Millennials* – que nasceram entre 1980 e 1995; Geração Z – que nasceram entre 1995 e 2010; e Geração Alpha – que nasceram a partir do ano de 2010. Esses números podem variar para mais ou para menos, dependendo do contexto social em que essas pessoas

³³⁵ MANFRÉ, 2021, p. 272.

³³⁶ POLATO, Amanda. Guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula. In: NOVA ESCOLA. [Site institucional]. 01 jun. 2009. [online]. [n.p.].

³³⁷ REIS, Douglas. Os desafios de evangelizar a geração Y. *Revista Kerygma*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 111 - 126, 2012. [online]. p. 112.

³³⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018*. [Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade]. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2018c. [online]. [n.p.].

estão inseridas. Por exemplo, pode ocorrer de uma pessoa, que nasceu em 1981, não ter convivência com pessoas mais jovens que ele, se encaixando melhor na geração X do que na Y, de acordo com o seu contexto social e/ou os seus interesses tecnológicos. A Geração Alpha, que também pode nomear os indivíduos de nativos digitais, por nascerem após o ano de 2010, é a mais recente geração fazendo parte dela, também, os que nascem nos dias de hoje. As características desse perfil são as seguintes: independência, curiosidade, agilidade, empatia, dificuldade de concentração, onde “a tecnologia é uma extensão de sua própria forma de conhecer o mundo”³³⁹.

É fundamental conhecer também as características da Geração X, Y e Z, para saber mais sobre os perfis dos possíveis docentes que lecionarão para os discentes da Geração Alpha. A partir da Geração X, as tecnologias digitais começaram a fazer parte do conhecimento das pessoas, isso não quer dizer que já fazia parte do cotidiano, pois, ainda estavam distantes da maioria das casas brasileiras. Cada geração possui uma característica que define um pouco o modo de agir dos indivíduos, que, no caso da Geração X, seria: “preocupação em fazer carreira, busca por seus direitos, maturidade e a busca pela individualidade sem abandonar a convivência em grupo”³⁴⁰.

A Geração Y, também chamados de *Millennials*, já nasceu em um contexto em que as tecnologias já estavam mais presentes no cotidiano das pessoas. Sendo assim, na atualidade, elas possuem maior facilidade de aceitação das tecnologias e com os meios de comunicação digitais. As principais características da Geração Y, quanto ao modo de agir, são: “otimismo, imediatismo, hábito de fazer várias tarefas ao mesmo tempo, gosto por várias tecnologias, busca por propósito e flexibilidade no trabalho, preocupação com o meio ambiente e com causas sociais”³⁴¹.

A Geração Z é composta por pessoas que já utilizam a *internet* desde muito novas e, por isso, se sentem bastante confortáveis e ambientadas em relação à utilização das tecnologias digitais. As características de comportamento dessas pessoas seriam: “ansiedade extrema, responsabilidade social e desapego de fronteiras geográficas. São inovadores, criativos, conectados e desejam criar de forma colaborativa”³⁴².

Finalizando a lista de gerações, tem-se a Geração Alpha, considerada a primeira geração de nativos digitais. As crianças dessa geração, já nascem tendo experiências com *smartphones*,

³³⁹ MELLO, Cleyson M.; NETO, José R. M. A.; PETRILLO, Regina P. *Educação 5.0: educação para o futuro*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020. p. 40.

³⁴⁰ MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 40.

³⁴¹ MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 40.

³⁴² MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 40.

tablets, computadores e inteligência artificial – é o exemplo das assistentes de voz. A Geração Alpha está sempre conectada, “não se contentam em apenas receber informação, senão serem protagonistas, produtores, inspirados no processo de ensino aprendizagem. Daí a importância da educação 4.0 com o uso de metodologias ativas, cultura *maker*, ou seja, aprender fazendo”³⁴³. Sendo assim, é a geração que mais recebe conteúdo de informação e educação em relação às anteriores. É possível, então, fazer a seguinte reflexão: a partir do ano de 2022, existirão professores/as das gerações X, Y, e até mesmo jovens professores/as do início da Geração Z – no ano de 2022 – sendo possível, assim, ter formação em cursos superiores na área de licenciatura, lecionando para estudantes da Geração Alpha, que são os nativos digitais. A chegada dos profissionais da geração Z evidencia a importância de os/as professores/as da geração X e Y estarem atualizados com as tecnologias digitais, para que produzam conteúdos relevantes e modernos e que não corram o risco de perderem espaço no mercado de trabalho.

Os desafios de educar a geração Alpha, em meio à utilização das tecnologias digitais, estão envoltos nas diversas transformações em que os/as estudantes dessa geração estão submetidos, pelo fato de serem mais autônomos e até mesmo ao buscar respostas para as suas dúvidas e curiosidades nas redes. Assim, o/a professor/a pode acabar preparando um assunto que considera ser uma novidade e, ao iniciar a aula, pode ser surpreendido com a possibilidade do/a estudante já ter o conhecimento prévio do assunto ou até mesmo aprofundado, pelo fato de ter assistido sobre o tema em algum canal do *YouTube*, ou através de influenciadores digitais que, eventualmente, seguem no *Instagram*, por exemplo. Isso acaba exigindo uma maior habilidade de dinâmica em sala de aula pelos/as professores/as para, então, abordar o conteúdo de maneira inovadora.³⁴⁴

Em razão da autonomia da geração Alpha, na busca por respostas para as suas curiosidades, é importante que o/a professor/a preste atenção na veracidade dos fatos e na divulgação de notícias que circulam entre os/as estudantes, devendo estar atentos/as para as convergências entre educação e *fake news*³⁴⁵. A BNCC faz um levantamento sobre a relevância do letramento digital dos/as estudantes, que vai trabalhar a capacidade deles de verificar a veracidade questionável presente nas informações *online*, preparando os/as educadores para ajudar os/as alunos/as a se tornarem receptores críticos de informações. Quando se fala de

³⁴³ MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 40-41.

³⁴⁴ NOVOS ALUNOS. *Conheça as principais características da geração alpha!* 09 abr. 2021. [online]. [n.p.].

³⁴⁵ O termo *fake news* tem sido utilizado para nomear fontes de notícias que estão desconexas com a veracidade dos fatos, sendo utilizado para prejudicar indivíduos, grupos, organizações ou demais membros da sociedade. Consulte: SANTOS, Priscila C.; ALMEIDA, Maria E. B.; Educação e fake news: construindo convergências. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-31, 2020. [online]. p. 25.

utilização das tecnologias digitais no Ensino Religioso, na educação básica e no ensino fundamental, deve-se lembrar de que o público alvo são crianças e adolescentes, portanto, precisa-se verificar a segurança do ambiente a ser utilizado com o grupo.

O filósofo Mario Sergio Cortella faz uma reflexão sobre os termos *informatolatria* e *informatofobia*.³⁴⁶ Para ele, o primeiro se refere à adoração excessiva pela tecnologia, podendo ocasionar no sujeito a perda da capacidade de visão crítica. O segundo, por sua vez, se refere ao pânico que pode acabar criando um medo do mundo digital nas pessoas, impedindo, assim, que elas possam utilizar algo que pode auxiliar muito em seus cotidianos. O autor afirma que é preciso ter cautela para não se deixar seduzir em excesso pela tecnologia e, ao mesmo tempo, não criar uma recusa ao mundo digital por medo de usar a tecnologia, buscando, pois, um equilíbrio ideal para que se faça um bom uso dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, o/a educador/a deve ter em mente que a tecnologia é capaz de auxiliar em muitas questões, porém, não é capaz de resolver todas as demandas educacionais, pois, “o processo de ensino-aprendizagem focado nas competências não descaracteriza ou diminui a importância do conhecimento (saber), mas ao contrário, se articulam e complementam-se entre si”³⁴⁷. Desse modo:

Engana-se quem pensa que a educação do futuro é uma escola/universidade cibernética, cheia de tecnologias como salvadora da educação, embora a transformação possa envolver tecnologias sim e enaltecer a aprendizagem, mas a principal mudança está na ação ativa do aluno, onde o aluno seja o centro do processo, não mero repetidor, mas autor na construção da aprendizagem, onde o papel do professor é ser mediador do ensino-aprendizagem.³⁴⁸

É inegável que as tecnologias possuem um grande potencial de contribuição para a humanidade, porém, ao fazer uso das tecnologias, é importante que os/as profissionais se atentem a possibilidade da má utilização que pode distorcer informações através de pessoas mal intencionadas. Como é uma ferramenta que tem um grande poder de divulgação massificadora, pode ser usada por lideranças da sociedade com intenções manipulativas para o próprio benefício. No caso da religião, essa má utilização pode ter impacto sobre questões de preconceito ou desrespeito ao próximo, através de informações equivocadas. Por isso, ao aplicar os recursos, deve-se averiguar a veracidade das informações antes de compartilhá-las. Através de uma boa utilização, as tecnologias digitais podem proporcionar uma oportunidade para a construção e desconstrução de aprendizagens, sobretudo, em sua utilização no contexto das

³⁴⁶ CORTELLA, Mario S. *Informatofobia e informatolatria* [YouTube, 18 fev. 2021]. Curitiba: Canal do Cortella, 2021. (3min 32s). [online].

³⁴⁷ MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 45.

³⁴⁸ MELO, 2020, p. 15.

aulas de Ensino Religioso, que, através do diálogo, podem construir um espaço privilegiado para o encontro de ideias, opiniões e novas aprendizagens.³⁴⁹

Portanto, ao abordar os limites da utilização das TDICs na educação, ou seja, até onde elas poderiam ser utilizadas com segurança, pode-se refletir acerca do avanço acelerado das tecnologias e como isso afeta cada geração de pessoas, ou como as *fake news* – e sua rápida divulgação através da *internet* - podem atrapalhar o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para uma boa formação docente, é imprescindível compreender que as tecnologias digitais são ferramentas disponíveis para auxiliar o fazer pedagógico, diante de toda a sua importância para o contexto educacional, e não, simplesmente, julgá-las como um recurso tecnológico que teria surgido para substituir o conhecimento do/a educador/a.



³⁴⁹ PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 3.

CONCLUSÃO

A pesquisa verificou o entrelaçamento entre o ERE, a EAD e as TDICs, pelo fato de as Tecnologias Digitais estarem em evidência, na atualidade, e serem indicadas nos principais documentos norteadores para a formação e para a prática de docentes da educação básica no Brasil e, de modo consequente, do ERE. A pesquisa buscou convergir essas três áreas do saber e do conhecimento, propondo aspectos práticos das áreas do ERE à luz das CdR, da EAD e das TDICs, considerando-as úteis tanto na formação docente quanto na formação discente, encontrando recursos tecnológicos capazes de tecer as tramas dessa rede de conhecimentos.

Ao tratar da importância da utilização das tecnologias digitais na formação do/a docente do ERE e ao ressaltar a velocidade em que as mudanças na área da tecnologia ocorrem, emergiu uma indagação que motivou a criação da problemática a respeito das possibilidades e dos limites encontrados no processo de formação do/a docente do ERE, mormente sobre os saberes compreendidos pelo recorte das CdR com a aplicação das TDICs, visando uma formação docente abrangente. A abrangência, aqui, surge no intuito de fazer transbordar os novos conhecimentos adquiridos ao longo da formação docente indo até a sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a busca pelas respostas para a pergunta-problema culminou numa forte relação com a necessidade de conhecer a história e a epistemologia do Ensino Religioso no Brasil, e, também, a história da Educação com o uso de Tecnologias. Além disso, procurou-se compreender como as Tecnologias Digitais e a Educação podem trazer benefícios para uma formação docente de qualidade no Ensino Religioso e como as áreas ERE, EAD e TDICs interagem de forma complementar e/ou intercambiável.

Após percorrer a literatura sobre o ERE, a EAD e as TDICs, buscando uma relação entre as diversas obras, a hipótese inicial da pesquisa foi mantida. Parte-se do pressuposto de que o processo de familiarização dos/as docentes na modalidade de Educação a Distância, diante da utilização dos recursos tecnológicos presentes nessa modalidade de ensino, torna possível expandir o conhecimento e os acessos à informação de qualidade em torno dos conteúdos que devem ser aplicados na área ERE, a partir do que a BNCC e as DCN-LCR normatizam. Isto é, sempre buscando recursos presentes nas tecnologias digitais para inserir atividades diferenciadas em seu planejamento de aula.

O primeiro capítulo buscou construir, a partir da literatura, uma abordagem sobre o processo histórico e epistemológico desde a inserção do Ensino Religioso nos documentos normativos do Brasil. Foi possível mapear documentos como as CF do Brasil, a LDB, o documento da ADI nº 4.439, a BNCC e as DCN-LCR. Como resultado parcial, o capítulo trouxe

reflexões a respeito da forte influência política nas trajetórias e nos caminhos trilhados pelo Ensino Religioso com o passar dos anos no Brasil. Discutiu-se, nesse percurso, a questão da liberdade religiosa bem como a qualificação do profissional, especialmente se essa última deveria seguir um viés confessional ou não confessional, conforme se pode observar na ADI nº 4.439. O capítulo encerra com a BNCC e as DCN-LCR, indicando uma formação docente adequada que proporcionaria o direito à diversidade religiosa no ambiente escolar.

Dessa maneira, o segundo capítulo deu continuidade ao aspecto histórico. Porém, enfatizando a Educação a Distância que teria possibilitado, ao longo do tempo, a implantação das tecnologias digitais a partir da sua evolução. Verificaram-se as etapas que teriam possibilitado a sólida construção da Educação a Distância no Brasil, através do extenso momento histórico com os primeiros de registros, no final do século XIX, verificando as perspectivas legais, políticas públicas e metodológicas que possibilitam o funcionamento dessa modalidade de ensino. Com isso, nesse capítulo, constatou-se que a utilização das TDICs, no contexto escolar, tem se tornado cada vez mais presente e, por isso, deveria fazer parte do planejamento de docentes do ERE, no intuito de alcançar maior engajamento de discentes em sala de aula e promovendo uma aproximação com a inovação tecnológica, tanto para alunos/as quanto para professores/as.

A modalidade de EAD, também, se apresenta como uma importante aposta do Governo Federal para alcançar a democratização do saber na contemporaneidade. Mas, sempre com a preocupação em assegurar a qualidade dos cursos ofertados por essa modalidade, através do amparo de suas leis. Ou melhor, para o bom funcionamento da EAD, é preciso usar abordagens pedagógicas que permitam a interação entre docentes e discentes, possibilitando o diálogo e o trabalho cooperativo, pois eles/as são de suma importância para a construção do conhecimento através da troca de experiências.

O terceiro capítulo buscou convergir os dois primeiros, relacionando as áreas do ERE através do recorte das CdR com a área das Tecnologias Digitais presentes na modalidade de EAD. De acordo com a BNCC, o/a educador/a deve proporcionar a experiência religiosa aos/às educandos/as, sugerindo que isso se viabilize durante os ensinamentos em sala de aula, podendo fazer uso, também, das tecnologias digitais como ferramentas que podem acrescentar ao conhecimento. O resultado parcial desse último capítulo destacou a importância da formação do/a docente do ERE, de acordo com as indicações da BNCC e das DCN-LCR e sempre à luz dos saberes indicados pelas CdR. Por isso, adentrou no campo das tecnologias descritas no texto de ambos os documentos, tratando, assim, da pergunta-problema levantada no intuito de compreender as possibilidades e os limites de se utilizar as tecnologias digitais durante o

processo de formação docente do ERE de maneira abrangente. A realidade econômica dos/as professores/as no Brasil não possibilitaria, em grande parte, o investimento em recursos tecnológicos de alto custo. Nesse caso, faz-se necessária a busca por alternativas acessíveis para a criação de conteúdos e a *internet*, atualmente, facilita muito esse processo. Por esse motivo, as propostas de recursos tecnológicos que foram apresentadas para os/as professores são ferramentas de autoria de utilização totalmente gratuita ou, pelo menos, parte delas.

Em suma, o docente deveria compreender o processo epistemológico e histórico da sua área de formação, no caso o ERE, devendo entender, também, a evolução das tecnologias digitais na área educacional e os benefícios trazidos por ela. Depreende-se que as TDICs possibilitam um extenso catálogo de ferramentas que podem auxiliar no processo de atuação docente, sendo essencial que o/a profissional esteja atento aos limites demarcados pelas más utilizações das tecnologias que, muitas vezes, podem se tornar tendenciosas. Ou seja, é preciso compreender que a tecnologia não substitui o/a professor/a, mas, sim, complementa e aprimora o fazer pedagógico.

Pode-se dizer que o distanciamento físico, que se tornou necessário durante a pandemia de COVID-19, teria sido muito mais doloroso e solitário se não existisse a tecnologia para unir as pessoas – mesmo que remotamente –, bem como para informar e promover entretenimento. As aulas *on-line* e ao vivo, adotadas por diversas IES, durante o período de quarentena, mostraram que é possível articular novas formas de ensinar e de aprender. Porém, a presença física tem suas particularidades e seus benefícios, pois, a proximidade contribui para o estreitamento das relações humanas e afetivas.

Entende-se, pois, que a proposta de utilização das tecnologias digitais não substitui a formação e a atuação docente e nem a apreensão de conteúdos, ou seja, não significa “encurtar caminhos”, mas, trata-se de ferramentas pedagógicas que objetivam facilitar a apreensão, por parte dos/as estudantes, dos conteúdos apresentados pelo/a docente. É necessário que os/as docentes adquiram, durante o seu processo de formação, os saberes necessários à prática do ERE. A partir dessa base, eles/as poderão utilizar com sabedoria os recursos tecnológicos digitais disponíveis. O/a docente precisa participar ativamente de uma formação de qualidade para assimilar corretamente os conteúdos pertencentes ao CC de sua responsabilidade, seguindo sempre as orientações da BNCC – onde os recursos pedagógicos e tecnológicos são instrumentos para a prática docente, mas, não substituem a necessidade de domínio dos conteúdos fundamentais a serem aplicados no ERE. O processo educativo, na atualidade, reúne diversos estímulos, sejam eles, emocionais, intelectuais e físicos, em que um computador não é capaz de substituir todos eles. Por isso, a mediação do/a docente com formação adequada

sempre será fundamental. Nesse sentido, a utilização da tecnologia digital deve ser reconhecida como atividade meio e não como atividade fim, proporcionando, assim, um auxílio para que os objetivos profissionais sejam alcançados.

O documento *Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN-2016)* informa que o/a pós-graduado/a, de programas profissionais em CdR, deve adquirir habilidades e competências durante a sua trajetória acadêmica, se preparando para a atuação docente e pesquisa dentro das diferentes tradições e práticas religiosas, para que possa atuar com responsabilidade diante das demandas relacionadas à religião e o espaço público. Além de o programa profissional ter que proporcionar o mesmo nível de excelência que os programas acadêmicos, deve implementar a aplicação prática do conhecimento científico-acadêmico, desenvolvendo produções científicas dos/as docentes e discentes direcionadas para a aplicação prática profissional, contribuindo, assim, para a sociedade ao seu redor.

Diante disso, atendendo à exigência de abordagem que um Mestrado Profissional deve seguir, a pesquisa propôs como produto a apresentação de recursos tecnológicos digitais que são chamados de ferramentas de autoria, estando relacionados com as metodologias ativas para a educação, no intuito de atender as necessidades dos/as profissionais ERE, nas escolas públicas do Brasil, inserindo as TDICs no processo de formação do/a docente do ERE, possibilitando que os educadores utilizem a sua criatividade para desenvolver materiais didáticos inovadores para superar a falta de material didático à disposição do ERE no Brasil, conforme exposto na pesquisa.

Cabe salientar que este trabalho se concentrou em compreender as possibilidades e os limites da utilização das TDICs, na formação do/a docente do ERE, com base no recorte sobre os saberes das CdR. Mas, também, abre caminhos para outras possibilidades a serem desenvolvidas em futuras pesquisas. Ou seja, pode-se adentrar no campo das CdR Aplicadas na busca de dados na área da empregabilidade do/a cientista das religiões, em torno da importância de dominar as tecnologias digitais na atuação docente na contemporaneidade. Outra possibilidade de pesquisa pode ocorrer dentro da investigação a respeito da abordagem das Tecnologias Digitais aplicadas na prática das estruturas curriculares dos cursos de LCR, nas IES no Brasil. Ou ainda, pode-se indagar como os/as educadores/as têm utilizado recursos como: *PodCasts*, Redes Sociais e até mesmo *Smartphones* como ferramentas importantes de aprendizagens para nativos digitais.

REFERÊNCIAS

- ADFAS. *STF: Ensino Religioso nas escolas públicas*. 11 jul. 2018. Disponível em: <http://adfas.org.br/2018/07/11/stf-ensino-religioso-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- AHNERT, Elorania K. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.
- ALMEIDA Gisele S.; SILVA Rafael M. M.; MARQUES Janote P. Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para lecionar em uma sociedade plurirreligiosa. *Revista Educação & Ensino*, Fortaleza, v. 3 n. 2, p. 71-88, 2019. Disponível em: <http://189.112.186.202/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/42>. Acesso em: 09 out. 2021.
- ALMEIDA, Maria E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ALVES, João R. M. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. *Revista Renote*, Porto Alegre, n. 1, [n.p.], 2001. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/NOVAS%20TECNOLOGIAS/M1/leitura%20anexa%206.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- ALVES, João. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista RBAAD*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- ANDRADE, Renata. A trajetória do Ensino Religioso na educação brasileira. *Revista Senso*, Belo Horizonte, n. 1, [n.p.], 2018. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/religiao/trajetoria-ensino-religioso-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- APOIO ÀS ESCOLAS. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/Ferramentas>. Acesso em 03 nov. 2021.
- ARRUDA, Eucídio P.; ARRUDA, Durcelina E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?lang=pt>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- BBC NEWS. *Meta: por que novo nome do Facebook vira piada em Israel*. 30 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/10/30/meta-por-que-novo-nome-do-facebook-vira-piada-em-israel.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.

- BEHAR, Patricia A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Artmed, 2009.
- BELLONI, Maria L. *Educação a Distância*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BELLONI, Maria L. *Crianças e mídia no Brasil: cenários de mudança*. Campinas: Papirus, 2015.
- BOLSONI, Evandro P. *O Sucesso da EAD pelo olhar de quem faz*. Maringá: Linkania, 2015.
- BORGES, Felipe A. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. *Revista EAD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 75-94, 2015. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/283/153>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- BRANDENBURG, Laude E.; CAMPOS, Fernando B.; SOUZA, Pablo R. C. C. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do Ensino Religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, n. 94, p. 158-170, 2019.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Império do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei de 15 de outubro de 1827*. [Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império]. Rio de Janeiro: Império do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição Da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição Da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1967)]. *Constituição Da República Federativa Do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. [Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. [Altera a Lei nº 9.394 [...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. [Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria-Geral. *Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018*. [Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13620.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.620%2C%20DE%2015,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia. Acesso em: 14 mai. 2021.

CANAL DO ENSINO. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/60-ferramentas-gratuitas-que-todo-professor-deveria-conhecer>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CANVA. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br. Acesso em: 04 nov. 2021.

CAPES. *Catálogo Teses & Dissertações*. [s.d.]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

CARON, Lurdes; FILHO, Lourival J. M. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Ensino religioso: uma história em construção*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 15-38.

CARON, Lurdes. *Políticas e práticas curriculares formação de professores de Ensino Religioso*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10018/1/Lurdes%20Caron%20desp%20\(sem%20o%20anexo%203\).pdf](https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10018/1/Lurdes%20Caron%20desp%20(sem%20o%20anexo%203).pdf) Acesso em: 10 fev. 2021.

CAROTENUTO, Filipo M.; PEREIRA, Otaviano J. Professores, metodologias ativas e a EAD: uma proposta prática da inversão da sala de aula utilizando a pirâmide de William Glasser. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIAED), XXVI, 2020, São Paulo. *Anais...* São Paulo: CIAED, 2020. p. 1-10. [pdf]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/52112.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CORTELLA, Mario S. *Informatofobia e informatolatria* [YouTube, 18 fev. 2021]. Curitiba: Canal do Cortella, 2021. (3min 32s). Disponível em: <https://youtu.be/HKYg2Xxu4Pc>. Acesso em: 06 nov. 2021.

COSTA, Maria L. F. Educação a Distância no Brasil: perspectiva histórica. In: COSTA, Maria L. F.; ZANATTA, Regina M. (orgs.). *Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 11-20.

CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/14.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CUNHA, Luiz A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

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

CURY, Carlos R. J. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

DISSENHA, Isabel C. P.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010: livros de ensino religioso. *Revista Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 274-292, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/teo/article/view/9759/6688>. Acesso em: 14 out. 2021.

E-MEC. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2021.

ENRICONI, Louise. Liberdade Religiosa é a liberdade de professar qualquer religião. In: POLITIZE [Site institucional]. 11 set. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/liberdade-religiosa-no-brasil/>. Acesso em: 07 ago. 2021.

EXPERIENCIALIZE! *Entenda o comportamento dos perfis geracionais*. 23 mai. 2017. Disponível em: <https://experiencialize.com.br/perfis-geracionais/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

FAÇANHA, Marta B.; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27789>. Acesso em: 11 set. 2021.

FARIAS, Giovanni. O tripé regulador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. In: SILVA, Marco. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 441-448.

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

FREITAS, Janaina S. R. *O ensino religioso como facilitador do diálogo inter-religioso*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019.

FILATRO, Andrea; LOUREIRO, Ana C. *Novos produtos e serviços na Educação 5.0*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. *Ebook*.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Ciclo de debates: 25 anos FONAPER – As DCN para licenciatura em Ciências da Religião*. [YouTube, 31 ago. 2020]. Florianópolis: FONAPER, 2020. (2h 09min 56 s). Disponível em: <https://youtu.be/-CsWGbqN4J8>. Acesso em: 23 set. 2021.

FUV. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://fuv.edu.br/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GANDRA, Valdinei R.; BAADE, Joel H. Os desafios da educação a distância nos cursos de teologia reconhecidos pelo Ministério da Educação-MEC. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 44, n. 1, p. 165-179, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/235153580>. Acesso em: 09 ago. 2021.

GENIALLY. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://genial.ly/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GERA, Madalena L. F. *A contribuição da TV escola em práticas pedagógicas alternativas no Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013.

GOOGLE EARTH. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GOOGLE EARTH TIMELAPSE. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://earthengine.google.com/timelapse/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GOMES, Candido A. C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 21-27.

GOMES, Edilene B. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. *Revista Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6429>. Acesso em: 11 set. 2021.

GOMES, Flávia M. O uso de objetos de aprendizagem na educação: recursos digitais interativos em repositórios gratuitos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED:ENPED), 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: SIED:ENPED, 2014. p. 1-12. [pdf]. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/605>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GONZALEZ, Keila P.; CARVALHO, Leonardo C. A trajetória histórica do Ensino Religioso na escola pública brasileira: discussões sobre as atuais configurações do ensino religioso no país. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL (SCIENCULT), X, 2015, Paranaíba. *Anais...* Paranaíba: SCIENCULT, 2015. p. 1-14. [pdf]. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3089>. Acesso em: 01 mar 2021.

IBGE. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

IDI. *Metaverso: como a educação será impactada?* [s.d.]. Disponível em: <https://www.desenhoinstrucional.com/post/metaverso-como-a-educacao-sera-impactada>. Acesso em: 08 nov. 2021.

IFSC. *Material de estudos: produzindo e experimentando recursos educacionais – ferramentas de autoria.* [s.d.]. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82437&chapterid=16217>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. *Dia Nacional da Educação a Distância marca a expansão de ofertas de cursos e aumento do número de alunos matriculados.* [s.d.]. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206. Acesso em: 19 mai. 2021.

INEP. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância.* [s.d.]. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 19 mai. 2021.

IUB. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.institutouniversal.com.br/>. Acesso em 20 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Educação e história do Ensino Religioso. *Revista Pensar a Educação em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Sergio R. A.; ITOZ, Sonia. Escola católica: Ensino Religioso e BNCC. *Revista de Educação*, Brasília, v. 45, n. 158, p. 12-27, 2019. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/178>. Acesso em: 24 out. 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; ITOZ, Sonia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74-92.

KASPERSKY. *Um guia sobre códigos QR e como fazer sua leitura.* [s.d.]. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/resource-center/definitions/what-is-a-qr-code-how-to-scan>. Acesso em: 04 nov. 2021.

LEFFA, Vilson J. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006. Disponível em: <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/599>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2010.

LITTO, Fredric M; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOURENÇO, Cristina S. A.; GUEDES, Maurício S. B. O STF e o Ensino Religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de*

Investigações Constitucionais, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/issue/view/Issue/2403/415>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LUCENA, Nancyellen A. T. *O jogo digital na sala de aula de Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MACEDO JÚNIOR, Adriano M. Covid-19: calamidade pública. *Revista Medicus*, Sergipe, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://www.cognitionis.inf.br/index.php/medicus/article/view/36>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MAIA, Carmem; MATTAR João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANFRÉ, Ademir H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, v. 26, p. 267-288, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1419>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MARTINS, Marcos F.; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4684>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MARTINS, Nathália F. S.; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da Ciência (s) da (s) Religião (ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhando*, São Bernardo do Campo, v. 23, p. 137-150, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/9049/6524>. Acesso em: 12 set. 2021.

MATTOS, Miriam C. C. M.; FONSECA, Maria. C. R. Marco regulatório da educação a distância no Brasil de 1961 a 2017: uma análise histórico-crítica. *Revista EaD Em Foco*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.751>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MEC. *Conselho Nacional de Educação – CNE*. [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/xKP89. Acesso em: 23 set. 2021.

MEC. *Educação a distância: MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos*. 21 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MELLO, Cleyson M.; NETO, José R. M. A.; PETRILLO, Regina P. *Educação 5.0: educação para o futuro*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

MELO, Pedro A.; MELO, Michelle B.; NUNES, Rogério S. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, Santa Catarina, v. 11, n. 24, p. 278-304, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2735/273520312010.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MENDONÇA, Marcelo. *A inclusão dos “home offices” no setor residencial no município de São Paulo*. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) – Programa de Pós Graduação em

Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

METAVVERSE STUDIO. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://studio.gometa.io/landing>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001*. [Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação]. Brasília: MEC; CNE; CES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 08 de junho de 2007a*. [Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização]. Brasília: MEC; CNE; CES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC; SEaD, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 34, 13 dez. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ed. 250, p. 64, 31 dez. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.403, de 28 de dezembro de 2018. *Diário Oficial de União*: seção 1, Brasília, p. 131, 02 out. 28 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018*. [Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade]. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file>. Acesso em: 29 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ed. 239, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MIRANDA, Antonio M. J.; CUNHA, Renata C., FILHO, Vicente G. S.; FERREIRA, Anderson C. N. Formação docente em Ensino Religioso: um diálogo com a política nacional. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 10-27, 2021. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8311/4957>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MONTE, Maria B. S. C.; LOPES, Luana C. L.; PEREIRA, Geilson S.; MONTE, Dariely C.; SILVA, Joselma F. L.; OLIVEIRA, Guilherme A. L. Ensino Religioso na escola pública: um estudo a partir da BNCC. *Revista Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 1-20, 2020.

MONTEIRO, Silvana D.; PICKLER, Maria E. V. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. *Revista Data Grama Zero*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2007. Disponível em: encurtador.com.br/eiksS. Acesso em: 19 out. 2021.

MORAES, Abimar O. Abordagens dos fenômenos religiosos: cenários e desafios atuais. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 610-626, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27877/25027>. Acesso em: 22 set. 2021.

MORAN, José M.; VALENTE, José A. *Educação a distância*. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NOVOS ALUNOS. *Conheça as principais características da geração alpha!* 09 abr. 2021. Disponível em: <https://novosalunos.com.br/geracao-alpha/>. Acesso em 10 nov. 2021.

OKADA, Alexandra. A mediação pedagógica e tecnologias de comunicação e informação: um caminho para inclusão digital? *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 327-340, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/download/235/134#page=87>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, Lilian B. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adécir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian B.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia. 2010. p. 103-125.

OLIVEIRA, Lilian B.; RISKE-KOCH, Simone. Formação docente e Ensino Religioso: exercícios decoloniais em territórios latino-americanos. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, 2021.

OLIVEIRA, Ruam. Projeto de tecnologia para o novo momento precisa de ambientes de aprendizagem flexíveis. In: PORVIR [Site institucional]. 17 jun. 2021. Disponível em: <https://porvir.org/projeto-de-tecnologia-para-o-novo-momento-precisa-de-ambientes-de-aprendizagem-flexiveis>. Acesso em: 25 jun. 2021.

OLIVER, Kyle M. “Seeing” the scrad landscape: a digital geographies approach to contextualizing ancient sites in religious education. In: HILTON III, John. (org.). *Teaching religion using technology in higher education*. New York: Routledge, 2018.

OTTO, Clarícia; IACZINSKI, Irma; RODRIGUES, Fabiano B. Formação de professores para a diversidade religiosa: qual apropriação? *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 50, p. 885-899, 2018.

PAULINO, Ana Flávia B.; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). *Revista Cadernos de História da Educação*, Belo Horizonte, v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

PAULY, Evaldo L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PÊCEGO, Daniel N. Uma análise jurídico-constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Lex Humana*, Petrópolis, v. 6, n. 2, p. 37-59, 2015. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/649/329>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PELLI, Débora; VIEIRA, Flávio C. F. História da educação na modalidade a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET EnPED), 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CIET EnPED, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/907>. Acesso em: 05 abr. 2021.

POLATO, Amanda. Guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula. In: NOVA ESCOLA. [Site institucional]. 01 jun. 2009. [n.p.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4339/um-guia-sobre-o-uso-de-tecnologias-em-sala-de-aula>. Acesso em: 11 nov. 2021.

POWTOON. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.powtoon.com/>. Acesso em 04 nov. 2021.

PUGENS, Natália B. B.; HABOWSKI, Adilson C.; CONTE, Elaine. As tecnologias digitais: uma análise das possibilidades para o Ensino Religioso. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/1082/866>. Acesso em: 19 out. 2021.

PUJOL, Leandro. Capes rejeita todas as propostas de mestrado EAD. In: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. [Site institucional]. 11 jan. 2021. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/capes-rejeita-mestrado-ead/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

RANGEL, Ítalo. *Criando experiências interativas em realidade aumentada com o Metaverse Studio*. [YouTube, 23 jan. 2020]. São José dos Campos: Design Instrucional, 2020. (32min 52s). Disponível em: <https://youtu.be/jnQg7unIgNU>. Acesso em 04 nov. 2021.

REIMER, Haroldo. *Liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

REIS, Douglas. Os desafios de evangelizar a geração Y. *Revista Kerygma*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 111 - 126, 2012. Disponível em: <https://unasp.emnuvens.com.br/kerygma/article/view/111>. Acesso em: 09 nov. 2021.

RIBEIRO, Júlio W.; VALENTE, José A.; OKADA, Alexandra; GALIAZZI, Maria C.; GÓES, Ubaldo T. T.; SILVA, Ricardo D. S.; ROCHA, Mirley N. P. TIC e Prática na formação de educador-coinvestigador: inter-relações entre transdisciplinaridade, cognição e docência na coaprendizagem assíncrona e construção de conhecimentos e saberes. In: SPANHOL, Fernando J.; FARIAS, Giovanni F.; SOUZA, Márcio V. (orgs.). *EAD, PBL e o desafio da educação em*

rede: metodologias ativas e outras práticas na formação do educador coinvestigador. São Paulo: Blucher, 2018. p. 25-74.

RIBEIRO, Osvaldo L. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, p. 79-94, 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7840>. Acesso em: 18 mar. 2021.

RODRIGUES, Edile M. F. Conhecimento religioso: possibilidades de aprendizagem a partir da BNCC. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 114-133.

RODRIGUES, Elisa. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Revista Ciências da Religião - História e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, 2015.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no ensino fundamental. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 93-113.

RODRIGUES, Edson R. F. *Utilização das TICs com alunos que apresentam necessidades especiais como contribuição para uma prática pedagógica transformadora: um estudo realizado na região da campanha do RS*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior De Teologia, São Leopoldo, 2013.

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

RODRIGUES, Nara C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n1p1>. Acesso em 03 nov. 2021.

SANTANA, Liege A. Estado laico x Ensino Religioso confessional: uma análise acerca da ADI 4439 do STF. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 83-98, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/6115/3270>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SANTOS, Joedson B. Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de Hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), XXI, 2013, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPAE, 2013. p. 1-13. [pdf]. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SANTOS, Milton S. *Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, Priscila C.; ALMEIDA, Maria E. B.; Educação e fake news: construindo convergências. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-31, 2020. [online]. p. 25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1216/852>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTOS, Ramon O. B.; CABETTE, Regina E. S.; LUIS, Rafael F. Novas tecnologias aplicadas ao ensino: utilização da gamificação, como metodologia ativa para cursos de graduação EAD. *Revista ECCOM*, Lorena, v. 11, n. 22, p. 11-24, 2020. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/ECCOM/article/view/1075>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SANTOS, Rodrigo O. Ciência da religião aplicada ao Ensino Religioso. In: STERN, Fábio L.; COSTA, Matheus O. (orgs.). *Ciência da Religião Aplicada: ensaios pela autonomia e aplicação profissional*. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 156-171.

SANTOS, Rodrigo O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ciência da Religião Aplicada no currículo do Ensino Religioso do estado do Pará. *Revista Religare*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 97-126, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/42385/22031>. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTOS, Silvia M. *Metaverso e a educação* [YouTube, 03 nov. 2021]. Curitiba: Instituto de Design Instrucional, 2021. (32min 50s). Disponível em: <https://youtu.be/nhIO6O-ks9U>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SILVA, Luiz M. B. Estado laico: o que é? In: POLITIZE [Site institucional]. 05 jun. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estado-laico-o-que-e/>. Acesso em: 07 ago. 2021.

SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

SOARES, Simária J.; BUENO, Flaviane F. L.; CALEGARI, Laura M.; LACERDA, Marcelo M.; DIAS, Renata F. N. C. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED), XXI, 2015, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: ABED, 2015. p. 1-10. [pdf]. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUZA, Elisandra A.; BORGES, Lidiane H. F.; MENDES, Andréia A.; CARDOSO, Luciana R. Identificação da competência digital na Base Comum Curricular (BNCC) da educação básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET EnPED), 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: CIET EnPED, 2018. p. 1-6. [pdf]. Disponível em: <http://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/1988>. Acesso em: 19 mai. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Ação Direta de Inconstitucionalidade*: ADI 4.439 DF. Brasília: STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>. Acesso em: 17 fev. 2021.

TIGRE, Paulo B.; MARQUES, Felipe S. Impactos da difusão das tecnologias da informação e comunicação no emprego e qualificações. *In*: RESEARCH GATE. [Site institucional]. 05 jan. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/dsCJU. Acesso em: 04 abr. 2021.

TJDFT. *Amicus curiae, o amigo da corte*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/amicus-curiae-o-amigo-da-corte>. Acesso em: 05 jan. 2021.

TORRES, Maria L. A. *A metodologia do professor do Ensino Religioso e sua contribuição na formação integral do aluno no fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Católica De Pernambuco, Recife, 2015.

ULRICH, Claudete B.; GONÇAVES, José M. O estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Revista Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 14-27, 2018. Disponível: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3284/pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

VAINER, Bruno Z. Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. *Revista RBDC*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 161-191, 2010. *Revista Eletrônica*. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/233>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VIDALE, Giulia. O que é distanciamento social e por que isso é importante? *In*: VEJA. [Site institucional]. 19 mar. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/o-que-e-distanciamento-social-e-por-que-isso-e-importante/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

VIEGAS, Amanda. Perguntas e respostas sobre a BNCC. *In*: SOMOSPAR [Site institucional]. 01 fev. 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/perguntas-e-respostas-sobre-a-bncc/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

WERTHEIN, J. O Brasil à prova. *In*: FOLHA DE SÃO PAULO [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

ZANATTA, Regina M. Educação a Distância no Brasil: aspectos legais. *In*: COSTA, Maria L. F. ZANATTA, Regina M. (orgs.). *Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 21-37.

ZYLBERSZTAJN, Joana. *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese (Doutorado em Direito) – Departamento de Direito do Estado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.