

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

TELMA MARIA NASCIMENTO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 04/08/2022.



O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL


VITÓRIA-ES

2022

TELMA MARIA NASCIMENTO

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO COMPONENTE
CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 04/08/2022.



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

Orientador: José Adriano Filho

VITÓRIA-ES

2022

Nascimento, Telma Maria

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental / Telma Maria Nascimento. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

vi, 73 f. ; 31 cm.

Orientador: José Adriano Filho

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

Referências bibliográficas: f. 68-73

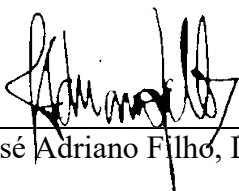
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Metodologias lúdicas. 5. Brincadeira. 6. Jogos cooperativos. - Tese. I Telma Maria Nascimento. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

TELMA MARIA NASCIMENTO

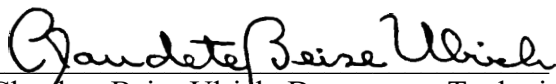
O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Data: 04 ago. 2022.



José Adriano Filho, Doutor em Teoria e História Literária, UNIDA (presidente).



Claudete Beise Ulrich, Doutora em Teologia, UNIDA.



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

RESUMO

A pesquisa propõe a utilização de metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental, pressupondo de que tais metodologias podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes de Ensino Religioso do Ensino Fundamental. Procura-se responder a seguinte pergunta-problema: como realizar o processo ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir da utilização de metodologias lúdicas? À luz do pensamento de Tizuko Kishimoto, a brincadeira é proposta como categoria analítica e uma ferramenta capaz de facilitar a prática docente do Ensino Religioso no Brasil. Através da pesquisa bibliográfica e documental, reflete-se sobre a importância da utilização das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem no Ensino Religioso, especialmente para o 1º Ano do Ensino Fundamental, contribuindo, também, para a proposta prática e/ou profissional delineada na pesquisa. Em três capítulos: apresenta-se as metodologias lúdicas como um instrumento capaz de facilitar o processo ensino-aprendizagem na educação básica; descreve-se o desenvolvimento histórico do Ensino Religioso brasileiro, desde o período colonial até a contemporaneidade; elabora-se uma proposta prática e/ou profissional, levando em consideração a aplicação das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Depreende-se que as metodologias lúdicas impulsionam as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, matriculadas no Ensino Religioso, ao desenvolvimento de inúmeras habilidades e, por isso, constituem um jeito possível de a criança expressar seu conhecimento, despertando o interesse pela aprendizagem dos conteúdos do Ensino Religioso e desenvolvendo nelas atitudes de respeito em relação às diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida.

Palavras-chave: Metodologias Lúdicas. Brincadeira. Ensino Religioso. Jogos Cooperativos. 1º Ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research proposes the use of playful methodologies in the teaching-learning process of Religious Education for the 1st Year of Elementary School, assuming that such methodologies can help in the teaching-learning process of religious education students in early Elementary School. We seek to answer the following problem question: how to perform the teaching-learning process of the Curricular Component Religious Teaching in the 1st Year of Elementary School, from the use of playful methodologies? In the light of Tizuco Kishimoto's thinking, play is proposed as an analytical category and a tool capable of facilitating the teaching practice of Religious Education in Brazil. Through bibliographic and documentary research, it is reflected on the importance of the use of playful methodologies in the teaching-learning process in Religious Education, especially for the 1st year of elementary school, also contributing to the practical and/or professional proposal outlined in the research. In three chapters: playful methodologies are presented as an instrument capable of facilitating the teaching-learning process in basic education; the historical development of Brazilian Religious Education is described, from the colonial period to contemporaneity; a practical and/or professional proposal is elaborated, taking into account the application of playful methodologies in the teaching-learning process of Religious Education for the 1st Year of Elementary School. It can be seen that playful methodologies drive children of the 1st year of elementary school, enrolled in Religious Education, to the development of countless skills and, therefore, constitute a possible way for the child to express his/her knowledge, arousing interest in learning the contents of Religious Education and developing attitudes of respect towards the different religious manifestations and philosophys of life.

Keywords: *Playful Methodologies. Joke. Religious Education. Cooperative Games. 1st Year of Elementary School.*

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1 METODOLOGIAS LÚDICAS COMO UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM | 10 |
| 1.1 Aspectos teóricos em torno da categoria lúdico | 10 |
| 1.2 As metodologias lúdicas no processo de construção do conhecimento | 16 |
| 1.3 A importância das metodologias lúdicas para a prática docente: questões legais e teóricas | 22 |
| 2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL..... | 28 |
| 2.1 O trajeto do Ensino Religioso na história educação brasileira | 28 |
| 2.2 O Ensino Religioso na BNCC | 39 |
| 2.3 O Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental I na BNCC..... | 45 |
| 3 APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO RELIGIOSO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 51 |
| 3.1 A importância das metodologias lúdicas para o Ensino Religioso..... | 51 |
| 3.2 A eficiência dos jogos cooperativos na prática docente do Ensino Religioso..... | 57 |
| 3.3 Proposta lúdica de jogo cooperativo para o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental | 61 |
| CONCLUSÃO..... | 66 |
| REFERÊNCIAS | 68 |

INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe a utilização de metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que tais metodologias podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, porque ajudam a articular a atenção, a imaginação, os aspectos motores, afetivos, cognitivos, sociais e outros, visando sempre o desenvolvimento das crianças para que elas possam aprender de modo significativo.¹ As contribuições dessas metodologias no campo do Ensino Religioso poderão contribuir também para que as orientações descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam mais bem articuladas nas escolas públicas brasileiras.

A pergunta-problema que perpassa a pesquisa é a seguinte: como realizar o processo ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir da utilização de metodologias lúdicas? Para respondê-la, além de buscar construir uma reflexão teórica sobre as metodologias lúdicas ao lado do desenvolvimento histórico e dos aspectos legais em torno do Ensino Religioso no território brasileiro, procura-se elaborar uma proposta prática e/ou profissional capaz de confluir os conteúdos, as competências, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades propostas pela BNCC para esse Componente Curricular, com uma estratégia lúdica, voltadas para essa etapa do Ensino Fundamental.

O referencial teórico da pesquisa recorre ao pensamento de Tizuko Kishimoto para analisar a relevância e a pertinência das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem das crianças na contemporaneidade. Através dessas lentes de análise, pretende-se propor o resgate do brincar na escola, considerando-o como um poderoso instrumento capaz de facilitar a prática docente do ensino do Ensino Religioso no Brasil. O brincar aqui – incluindo o jogo como elemento indissociável da brincadeira –, segundo as concepções dessa autora, é tomado como uma categoria analítica, no intuito de demonstrar que as metodologias lúdicas têm uma função no processo de construção do conhecimento das crianças e representa um ponto positivo no que diz respeito ao desenvolvimento delas.

Esse caminho será percorrido por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Não foi possível realizar uma pesquisa de campo em virtude dos limites impostos pela pandemia da Covid-19 e, desse modo, as propostas aqui sugeridas são construídas a partir da análise de

¹ ALMEIDA, Paulo N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2008. p. 23.

livros, dissertações, artigos acadêmicos, o texto da BNCC e as principais legislações que regem os processos educativos no Brasil. Apesar de não ter sido possível realizar uma pesquisa de campo, considera-se que toda bibliografia e legislação perscrutadas ajudam a refletir sobre a importância da utilização das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem no Ensino Religioso, especialmente para o 1º Ano do Ensino Fundamental, contribuindo, também, para a proposta prática apresentada no último capítulo da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa consiste em apontar caminhos para a utilização de metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental, em especial com a utilização de jogos cooperativos. Parte do pressuposto de que existem vantagens quanto à utilização dessas metodologias em relação ao desenvolvimento do potencial criativo, à melhoria das habilidades cognitivas, ao incentivo ao respeito, entre outros benefícios. Os objetivos específicos da pesquisa são apresentados em cada um de seus capítulos, como será descrito agora.

A pesquisa está dividida em três capítulos que esboçam as reflexões teóricas sobre o tema em análise e sustentam a proposta prática e/ou profissional que está sendo sugerida. O primeiro capítulo apresenta as metodologias lúdicas como um instrumento capaz de facilitar o processo ensino-aprendizagem na educação básica. O Ensino Religioso fica à margem nesse momento da pesquisa, pois a proposta é mostrar a relevância desse tema em sentido amplo, destacando o referencial teórico que norteará a pesquisa como um todo. É dada uma ênfase sobre o elemento *brincadeira*, que pode ser introduzido no planejamento das escolas em benefício da prática docente. Em síntese, esse capítulo considera amplamente os aspectos históricos, teóricos e legais em torno da utilização das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem, levantando hipóteses que serão retomadas nos capítulos subsequentes.

O segundo capítulo se debruça sobre o desenvolvimento histórico do Componente Curricular Ensino Religioso no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, apontando para o texto da BNCC como um documento que, além de trazer mudanças significativas para a área em tela, prepara o terreno para o cultivo e o desenvolvimento das metodologias lúdicas para a prática docente no Ensino Religioso. É nesse capítulo que a exigência desse Componente Curricular também no Ensino Fundamental I, desde o 1º Ano, é atestada. Em tese, esse capítulo estrutura e sustenta a proposta prática e/ou profissional que é sugerida no capítulo seguinte, mostrando que na BNCC o Ensino Religioso também compreende essa etapa tão importante do Ensino Fundamental.

O terceiro e último capítulo elabora a proposta prática e/ou profissional da pesquisa, levando em consideração a aplicação das metodologias lúdicas no processo ensino-

aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Esse capítulo procura confluir as reflexões desenvolvidas nos capítulos precedentes, evidenciando a importância do lúdico para o Ensino Religioso, a eficiência dos jogos cooperativos na prática docente e sugere um modelo de jogo cooperativo – que foi imaginado pela autora desta pesquisa – como proposta prática e/ou profissional para aplicá-la na etapa do Ensino Fundamental em tela, sem perder de vista o aparato da BNCC.

A hipótese incipiente da pesquisa é que as metodologias lúdicas são capazes de impulsionar as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, matriculadas no Ensino Religioso, ao desenvolvimento da criatividade, expressão, valores culturais, linguagem, imaginação, comunicação, visão de mundo e de outras capacidades, que podem ser benéficas para o processo ensino-aprendizagem à luz das propostas descritas na BNCC. Ou seja, as metodologias lúdicas constituem um jeito possível de a criança expressar seu conhecimento, despertando o interesse pela aprendizagem dos conteúdos do Ensino Religioso e desenvolvendo nelas atitudes de respeito em relação às manifestações religiosas e filosofias de vida.

Depreende-se que a pesquisa contribui para o campo das Ciências das Religiões, uma vez que todo arcabouço teórico-metodológico dessa área prepara o Ensino Religioso para atuar nas escolas brasileiras, evitando possíveis embates entre as diferentes perspectivas religiosas e restringindo o caráter confessional. A disciplina Ciências das Religiões ajuda, portanto, no reforço do caráter democrático do Ensino Religioso e a respeitar as orientações legais para a educação brasileira, levando em consideração, também, a laicidade e a diversidade dos conteúdos ministrados em sala de aula.

1 METODOLOGIAS LÚDICAS COMO UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Este primeiro capítulo analisa as metodologias lúdicas como uma ferramenta capaz de facilitar o processo ensino-aprendizagem na educação básica. O objetivo corolário consiste numa investigação das concepções sobre a relevância da ludicidade no cotidiano escolar, em sentido amplo, demonstrando como as brincadeiras podem ser introduzidas no planejamento das escolas, e como a utilização desse instrumental pode favorecer a prática docente. Espera-se demonstrar que a ludicidade pode ser uma poderosa ferramenta na construção do conhecimento, em especial em relação ao Componente Curricular do Ensino Religioso no Brasil.

1.1 Aspectos teóricos em torno da categoria lúdico

Esta seção quer mostrar, de modo sumário, evidências e a relevância da prática de atividades lúdicas ao longo tempo. A partir de diferentes campos do conhecimento, o enfoque parece recair amplamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Entretanto, depreende-se que a opção pelas práticas lúdicas no âmbito do Ensino Religioso representa um convite e, simultaneamente, uma resposta plausível às exigências e aos desafios colocados atualmente para as escolas brasileiras.

É possível identificar propostas práticas de atividades lúdicas desde os filósofos clássicos até autores mais recentes de áreas distintas do conhecimento. De acordo com Tizuko Kishimoto, Platão considerava que o lúdico teria sido uma espécie de contraposição em relação à violência e à opressão, enquanto Aristóteles acreditava que seria necessário educar através das artes, da dança e da música, porque tais atividades contribuem no processo de integração da cultura, oferecendo até certo nível de prazer.²

Pensadores da aprendizagem mais recentes tratam o lúdico como um aspecto essencial para o desenvolvimento cognitivo de uma criança. Jean Piaget, por exemplo, relaciona os jogos com os processos de assimilação – isto é, considera que a realidade é assimilada junto com as estruturas mentais pré-existentes – e acomodação – em que a estrutura cognitiva se altera com as experiências vividas, bem como com as etapas de desenvolvimento de uma criança – pré-operatório, operatório, concreto e operatório formal. Esse autor classifica os jogos em três grupos, a saber: jogos de exercício – do nascimento até o aparecimento da linguagem –,

² KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25.

simbólicos – a partir dos dois anos aos anos – e de regras – a partir dos seis anos de idade.³ Nas palavras de Jean Piaget:

Almeja-se que o jogo se torne mais uma alternativa de material [...] heurístico para o professor, pois permite que o aluno por meio de regras e métodos construir por si mesmo a descoberta, o conhecimento e dinamizar a aula, já que o jogo é uma atividade pelo prazer, ao passo que a atividade séria tende a resultado útil e independe de seu caráter agradável.⁴

Lev Vygotsky considera o vocábulo jogo como brincadeira, e o brinquedo, por sua vez, seria um objeto com regras relacionadas com aquilo que está sendo representado. Para ele, o jogo pode criar uma zona de desenvolvimento proximal, em que as trocas de aprendizagem acontecem a partir do processo de interação entre os sujeitos, tornando-se um meio para a construção do conhecimento.⁵ Jean Chateau defende que “a criança é um ser que brinca ou joga, e nada mais [...] pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência”⁶. Henri Wallon entende que a criança, por si mesma, constitui um ser lúdico, porque, nesta fase, as crianças desenvolvem a ludicidade e a criatividade de modo predominantemente espontâneos.⁷

João Amós Comênio teria afirmado que a prática de ensino poderia iniciar desde o colo das mães, no contexto dos lares. Em seu plano de escola maternal, ele recomendava a utilização de recursos audiovisuais, tais como livros de imagens, para educar crianças. Segundo Zilma Oliveira, Comênio defendia que:

O cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia de boa ‘arte de ensinar’, e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo de conhecimentos.⁸

Isso implica na utilização de recursos pedagógicos – tais como quadros e modelos, bem como de atividades distintas como passeios – com crianças em conformidade com suas idades, no intuito de auxiliá-las no desenvolvimento de aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral.

³ PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 123.

⁴ PIAGET, 1975, p. 19.

⁵ VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 43.

⁶ CHATEAU, Jean. *O jogo na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1987. p. 14.

⁷ WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: 70, 1981. p. 28.

⁸ OLIVEIRA, Zilma M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37.

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau desenvolveu uma proposta educacional que combatia certos preconceitos, autoritarismos e instituições sociais que violentavam a liberdade característica da natureza. Rousseau se opunha à prática familiar em voga de delegar a educação das crianças aos preceptores, isto é, para que fossem tratadas com severidade. Esse pensador enfatizava o papel preponderante da mãe como educadora natural de uma criança.⁹ De acordo com Zilma Oliveira, Rousseau teria defendido uma educação que resultasse do livre exercício das capacidades infantis que enfatizasse não o que uma criança teria permissão para saber, mas o que ela seria capaz de saber. Tratava-se, nesse sentido, de uma educação não orientada por pessoas adultas.¹⁰

Johann Heinrich Pestalozzi, de acordo com Carlos Teixeira, teria manifestado sua reação contra o intelectualismo exacerbado da educação tradicional, considerando que a força motriz da educação consistia na bondade e no amor, tal como ocorre na família.¹¹ Pestalozzi teria sustentado que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças, desde o nascimento delas. Nesse sentido, o processo de educação aconteceria num ambiente natural, num clima de disciplina estrita, porém, amorosa. Isso contribuiria para que a criança conseguisse colocar em ação aquilo que lhe é inato, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do caráter infantil. Além disso, Carlos Teixeira explica que Pestalozzi teria considerado o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança alcançar habilidades práticas.¹²

No *Kindergarten* – jardim de infância –, de Friedrich Froebel, crianças e adolescentes são pequenas sementes que, cultivadas e expostas a condições favoráveis, poderiam desabrochar sua divindade interior num clima de amor, encorajamento e simpatia e, por isso, estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo. Para Carlos Teixeira, o mundo era concebido como um todo, em que cada ser humano seria, simultaneamente, uma unidade e uma parte constituinte dele.¹³ Os jardins de infância, diferentemente das casas assistenciais de então, possuíam uma dimensão pedagógica, apresentando uma constante preocupação com a moldagem das crianças, explica Dora Incontri.¹⁴

Friedrich Froebel teria elaborado jogos e canções no intuito de educar sensações e emoções, enfatizando sempre o valor educativo da atividade manual. Além disso, ele teria

⁹ ROSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 35.

¹⁰ OLIVEIRA, 2011, p. 23.

¹¹ TEIXEIRA, Carlos E. J. *Histórico da ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 51.

¹² TEIXEIRA, 1995, p. 53.

¹³ TEIXEIRA, 1995, p. 57.

¹⁴ INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 42.

confeccionado brinquedos para aprendizagem da aritmética e da geometria, propondo que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias, bem como o cultivo de hortas pelas crianças. Desse modo, ao manusear os objetos e participar de atividades diversas de livre expressão – música, gestos, argila, blocos, construções com papel – ou da linguagem, as crianças poderiam exteriorizar seu mundo interno, de modo que elas poderiam se enxergar objetivamente e transformar-se, ou seja, elas estariam num processo de auto-observação e de autodescoberta, encontrando soluções.¹⁵

De acordo com Carlos Teixeira, as ocupações consistiam em recursos que se modificavam com sua utilização, ou seja, argila, areia e papel, que eram usados em atividades de modelagem, de recorte, de dobradura, entre outras, sempre com o objetivo de estimular a iniciativa da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais. Essa lista de materiais e de atividades era completada com as canções. De modo que, as prendas e as ocupações estariam se articulando no processo de mediação da educadora ao longo da formação da livre expressão infantil, ou melhor, daquilo que Friedrich Froebel denominou como atividades maternas.¹⁶

No século XX, vale destacar as contribuições do pensamento de Maria Montessori para a educação. A metodologia de ensino dessa pensadora estava centrada no uso de materiais apropriados como recursos educacionais. Sua ênfase recaía sobre o brinquedo, considerado o material estruturador da atividade – de brincar – da criança. Maria Montessori desenvolveu instrumentos para a educação motora ligados, especialmente, à tarefa de cuidado pessoal e para a educação da inteligência e dos sentidos, por exemplo: letras móveis e recortes de letras em cartões-lixas, objetivando o aprendizado da leitura; contadores, como o ábaco, para estimular o aprendizado de operações com números, etc. Ela contribuiu ainda para a redução dos móveis utilizados pelas crianças nas pré-escolas e apresentou a exigência de redução dos objetos domésticos que seriam utilizados para brincar na casinha de boneca, por exemplo.¹⁷

Cabe ainda destacar a pedagogia de Celestin Freinet, que considera a educação deveria extrapolar as fronteiras da sala de aula para se integrar às experiências das crianças em seu meio social. A educação deveria estimular a auto-expressão infantil e sua participação em atividades cooperativas, que possam proporcionar a oportunidade de se envolver no trabalho partilhado, bem como em atividades de decisão coletiva, o que seria fundamental para o conhecimento.¹⁸

¹⁵ INCONTRI, 1997, p. 45.

¹⁶ TEIXEIRA, 1995, p. 61.

¹⁷ MONTESSORI, Maria. *A criança*. Rio de Janeiro: Nórdica, [s.d.]. p. 15.

¹⁸ FREINET, Celestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975. p. 55.

Esse autor acredita que as atividades manuais e intelectuais possibilitam a formação de uma disciplina pessoal. Além disso, ele considera que a criação do trabalho-jogo pode associar atividade ao prazer, tornando-se, assim, um eixo central de uma escola popular.¹⁹

Marieta Nicolau argumenta que a pedagogia de Celestin Freinet se estrutura em torno de uma série de técnicas, tais como: aulas-passeio, desenho livre, texto livre, jornal escolar, correspondência interescolar, livro da vida, entre outras. Tal pedagogia ainda inclui a realização de oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, a organização de cooperativas na escola e o ensino por contratos de trabalho.²⁰

À luz desses aspectos teóricos é possível depreender que a brincadeira é uma atividade que transforma o real, quase pura em relação às necessidades da criança, em virtude dos seus interesses afetivos e cognitivos. O jogo, por causa de sua abrangência de significados, constitui um modo de expressão da linguagem afetiva e se refere ao símbolo. Em Jean Piaget, o brincar é uma atividade que espelha os estados internos do sujeito diante de uma realidade vivida ou imaginada.²¹ Ele considera o brincar como a linguagem típica da criança, sendo, na maioria das vezes, mais expressiva que a linguagem verbal. Por isso, ele atribuiu ao jogo um papel complementar e imprescindível na análise de uma criança. O jogo, para ele, equivale ao lúdico da fantasia, capaz de atualizar as imaginações inconscientes, sexuais ou agressivas, os desejos e as experiências de vida.²²

Jean Piaget contribui para a análise do simbolismo secundário do jogo, que pode ser compreendido como “o simbolismo menos consciente que o das ficções comuns”²³. Nesse sentido, o jogo de ficção corresponderia à manifestação mais relevante da criança, que é o pensamento simbólico consciente. Entretanto, em relação ao processo de aprendizagem, a ludicidade se vincula aos aspectos emocionais. Ou seja:

Do ponto de vista teórico, possibilita-nos compreender os processos e estruturas psicológicas graças às quais o ser humano produz conhecimento; do ponto de vista prático, possibilita-nos analisar criticamente as situações que são mais favoráveis para isso. Jogos regras e de construção são essencialmente férteis o sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimentos.²⁴

¹⁹ FREINET, 1975, p. 58.

²⁰ NICOLAU, Marieta L. M. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1998. p. 31.

²¹ PIAGET, 1975, p. 38.

²² PIAGET, 1975, p. 41-43.

²³ PIAGET, 1975, p. 217.

²⁴ MACEDO, Lino; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 121.

Nesse sentido, Jean Piaget inspirou trabalhos com jogos de regras, no intuito de compreender a estrutura cognitiva das crianças, favorecendo os processos construtivos do pensamento e da aprendizagem em sentido amplo. Cabe reforçar que, através da ludicidade, Jean Piaget entende que a criança pode organizar e praticar regras, elaborando estratégias e criando procedimentos com o objetivo de vencer as situações-problemas relacionadas aos aspectos afetivos-sociais e morais, pelo fato de exigir relações recíprocas, de cooperação e de respeito mútuo.²⁵

Para Lev Vygotsky, durante a brincadeira a criança se comporta além do comportamento esperado em sua idade ou do seu comportamento diário. Ele afirma que, embora não seja um aspecto dominante na infância, o brincar exerce grande influência no desenvolvimento de uma criança. Com efeito, a utilização de brincadeiras infantis se torna relevante no processo ensino-aprendizagem, porque a criança vai se sentido motivada e o/a educador/a pode inovar sua prática de ensino, aprimorando o processo ensino-aprendizagem. Isto é, a prática docente pode recorrer as metodologias lúdicas no intuito de conduzir as crianças a um processo de interação de modo mais dinâmico com o seu meio.²⁶

Não seria inútil considerar o brincar como uma ação fundamental para o desenvolvimento de uma criança, em diferentes épocas, contextos e espaços. O brincar é natural e envolve um nível privilegiado de concentração. Lev Vygotsky considera uma necessidade de se utilizar a ludicidade com mais frequência, porque a brincadeira é universal, bem como é própria da saúde. Ou seja, o brincar favorece o crescimento e conduz aos relacionamentos coletivos. Entretanto, o planejamento de atividades lúdicas deveria pressupor outros aspectos. Quando uma criança brinca ela experimenta, descobre, cria, aprende e confere sentido e habilidades. Através do brincar a criança desenvolve competências, estimulando sua autoconfiança e autonomia, o que proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.²⁷

Desse modo, a opção metodológica pelas práticas lúdicas de ensino se mostram relevantes para pensar a prática docente dos/as professores/as de Ensino Religioso no Brasil. As principais propostas até aqui narradas consistem em teorias sobre a infância e a ludicidade que, de modo geral, contribuem para pavimentar caminhos para maior flexibilização e inovação dos modelos do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras – e no caso especial desta pesquisa,

²⁵ PIAGET, 1975, p. 223.

²⁶ VYGOTSKY, 1984, p. 175.

²⁷ KISHIMOTO, 2005, p. 47-49.

no âmbito do Ensino Religioso. Por isso, a próxima seção analisa uma perspectiva que segue essa linha de pensamento, no intuito de construir o referencial teórico que norteará a pesquisa.

1.2 As metodologias lúdicas no processo de construção do conhecimento

Após demonstrar, brevemente, acerca das evidências e da relevância da prática de atividades lúdicas ao longo tempo, esta seção é elaborada no intuito de propor o referencial teórico que norteará a presente pesquisa. Nesse esforço, as contribuições de Tizuko Kishimoto são tomadas como ponto de partida para a análise da relevância e pertinência das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem das crianças na contemporaneidade. O objetivo corolário é propor o resgate do brincar na escola como um poderoso instrumento capaz de facilitar a prática docente no ensino do Ensino Religioso no Brasil.

Segundo Tizuko Kishimoto, as metodologias lúdicas têm uma função no processo de construção do conhecimento das crianças e representa um ponto positivo no que diz respeito ao desenvolvimento delas. Para ele, a brincadeira permite que as crianças aprendam de forma prazerosa e, com efeito, os jogos e as brincadeiras podem ser compreendidos como poderosas ferramentas para o processo ensino-aprendizagem.²⁸ Mas, o que o seria o lúdico na perspectiva desse pensador?

Para Tizuko Kishimoto, o lúdico tem relação com aquelas atividades em que as crianças realizam e aprendem simultaneamente. Nesse sentido, o lúdico pode contribuir para o processo de aprendizagem das crianças, porque, ao mesmo tempo em que elas brincam, estão realizando diversas atividades que envolvem outras habilidades de modo amplo.²⁹ Essa autora explica que a atitude de brincar de uma criança, faz com que ela desenvolva sua forma de expressão e interação, trazendo à tona elementos que fazem parte de seu cotidiano. Logo, a atividade lúdica, nesses termos, pode proporcionar o desenvolvimento pleno de uma criança, contribuindo de modo significativo em relação ao desenvolvimento intelectual, físico e mental.³⁰

Depreende-se que o lúdico, segundo explica Tizuko Kishimoto, conduz de modo intrínseco todas as capacidades de desenvolvimento da criança: criatividade, expressão, espontaneidade, valores culturais, linguagem, imaginação, comunicação, visão de mundo e interação com o meio. Destarte, o lúdico representa um jeito de a criança expressar seu conhecimento de mundo, despertando ainda mais o desejo pela aprendizagem e pela

²⁸ KISHIMOTO, 2005, p. 49.

²⁹ KISHIMOTO, 2005, p. 49.

³⁰ KISHIMOTO, 2005, p. 53.

compreensão dos elementos que estão em sua volta, bem como é uma forma de conquistar novos conhecimentos enquanto estabelece a relação perante novas experiências práticas.³¹

O planejamento do Ensino Fundamental a partir das metodologias lúdicas pode permitir que as crianças aprendam se divertindo, o que, segundo o pensamento de Tizuko Kishimoto, facilitará o processo do desenvolvimento pleno delas contemplando e aprimorando sua capacidade de expressão, pensamento e diálogo.³² Por isso, cabe agora apresentar uma breve descrição do *jogo*, *brinquedo* e da *brincadeira* na ótica dessa autora.

Tizuko Kishimoto caracteriza o jogo a partir de regras existentes que ajudam no desenvolvimento social das crianças. Por isso, o jogo com regras seria uma forma possível através da qual uma criança poderia desenvolver sua capacidade de adaptação a diversas situações do cotidiano, sabendo como lidar com cada uma delas. Isto é, segundo essa autora, o jogo permite que a criança se conecte com outras crianças e com a sociedade de modo amplo.³³

A caracterização do brinquedo apresentada por Tizuko Kishimoto o trata como um objeto que serve para a utilização da brincadeira, ou melhor, o brinquedo é usado como objeto da brincadeira realizada por uma criança. Isso indica que as crianças podem utilizar o brinquedo de inúmeras formas com regras existentes do próprio brinquedo, ou elas podem definir novas regras por si próprias para brincar com tal brinquedo.³⁴

A brincadeira, então, pode ser definida como as situações criadas, uma vez que são pré-estabelecidas pelo objeto – isto é, o brinquedo existente com as regras pré-estabelecidas, como dito anteriormente –, ou mesmo criadas a partir de situações do cotidiano das crianças. De modo amplo, Tizuko Kishimoto considera a brincadeira como um *modus operandi* que a criança encontra ou recorre para expor o seu pensamento de modo simbólico, bem como para compreender as coisas que ainda não conhece.³⁵

Tudo isso ajuda a pensar o processo de recreação infantil, ou seja, segundo Tizuko Kishimoto, o brincar está profundamente ligado ao pensamento simbólico, considerando que o ser humano se desenvolve a partir da imaginação que é capaz de construir. Em outras palavras, o processo de recreação infantil contribui na aprendizagem de uma criança, pois a aprendizagem no Ensino Fundamental vai acontecendo na medida em que a criança vai agindo de modo

³¹ KISHIMOTO, 2005, p. 53-55.

³² KISHIMOTO, 2005, p. 56.

³³ KISHIMOTO, 2005, p. 56.

³⁴ KISHIMOTO, 2005, p. 56-57.

³⁵ KISHIMOTO, 2005, p. 57.

espontâneo diante do objeto de conhecimento. É nesse momento, explica Tizuko Kishimoto, que a criança cria significados.³⁶

A *espontaneidade*, por assim dizer, em Tizuko Kishimoto, pressupõe que as brincadeiras e os jogos deveriam ocorrer em situações normais, isto é, sem pressão e numa atmosfera de familiaridade, de modo que seja proporcionado à criança um ambiente de segurança emocional e ausência de tensão ou perigo. Essas condições seriam favoráveis para a aprendizagem das normas sociais em cenários de menor risco, explica a autora. Desse modo, a conduta lúdica pode oferecer possibilidades para que a criança experimente um comportamento que, em situações normais, não seria privada pelo medo do erro ou da punição.³⁷

Por isso, as metodologias lúdicas não deveriam ser encaradas como meros momentos de distração, especialmente no Ensino Fundamental. As brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas deveriam ser planejadas com objetivos específicos, permitindo a aquisição de informações, experiências e de conhecimento por parte das crianças. Levando em considerações o pensamento de Tizuko Kishimoto, quando uma criança brinca, ela aprende diversas coisas: lidar com os próprios sentimentos, interagir com outras crianças, socializar, conhecer o meio, conviver com regras, entre outras. A brincadeira, nessa ótica, pode ainda favorecer as habilidades motoras, cognitivas e afetivas de uma criança.³⁸

Depreende-se, pois, que, através do brincar, as crianças podem desenvolver certo nível de autonomia e identidade, num sentido em que elas poderão expressar os seus desejos e suas vontades ao realizarem as atividades lúdicas. E é exatamente nesse momento que ocorre as aproximações entre a brincadeira e a realidade vivida, através da imaginação que se desenvolve ao longo da brincadeira. Nesse sentido, o brincar faz com que a criança se desenvolva como sujeito que pode agir e atuar de modo integral na vida em sociedade. As atividades lúdicas são uma chave de acesso para que a criança saiba lidar com a realidade do mundo no qual ela vive, por isso, as experiências que ela experimenta podem proporcionar a aquisição de novos conhecimentos.³⁹

A teoria de Tizuko Kishimoto permite pensar que a prática de brincar exige que a criança utilize suas habilidades inatas e esse processo desembocaria no desenvolvimento integral dela. Da mesma forma, o brincar permitiria que a criança desenvolvesse sua autoconfiança para agir de modo mais ativo no mundo em que vive.⁴⁰ Esse pensamento pode ser resumido na seguinte

³⁶ KISHIMOTO, 2005, p. 57.

³⁷ KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 140.

³⁸ KISHIMOTO, 2005, p. 58.

³⁹ KISHIMOTO, 2005, p. 58.

⁴⁰ KISHIMOTO, 2005, p. 58.

expressão: a brincadeira contribui para o processo ensino-aprendizagem das crianças. Pode-se presumir que sempre que uma criança interage com jogos de faz de conta, por exemplo, ela acaba expondo o que conhece na tentativa de desvendar, através da brincadeira, aquilo que ainda não conhece. Entretanto, para que as crianças se sintam atraídas pelas atividades lúdicas, elas precisam se sentir à vontade e ter interesse nas atividades propostas. Isso implica numa adequação do espaço físico em relação às necessidades delas, oferecendo uma variedade de possibilidades para estimular os sentidos da criança, permitindo, assim, a interação com o meio, de modo que seja possível relacionar as experiências com a aprendizagem.⁴¹

O pensamento de Tizuko Kishimoto localiza a brincadeira como objeto de socialização, pois, para ele, brincar ajuda a desenvolver a capacidade das crianças de convívio social, permitindo que elas desenvolvam um olhar reflexivo em relação à cultura existente no meio social em que vivem, construindo, assim, o conhecimento em conformidade com as próprias experiências.⁴² E é por isso que a autora reforça que o jogo lúdico favorece a cooperação e a comunicação, que são fatores relevantes e constituintes da capacidade de socialização. Isso remete às contribuições de Jean Piaget, que considera que o conhecimento acontece através da interação com o sujeito e o objeto do conhecimento, ou melhor, brincar e se relacionar com o meio e com as demais pessoas pode fazer com que as crianças se desenvolvam plenamente.⁴³

Em Tizuko Kishimoto, a brincadeira é um tipo de linguagem, não verbal, através da qual a criança pode expressar, ou seja, se comunicar, demonstrando o modo como ela interpreta o mundo. É uma forma de estimular uma criança para que ela eleve sua imaginação, desenvolvendo sua criatividade e movimento, sempre expressando aquilo que está em seu interior.⁴⁴

Cabe ressaltar o pensamento de Lev Vygotsky que considera a brincadeira lúdica como uma facilitadora no processo de interação através das atividades que envolvem vários fatores, dentre eles: a vivência com inúmeras brincadeiras oriundas de diferentes culturas, a interação com pessoas de grupos sociais distintos e as interações e vivências que possibilitam a troca desse conhecimento.⁴⁵ Na análise de Tizuko Kishimoto, tais fatores favorecem que as crianças aprendam e se desenvolvam. Isto é, as experiências e as vivências delas no grupo social possibilitam que elas se apropriem e relacionem a brincadeira com a realidade do cotidiano.⁴⁶

⁴¹ KISHIMOTO, 2005, p. 57-58.

⁴² KISHIMOTO, 2005, p. 57-60.

⁴³ PIAGET, 1975, p. 223.

⁴⁴ KISHIMOTO, 1998, p. 141.

⁴⁵ VYGOTSKY, 1984, p. 191.

⁴⁶ KISHIMOTO, 2005, p. 60.

Através da brincadeira a criança pode experimentar outras situações e que esse processo instauraria possibilidades de uma educação criadora, voluntária e consciente. O pressuposto que norteia essa compreensão é que o brinquedo pode trazer mudanças em relação às necessidades e à consciência das crianças. Ou seja, com o brinquedo, elas podem levantar hipóteses, desafios e construir relações pautadas em regras e limites impostos pelos/as adultos/as. De acordo com Gisela Wajskop, “do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas”⁴⁷. E Santa Marli Santos, sob à égide da teoria de Tizuko Kishimoto, argumenta que um dos objetivos do brinquedo seria conceder às crianças uma espécie de substituição dos objetos reais, de modo que elas consigam manipulá-los, isto é, o brinquedo é percebido pela autora como a representação das experiências e da realidade que a criança pertence.⁴⁸

Segundo Santa Marli Santos, não é possível compreender a brincadeira sem entender uma criança. Em suas palavras:

Para ajudar a criança no seu desenvolvimento buscamos compreender sua natureza, e nessa busca encontramos o brincar como uma necessidade básica que surge muito cedo nela. A brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano; ela aparece logo que a criança nasce e é de natureza sensório-motora. Isso significa que o primeiro brinquedo são os dedos e seus movimentos, que observados pela criança constituem-se a origem mais remoto do jogo. Para cada etapa do desenvolvimento infantil existem tipos de brincadeiras correspondentes. Por isso a brincadeira tem uma função essencial na vida da criança, embora muitos educadores digam que a criança muito pequena não brinca ou não gosta de brincar. A verdade é que ela brinca de maneira diferente das maiores, envolve-se em brincadeiras sucessivas e por um período de tempo.⁴⁹

No exercício de uma sucinta revisão sobre o significado do termo brincadeira, é possível sinalizar para três aspectos defendidos nas pesquisas atuais: *desenvolvimento, socialização e aprendizagem*. Observe:

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade, tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.⁵⁰

Ou ainda:

⁴⁷ WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 32.

⁴⁸ SANTOS, Santa Marli P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 24.

⁴⁹ SANTOS, Santa Marli P. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13.

⁵⁰ VELASCO, Cacilda G. *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996. p. 78.

A brincadeira é para a criança, a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com as pessoas muito diferentes de si; de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico, de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autônoma, de experimentar papéis desenvolvendo as bases da sua personalidade.⁵¹

Portanto, o pensamento de Tizuko Kishimoto – sem perder de vista a opinião de outros/as pensadores/as da atualidade – reforça o brincar como um *modus operandi* predominante na infância. Com efeito, a brincadeira tem o seu lugar no processo educativo das crianças e sua utilização pode promover o desenvolvimento dos processos psíquicos e dos movimentos, o que acarreta o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa. Ou seja, a brincadeira pode proporcionar a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas, podendo abarcar os conteúdos do Ensino Religioso.⁵²

Como já dito e vale reforçar, segundo Lev Vygotsky, o brincar pode criar uma “zona de desenvolvimento proximal”⁵³, e isso não seria outra coisa a não ser uma certa distância entre o “nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz”⁵⁴.

À luz desse arrazoado conceitual, é válido considerar que o processo ensino-aprendizagem das crianças impõe desafios à prática docente, pois é o/a professor/a quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras. Esse/a profissional é o mediador privilegiado/a na construção do conhecimento infantil. A prática docente, nesse sentido, implica em mediações capazes de transmitir valores e a cultura da sociedade, possibilitando, assim, a aprendizagem da forma mais criativa e social possível, tendo o brinquedo como objeto e o jogo como suporte da brincadeira. Isso permitirá, à luz da discussão até aqui levantada, que a criança consiga criar, imaginar e representar a realidade e as experiências que ela adquire ao longo da vida.⁵⁵

Logo, faz-se necessário refletir acerca da importância da prática docente em relação às metodologias lúdicas, levando em consideração o que foi abordado na primeira seção, ou seja, que o brincar em qualquer época não é trivial, mas, foi tratado como algo de profunda significação ao longo do tempo. É importante, de igual modo, não perder de vista que o

⁵¹ FIGUEIREDO, T. A. Organização do espaço pedagógico favorece realização de atividades. *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 77, p. 4-7, 2004. p. 7.

⁵² KISHIMOTO, 1998, p. 147.

⁵³ VYGOTSKY, 1984, p. 43.

⁵⁴ VYGOTSKY, 1984, p. 43.

⁵⁵ KISHIMOTO, 1998, p. 145.

referencial teórico proposto nesta seção é orientado pelo pensamento de Tizuko Kishimoto, que aproxima a brincadeira do contexto escolar como um poderoso instrumento no processo ensino-aprendizagem das crianças. Cabe agora, portanto, refletir sobre esses aspectos a partir da prática docente.

1.3 A importância das metodologias lúdicas para a prática docente: questões legais e teóricas

A seções anteriores demonstraram a relevância das metodologias lúdicas no decorrer do tempo, enfatizando o valor da brincadeira – com a utilização de brinquedos e jogos – no processo ensino-aprendizagem. Cabe agora analisar as propostas teóricas e legais sobre a utilização da ludicidade dentro da sala de aula, procurando observar de que forma essa proposta favorece o desenvolvimento das crianças no Ensino Fundamental, através da prática docente. Reflete-se, desse modo, acerca das estratégias pedagógicas pautadas nas metodologias lúdicas, consideradas nestas linhas como um poderoso instrumento pedagógico para uma aprendizagem significativa das crianças.

No Brasil, pode-se afirmar que as metodologias lúdicas possuem um amparo legal que localizam a ludicidade como uma prática significativa para o processo ensino-aprendizagem. A Declaração Universal dos Direitos da Criança preconiza que:

Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. Também *a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras* os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito [grifo nosso].⁵⁶

A Constituição Federal de 1988 prevê o Ensino Fundamental como um dever do Estado e, portanto, como um direito social que necessita da colaboração da sociedade para que seja efetivada, no intuito de promover o desenvolvimento da população brasileira: “são deveres sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”⁵⁷. Embora o termo lúdico não apareça claramente no texto constitucional vigente, vale uma interpretação do Art. 227, que elenca os direitos fundamentais, tais como: “direito à dignidade, à educação à saúde, ao lazer, à alimentação, à

⁵⁶ UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. 20 nov. 1959. [online]. [n.p.].

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

profissionalização, à cultura, ao respeito à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”⁵⁸.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) asseguram a proposta da utilização de metodologias lúdicas nas salas de aula, na tentativa de garantir que o processo ensino-aprendizagem se realize num ambiente harmonioso e oportuno para as crianças.⁵⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determina o seguinte: “a educação infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação familiar”⁶⁰.

Porém, vale destacar abrangência no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que precede essas legislações e que reconhece a criança como sujeito de direito. Observe:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.⁶¹

Entretanto, o Art. 16 do ECA determina que o direito à liberdade da criança e do adolescente pressupõe alguns aspectos relacionados às metodologias lúdicas. Isto é:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – *brincar, praticar esportes e divertir-se*; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma de lei; buscar refúgio, auxílio e orientação [grifo nosso].⁶²

O ECA, em seu Art. 59, ainda aponta que, no conjunto, os Municípios, o Estado e a União devem se esforçar para proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para o público infantil e para a juventude.⁶³

Nesse íterim, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado no intuito de nortear a prática docente no âmbito do Ensino Fundamental. A princípio, sua função consiste em: “servir como guia de reflexão de cunho

⁵⁸ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁵⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997. p. 67.

⁶⁰ 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.].

⁶¹ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁶² BRASIL, 1990, [n.p.].

⁶³ BRASIL, 1990, [n.p.].

educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”⁶⁴.

O RCNEI surge, desse modo, como um instrumento para auxiliar o desempenho do/a profissional da educação em relação à sua função na sala de aula. O RCNEI considera que, durante a atividade de brincar, as crianças acabam transformando seus conhecimentos prévios em conceitos gerais com os quais brincam. Ou seja:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos, e os diversos conhecimentos.⁶⁵

Ao lado desse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) objetivam: “orientar as políticas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil”⁶⁶. Além disso, as DCNEI reforçam os princípios da Constituição de 1988 e de aprimoramento em relação à prática docente,⁶⁷ propondo algumas práticas pedagógicas e alguns objetivos que consideram as peculiaridades da prática docente:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.⁶⁸

Mais tarde, em 2017, a BNCC teria sido criada no intuito de tornar os currículos mais homogêneos no cenário brasileiro. A BNCC – enquanto um documento norteador da prática pedagógica – apresenta alguns parâmetros que deveriam ser seguidos no processo ensino-aprendizagem. Em síntese, a BNCC, no Ensino Fundamental, consiste em educar, cuidar e brincar, na faixa etária entre zero a seis anos.⁶⁹

⁶⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 7.

⁶⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 28.

⁶⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010. p. 11.

⁶⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 11.

⁶⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 18.

⁶⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB, 2017. p. 7-9.

Todo o amparo legal até aqui apresentando demonstra que o desenvolvimento infantil resulta da própria atividade da criança e, por isso, os interesses e as aptidões que elas exibem nas diferentes fases que atravessam precisam ser considerados no processo ensino-aprendizagem. O Ensino Fundamental se caracteriza através das metodologias lúdicas, que podem ser utilizadas como estratégia para estimular o desenvolvimento das crianças de modo pleno. O papel do/a profissional da educação nesse cenário seria o de provocar a participação coletiva, fazendo mediações para alcançar um aprendizado significativo. Entretanto, a brincadeira no espaço escolar precisa estar intrinsecamente vinculada aos objetivos pedagógicos para que contribua com o processo ensino-aprendizagem, promovendo, assim, a interação entre os sujeitos participantes desse ambiente educativo.

Nesse sentido, ao considerar as metodologias lúdicas na interação entre o/a profissional da educação e as crianças, depreende-se que a brincadeira pode facilitar a prática docente, pois auxilia o aprendizado bem como o desenvolvimento cognitivo das crianças. Lev Vygotsky contribui para pensar que as atividades individuais de algum modo se relacionam com as trocas das crianças com o meio e com o coletivo. Para esse pensador, a aprendizagem se dá da seguinte maneira:

A partir de investigações do processo de formação dos conceitos, um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário.⁷⁰

Ou seja, o processo ensino-aprendizagem deveria se concentrar naquilo que as crianças estão aprendendo, e não naquilo que elas já aprenderam. A prática docente, nesses termos, deveria promover uma transformação, visando o aprendizado pleno para as crianças num processo contínuo de conhecimento.

Mas, vale ressaltar que os processos psicológicos nem sempre ocorrem na aprendizagem inicial, especialmente os mais complexos, que estariam conectados ao desenvolvimento de conceitos e de significados das palavras. Alguns processos, segundo Lev Vygotsky, podem acontecer em paralelo ao desenvolvimento das funções intelectuais, tais como “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”⁷¹. Com efeito, é possível introduzir na prática docente as metodologias lúdicas a partir da utilização de determinadas palavras e conceitos.

⁷⁰ VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ríndendo Castigat Moraes, 2001. p. 83.

⁷¹ VYGOTSKY, 2001, p. 83-84.

De acordo com Paulo Freire, a relação entre o/a profissional da educação e os/as alunos poderia ser facilitada através das práticas lúdicas, o que, segundo ele, oportunizaria melhores condições para a aprendizagem. Nas suas palavras:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não ‘uma cantiga de ninar’. Seus alunos cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas, atentando de certa forma à dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar.⁷²

Logo, a relação entre os/as profissionais da educação e os/as alunos/as deveria se pautar na interação e no contato linguístico. Segundo Paulo Freire, na aprendizagem “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”⁷³. E é aqui que a prática docente pode se tornar ainda mais relevante, pois a dimensão educativa é possibilitada pelos/as adultos/as quando criam contextos lúdicos, visando estimular e desenvolver certas aprendizagens. Nesse caso, o/a profissional da educação, através das metodologias lúdicas, pode desenvolver sua prática para transformar o processo ensino-aprendizagem, como argumenta Tizuko Kishimoto:

Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.⁷⁴

Isso indica que a prática docente deveria seguir rumo ao conhecimento e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Se o conhecimento e as experiências pessoais, reais e cotidianas das crianças são aspectos distintos do conhecimento aplicado em sala de aula,⁷⁵ os/as profissionais da educação deveriam estar cientes disso e proporcionar uma interação entre eles/as e essas crianças, no intuito de promover a aprendizagem. Isto é, seria plausível “ter uma atitude exploratória em relação ao ensino [que] ajuda a evitar a sensação de estar preso em uma rotina, ou seja, trabalhando nos mesmos pontos de ensino da mesma forma ano após ano”⁷⁶.

⁷² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 86.

⁷³ FREIRE, 1996, p. 32.

⁷⁴ KISHIMOTO, 2005, p. 36-37.

⁷⁵ VYGOTSKY, 1984, p. 53.

⁷⁶ CARDOSO, Maykon D. O.; BATISTA, Letícia A. Educação infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 23, p. 1-13, 2021. p. 7.

É mister considerar que o desenvolvimento das estruturas de personalidade das crianças se relaciona com os conceitos do cotidiano e espontâneos da vida em sociedade, afetiva e cultural. Esse fato amplia o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, pois contribui para aquisição de diversos meios de aprender e assimilar os conceitos científicos transmitidos pelos/as profissionais da educação. Destarte, a prática docente deveria possibilitar a interação das crianças de modo ativo e prazeroso, construindo, assim, o conhecimento e compreendendo o processo que elas estão vivendo. A partir daí, a utilização e a exploração adequada das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos pode ser considerada de extrema relevância para a prática docente, porque é uma forma de fazer com que as crianças participem ativamente das tarefas pedagógicas propostas. À luz do pensamento de Jean Piaget, as metodologias lúdicas poderiam ajudar na fixação do conhecimento na memória das crianças e elas poderiam utilizá-lo no futuro em outras atividades que, em certa medida, dependeriam desses pré-requisitos no momento da interação social.⁷⁷

Portanto, este capítulo pretendeu ressaltar a importância das metodologias lúdicas, ao longo do tempo, para o desenvolvimento integral das crianças – cognitivo, afetivo, psicomotor ou social –, pressupondo que elas ajudam nos processos de interação e integração nas atividades pedagógicas propostas em sala de aula. A prática docente, nesse sentido, à luz do cabedal teórico e do amparo legal aqui analisado, deveria conduzir as crianças rumo à construção do conhecimento, visando todos esses aspectos e tendo como auxílio a utilização das metodologias lúdicas. Antes de apresentar uma proposta de utilização das metodologias lúdicas para a prática docente, cabe refletir alguns aspectos em torno do Ensino Religioso Escolar no Brasil, o que será feito no capítulo subsequente.

⁷⁷ PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 38.

2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O objetivo deste segundo capítulo, além de apresentar um esboço sobre o desenvolvimento histórico do Componente Curricular do Ensino Religioso no Brasil, consiste em apontar para BNCC num exercício de observação sobre como o lúdico aparece definido ou pressuposto para a prática docente. Para tanto, apresenta-se o Componente Curricular do Ensino Religioso e as principais mudanças a partir da BNCC, enfatizando a exigência desse Componente Curricular também no Fundamental I, desde o 1º Ano do Ensino Fundamental.

2.1 O trajeto do Ensino Religioso na história educação brasileira

Esta seção esboça um breve panorama das principais fases do Ensino Religioso no Brasil, desde o período colonial até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no intuito de esclarecer os problemas mais relevantes que teriam marcado a evolução desse Componente Curricular, sobretudo na legislação brasileira. É importante mencionar que, segundo Afonso Soares, o Ensino Religioso é uma área do conhecimento da Educação Básica perpassada por polêmicas e que, em muitos casos, não recebe o devido valor e atenção semelhante a outras áreas do conhecimento. A despeito disso, trata-se de um Componente Curricular que deve ser tratado e valorizado como tal, pois analisa o fenômeno religioso e suas relações com a sociedade sob uma perspectiva cultural e histórica.⁷⁸

No período colonial, a educação se ancorava em três instituições: Igreja, Escola e Sociedade, sobretudo nos aspectos político-econômicos desta última. Os valores sociais nessa época estariam pautados na lógica europeia disseminada pelos colonizadores, conduzindo o imaginário das pessoas à crença de que o Ensino Religioso se fundia com a corte. Segundo Maria Ribeiro, tudo passava pela questão do Ensino Religioso como um meio de evangelização para as pessoas escravizadas, isto é, na prática, o papel do Ensino Religioso consistia num processo de catequização, recebendo, assim, forte influência das relações estabelecidas entre o Papa e a Coroa Portuguesa.⁷⁹

Nesta fase, o Ensino Religioso estaria profundamente atrelado ao pensamento ideológico do Estado, que consistia basicamente nas tentativas de a burguesia ocupar um lugar

⁷⁸ SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e profissão docente. *Revista Rever*, São Paulo, a. 9, v. 3, p. 1-18, 2009. p. 1.

⁷⁹ RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 37.

central na hierarquia religiosa, influenciando diretamente a educação no Brasil, que passou a ser pensada como um ideal da classe dominante, priorizando seus valores e interesses. A prática docente estaria sofrendo, nesse período, com um projeto amplo que pretendia dominar as pessoas escravizadas e os/as índios/as, dando-lhes certa “pertença” à fé cristã. Entretanto a educação era dominada pelo Estado e pela Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), em que o processo educativo estava nas mãos dos jesuítas:

A educação jesuítica predominou no Brasil e exerceram o monopólio do ensino apoiados pela Coroa de Portugal. Não consideraram a religiosidade dos índios que viviam na terra e, posteriormente dos negros que vieram da África, tendo suas crenças como ‘erradas’. Os jesuítas possuíam muitas escolas e uma organização estável quanto à disciplina nos colégios. Por ser uma forma de educação estruturada, no decorrer do século XVIII entre outros fatores, o governo temia o poder econômico e político exercido por eles ao modelar a consciência e o comportamento das camadas sociais, o que levou ao encerramento das atividades da Companhia no território brasileiro.⁸⁰

O Ensino Religioso nesse cenário pode ser interpretado como ensino de religião, numa lógica doutrinária e catequética especificamente da ICAR, e sua presença no espaço escolar não estaria sendo questionada, em face do modo como a sociedade estava estruturada naquela época. Ou seja, a presença do Ensino Religioso, com essa configuração, era justificada pela relação entre a ICAR e o Estado, além de a educação ter sido marcada pelo acesso bastante limitado aos tipos de educação formal no cenário brasileiro.⁸¹

No Brasil Império, o Ensino Religioso parece não ter sido alterado, porque a ICAR, além das relações que mantinha com Estado, era a religião oficial do império.⁸² O Ensino Religioso passaria a ser instrumentalizado como aparelho ideológico, predominando o interesse da ICAR em evangelizar e/ou impor sua doutrina. Ou seja, o Ensino Religioso continuava sendo ofertado no modelo de catequese, no intuito de doutrinar os/as índios/as, as pessoas negras e, de modo geral, as pessoas que pertenciam as classes subalternas. Uma das marcas desse período é que a ICAR tinha o domínio de um vasto patrimônio econômico e cultural e mantinha um clima político favorável em relação à corte portuguesa, o que teria lhe outorgado o direito de trabalhar com a educação.

Em relação ao currículo escolar, o Art. 6º, da Lei de 15 de outubro de 1827, incluiu o ensino da religião oficial do Estado nos seguintes termos:

⁸⁰ ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 15.

⁸¹ MARCOS, Willian R. *Modelos do Ensino Religioso: contribuição das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 28.

⁸² BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Império do Brasil. [online]. [n.p.].

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a grammática da língua nacional, e os princípios de moral e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil.⁸³

Essa é considerada a primeira legislação que alude o Ensino Religioso no Brasil. Ela demonstra o plasma entre política e religião que norteava as instituições escolares daquela época, sob a égide de uma aliança profunda entre Estado e a ICAR. Segundo Sérgio Junqueira, a religião teria sido um dos elementos essenciais para auxiliar na unidade do Império, dando uma nova proposta educativa. Ao longo do século XIX, a ICAR teria assumido o papel de instrumento político do Estado pelo regime do regalismo, que constituía o imperador a autoridade máxima da ICAR.⁸⁴

A partir de 1850, foi deflagrado um movimento de disciplinarização do Ensino Religioso, objetivando a “modernização” das instituições escolares. Isso está refletido em pelo menos três dispositivos legais dessa década. O Decreto nº 630/1851, estabeleceu, entre outras normativas, uma cisão nas escolas públicas entre a primeira e a segunda classe, definindo os seus conteúdos:

Nas [escolas] de segunda classe o ensino deve limitar-se à leitura, calligraphia, ‘doutrina christã’, princípios elementares do cálculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas. [...] Nas [escolas] de primeira classe o ensino deve, além disto, abranger a grammatica da lingua nacional, e arithmetica, noções de álgebra e de geometria elementar, ‘leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada’, elementos de geografia, e resumo da historia nacional, desenho linear, musica e exercícios de canto.⁸⁵

É possível notar que o Ensino Religioso era marcado pela oferta de conteúdos, tais como: a doutrina, leitura dos evangelhos e história sagrada, que eram tratados como elementos fundamentais para a manutenção da confessionalidade do ensino. Em relação à prática docente, além de ser um/a especialista nas diferentes áreas do saber – gramática, álgebra, língua, etc. –, era primordial que os/as professores/as tratassem sobre os assuntos vinculados à religião, tal como podiam ser considerados como clérigos e/ou catequistas.

O Decreto nº 2006/1857 regulamentou o funcionamento do Colégio de Pedro II – Internato e Externato –, definindo as matérias que iriam compor os sete anos do curso secundário. Observe: “doutrina christã, grammatica portuguesa, latim, francez, inglez, grego,

⁸³ BRASIL. Casa Civil. *Lei de 15 de outubro de 1827*. [Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. [online]. [n.p.].

⁸⁴ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008. p. 18.

⁸⁵ BRASIL. Poder Legislativo. *Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851*. [Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Côrte]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. [online]. [n.p.].

alemão, italiano, geografia, historia, chorographia, historia do Brasil, philosophia racional, ethica, rhetorica, poética, sciencias naturaes, mathematicas, desenho, musica, dança e exercícios gymnasticos”⁸⁶.

Esse mesmo documento estabeleceu a distribuição das matérias no decorrer dos sete anos de escolarização, inserindo no 1º Ano o ensino da doutrina cristã e da história sagrada. Ou seja, ocorre uma inserção dos conteúdos religiosos nas escolas brasileiras, num tom de prioridade, pois, aparece exatamente no início da lista das matérias supracitadas. Entretanto, existe outro aspecto que deve ser considerado: o estabelecimento de uma cadeira especial para o Ensino Religioso, que seria ocupada por um capelão que teria a função de lecionar tais disciplinas. Veja:

O ensino da doutrina christã, além do 1º anno, e o da historia sagrada, ‘compete ao capellão’; o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos, e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor.⁸⁷

Desse modo, o capelão assumia o papel de professor de Ensino Religioso nas turmas do 1º Ano e, nesse sentido, os conteúdos religiosos passaram a constituir uma nova matéria específica a ser ministrada por um docente especializado, dando ao Ensino Religioso o caráter de disciplina.

O terceiro dispositivo legal que teria favorecido o processo de disciplinarização do Ensino Religioso foi o Decreto nº 7427/1879. Esse documento reformou o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o território do Império, estabelecendo que a instrução religiosa constituía disciplina do ensino primário. Entretanto, um novo elemento foi incluído nesse Decreto, a saber: o direito de as pessoas não católicas elegerem se desejavam ou não frequentar as aulas de Ensino Religioso: “os alunos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas”⁸⁸.

Com a instauração da Primeira República e a publicação do Decreto nº 119-A/1890, o Estado ficou impedido de emitir dispositivos legais em benefício e/ou em detrimento de alguma religião, bem como não poderia criar diferenças de tratamento entre as pessoas por causa de

⁸⁶ BRASIL. Poder Legislativo. *Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857*. [Approva o Regulamento para os collegios públicos de instrução secundaria do Municipio da Côrte]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. [online]. [n.p.].

⁸⁷ BRASIL, 1857, [n.p.].

⁸⁸ BRASIL. Poder Legislativo. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. [Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo Imperio]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. [online]. [n.p.].

crenças, filosofias de vida e/ou religiosa. Nesse sentido, assegurou-se a liberdade religiosa, de modo que todas as confissões tivessem a garantia de praticar seus cultos. Além disso, extinguiu-se o regime do padroado, mesmo com a postura do Governo Federal em assegurar e sustentar os serviços católicos e as vagas dos seminários pelo período de um ano e em permitir que cada Estado mantivesse futuros ministros de um ou de outro culto.⁸⁹

Na Constituição de 1891, foi reafirmado que nenhuma religião deveria receber subvenção oficial do Estado ou manter alianças com a administração pública federal ou estadual. Além disso, nenhuma pessoa poderia ser privada de seus direitos civis e políticos e nem poderia se isentar do cumprimento do dever cívico por causa de alguma crença. Nesse sentido, esse texto constitucional promoveu, em certo sentido, a secularização dos ritos públicos, estabelecendo parâmetros de redução da relevância cultural e social da religião, enquanto quadro normativo que orientava as condutas e a vida moral da sociedade. A vida pública, nessa época, estaria mais autônoma em relação à religião. À título de exemplo, o Estado reconheceria apenas o casamento civil, determinando que os cemitérios passassem a ser administrados pelas autoridades municipais, permanecendo livre às pessoas que tinham alguma crença a prática dos respectivos ritos de passagem – de modo que não ofendesse a moral pública e as leis.⁹⁰

Além disso, essa Constituição estabeleceu que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos fosse leigo, esclarecendo que “leigo é aquele que não recebeu consagração religiosa, equivalente a laico, do latim, *laicus*, proveniente do grego *laos*, que significava ‘povo’ que vive no/ou é próprio do mundo, do ‘século’, ‘secular’, em oposição ao eclesiástico”⁹¹. O neologismo francês *laïcité* – laicidade – teria sido cunhado na década de 1870, para designar o aspecto das instituições estatais livres da tutela religiosa. Segundo Roberto Blancarte, esse termo teria surgido no intuito de expressar o regime escolar público, em que o ensino estaria pautado em pressupostos científicos, ou seja, sem a interferência dos elementos religiosos.⁹²

Essas mudanças afetaram o campo da educação brasileira, uma vez que a questão do ensino laico gerou certa polêmica acerca da exclusão do ensino confessional das instituições estatais. Segundo Anísia Figueiredo, esse embate teria ocorrido em torno do conceito de laicidade, em que um grupo de juristas e legisladores republicanos defendiam a perspectiva

⁸⁹ BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890*. [Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade dos cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências]. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁹⁰ BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁹¹ BRASIL, 1891, [n.p.].

⁹² BLANCARTE, Roberto J. *Para entender el estado laico*. México: Nostra, 2008. p. 63.

laicista, perpassada por atitudes anticlericais e até mesmo irreligiosa, com grande influência francesa.⁹³ A partir dessa ótica, as temáticas religiosas não poderiam mais integrar o ensino público e, por essa razão, o Ensino Religioso deveria ser banido, já que era símbolo da permanência do elemento eclesial nas escolas e, com efeito, representava um obstáculo para os novos regimes políticos do Estado.⁹⁴

Entretanto, havia um grupo vinculado à ICAR que reivindicava – em defesa dos valores cristão-católicos mesclados na cultura do Brasil – que o Ensino Religioso continuasse sendo ofertado nas escolas públicas, mas, com outra perspectiva sobre a laicidade, que até defendia a separação entre os poderes, porém, sem o aspecto antirreligioso.⁹⁵ Dessa forma, as tensões em torno do conceito de laicidade, em especial em relação à extinção ou permanência do Ensino Religioso, marcaram as legislações estaduais do final do século XIX, como também aquelas que resultaram na elaboração das Constituições do século subsequente. Com a consolidação da República, em termos jurídicos, o Ensino Religioso acabou sendo excluído no âmbito das escolas públicas brasileiras. Contudo, isso não representou que unidades distintas da federação adotassem tal orientação. Carlos Cury argumenta que algumas unidades federativas, tais como, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Sergipe, Ceará e Santa Catarina teriam flexibilizado o ensino leigo, mantendo o Ensino Religioso. Essa flexibilização teria sido influenciada pela ICAR, que, além de militar com as congregações religiosas que atuavam na educação, disputou a opinião pública por meio da imprensa.⁹⁶

Mais tarde, a partir de 1920, alguns eventos acabariam delineando o futuro do Ensino Religioso no Brasil à luz do Estado laico. Nesse contexto, a instrução pública era precária e foi alvo de diversos projetos e reformas educativas, que procuraram pavimentar caminhos para o desenvolvimento e modernização nacional.⁹⁷ Entretanto, os debates acerca dos rumos da escolarização deixariam de estar restritos aos círculos intelectuais, colocando em cena os políticos. De acordo com Carlos Carvalho:

Estes e aqueles – fossem intelectuais políticos ou políticos intelectuais – viram a escola como vetor de democratização com cidadania. O resultado foi uma imbricação

⁹³ FIGUEIREDO, Anísia P. *Ensino Religioso: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 39.

⁹⁴ BLANCARTE, 2008, p. 71.

⁹⁵ CURY, Carlos R. J. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, 1993. p. 26.

⁹⁶ CURY, 1993, p. 33-35.

⁹⁷ NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. (org.). *História geral da civilização brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 259-291.

do discurso educacional com o discurso político, em que a política passaria a traçar então os rumos da educação.⁹⁸

As tensões relacionadas às concepções de laicidade e a conseqüente inserção do Ensino Religioso nas escolas públicas teriam eclodido em nível nacional, no período entre os anos 1925-1926, marcados pela revisão constitucional. Embora muitos legisladores tivessem apoiado, a proposta de inclusão do Ensino Religioso não foi aderida e nem alterada na Constituição. Mas, um fato digno de nota é a reforma Francisco Campos, que possibilitou pensar o Ensino Religioso em caráter facultativo, através do Decreto nº 19941, de 30 de abril de 1931, que será abordado mais a frente, e na carta constitucional de 1934:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.⁹⁹

O termo facultativo permaneceu nos textos constitucionais subsequentes, indicando que o Ensino Religioso constituirá disciplina das normas das escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil.

Na Era Vargas, iniciaram-se mudanças cuja pretensão seria realizar uma planificação para colocar o país rumo à industrialização e, na sequência, surgiram debates acerca de ações que envolviam a educação. Uma das primeiras medidas teria sido a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, e Francisco Campos foi indicado para administrá-lo. Em contrapartida, a ICAR – que vinha se fortalecendo após décadas de mobilização –, que teria notado a instabilidade política de então, passou a atuar na consecução de suas propostas formativas. O presidente Vargas, em troca de apoio político, teria estreitado as relações com a ICAR, provocando indignação de grupos que atuavam em defesa do ensino laico, por exemplo, os intelectuais que aderiram o projeto da Escola Nova. Nessa ótica, Francisco Campos regulamentou a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal, por meio do Decreto nº 19941, de 30 de abril de 1931.¹⁰⁰

Além de inserir o termo facultativo, o Decreto aponta para uma preocupação em regulamentar a dispensa das aulas de Ensino Religioso e a formação das turmas, bem como é possível notar tentativas de organizar o currículo e indicar os materiais de estudo que deveriam

⁹⁸ CARVALHO, Carlos H. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 187-198, 2012. p. 187-188.

⁹⁹ BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁰⁰ BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931*. [Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal]. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

ser utilizados. Outra opção apontada foi a terceirização da prática pedagógica de elaborar os programas de ensino às autoridades religiosas, que não teria representado apenas uma concessão, mas, também, um paradoxo em relação ao caráter laico do Estado. Em suma, os religiosos tinham autonomia para eleger, em conformidade com suas finalidades, os conteúdos e os materiais didáticos que seriam utilizados nas aulas, cabendo-lhes, também, apenas comunicar aos dirigentes escolares. Nesse sentido, a autonomia dos ministros de culto apenas não ficou completa, por causa da instituição da inspeção e da vigilância do Estado.¹⁰¹

Os/as docentes passariam a ser nomeados em conformidade com os critérios religiosos, isto é, seriam indicados pelos párocos e bispos, ou mesmo os pastores, pois, naquele cenário, já havia a possibilidade da oferta de matérias numa ótica evangélica e protestante, por assim dizer. Além disso, foi orientado que os horários escolares fossem estruturados de forma a permitir os/as alunos/as o cumprimento exato de seus deveres religiosos, sem afetar o horário das outras disciplinas. Para garantir a funcionalidade dessa norma, o Art. 10, do Decreto 19941/1931, indicava que qualquer dúvida interpretativa seria “resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas”¹⁰².

Entretanto, já que a proposta de obrigatoriedade do Ensino Religioso havia sido substituída pela oferta facultativa e fora do horário letivo oficial, a ICAR continuou se mobilizando no intuito de garantir seus interesses na nova Constituição. Para tanto, fundou a Liga Eleitoral Católica (LEC), em 1932, objetivando o fortalecimento da eleição de parlamentares por ela indicados. Isso resultou num debate intenso na assembleia constituinte. Por um lado, os Pioneiros da Educação Nova defendiam a perspectiva de uma escola pública única, laica e gratuita – com neutralidade escolar em relação ao Ensino Religioso –, por outro lado, os parlamentares da LEC militavam pela legalização e pela efetivação do Ensino Religioso na escola, em defesa do direito de os pais e/ou responsáveis escolherem o tipo de educação que desejavam para as crianças.¹⁰³

Como já dito, a Constituição de 1934 estabeleceu que o Ensino Religioso seria de oferta facultativa, porém, houve a inclusão do Ensino Religioso no horário escolar. O caráter confessional foi mantido e, de certa forma, permaneceu o controle das autoridades religiosas sobre o Ensino Religioso, que era ofertado em escolas supostamente laicas. Mas, em 1937, Vargas outorgou outro texto constitucional, que não resultou em mudanças significativas em

¹⁰¹ BRASIL, 1931, [n.p.].

¹⁰² BRASIL, 1931, [n.p.].

¹⁰³ CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir V. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Revista História e Educação*, São Paulo, n. 1, p. 1-13, 2015. p. 7.

relação ao Ensino Religioso, mas, que trouxe uma mudança: a inclusão do verbo *poderá* na redação, configurando uma possibilidade e não uma certeza. Observe: “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”¹⁰⁴ [grifo nosso].

Nesse sentido, o Ensino Religioso permaneceu ligado à ICAR, em detrimento da laicidade do Estado. Porém, com a oferta facultativa, que teria sido a alternativa encontrada para solucionar os embates em torno da garantia do direito à liberdade de consciência das pessoas não católicas. E, como já dito, essa formulação – oferta facultativa – perpetuou-se, fomentando alianças e tensões acerca do tema do Ensino Religioso que perpassaram o tempo até o presente momento.

A Constituição de 1946 estabeleceu que “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas públicas 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”¹⁰⁵. Mais tarde, em 1961, tem-se um período marcado pela publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4024/1961, cujo texto preconizou que: “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”¹⁰⁶. Apesar da semelhança com o texto constitucional precedente, essa lei estabeleceu que: “a formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos [bem como] o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante autoridade religiosa respectiva”¹⁰⁷.

Com o início da ditadura civil-militar, o Ensino Religioso estaria oscilando em relevância com a disciplina escolar Educação Moral e Cívica (EMC), explica Luiz Antônio Cunha.¹⁰⁸ O autor explica que a disputa teria se evidenciado com a reforma da legislação educacional do ensino básico, em 1971, em especial a partir da Lei 5.692, que determinava o seguinte: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação

¹⁰⁴ BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁰⁵ BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁰⁶ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [Fixa as diretrizes e bases da educação nacional]. Rio de Janeiro: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹⁰⁷ BRASIL, 1961, [n.p.].

¹⁰⁸ CUNHA, Luiz A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Unesp, 2007. p. 31.

Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”¹⁰⁹. De acordo com Juliana Filgueiras, a ICAR, nessa época, era uma importante instituição de organização da disciplina EMC e a sua presença na Comissão Nacional de Moral e Civismo era um dos traços de sua força e influência.¹¹⁰

Nesse sentido, parece ter ocorrido uma oscilação entre o Ensino Religioso e a EMC, sendo o primeiro mais enraizado que a segunda. Mas, um traço que se apresenta com maior clareza nessa disputa é que o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras foi perpassado pela fragilidade entre o que é de caráter público ou privado, isto é, Juliana Filgueiras argumenta que, desde o Manifesto Pioneiro da Educação Nova de 1932, há a suspeita de desvio de recursos públicos para o setor privado, especialmente em benefício das escolas católicas que muito teriam se beneficiado desses recursos.¹¹¹

Mais tarde, a Constituição de 1988 teria repetido as mesmas características dos textos constitucionais precedentes em relação ao Ensino Religioso. Por exemplo, a reedição do dispositivo restritivo ao Ensino Religioso que aparece na Constituição de 1946: “sem ônus para os cofres públicos”¹¹², que teria representado, na época, uma grande conquista para os movimentos laicos. Entretanto, com base nesse dispositivo, cada Estado brasileiro passou a redigir sua própria legislação.

Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394 – LDB –, esse disposto foi alterado, sob a afirmação de que a religião era “parte integrante da formação básica do cidadão”¹¹³. Com efeito, os custos atrelados ao Ensino Religioso voltariam a ser assumidos pelo Estado, o que representava a oferta do Ensino Religioso sem ônus para as entidades religiosas, sobretudo a ICAR. O texto constitucional de 1988 reconhece o Ensino Religioso, no Art. 210, da seguinte forma:

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. [...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.¹¹⁴

A LDB, no Art. 33, estabelecia que:

¹⁰⁹ BRASIL. Casa Civil. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. [Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹¹⁰ FILGUEIRAS, Juliana M. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 42.

¹¹¹ FILGUEIRAS, 2006, p. 52-56.

¹¹² BRASIL, 1946, [n.p.]. Consulte também: BRASIL, 1988, [n.p.].

¹¹³ BRASIL, 1996, [n.p.].

¹¹⁴ BRASIL, 1988, [n.p.].

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou [...] interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.¹¹⁵

Ou seja, parece que os interesses privados das instituições religiosas garantiram certa vantagem em relação à legislação educacional. Mas, essa perspectiva se mostra em contrariedade com o Art. 19 da Constituição de 1988, que proíbe o Estado de manter relações com qualquer religião, isto é, reafirmando o caráter laico do Estado brasileiro.¹¹⁶ Destarte, o Ensino Religioso no Brasil parece sobreviver nas escolas públicas à luz dos valores religiosos expressos nas práticas dos/as diversos/as profissionais que atuam nesse cotidiano.

Entretanto, com a nova redação do Art. 33 da LDB, através da Lei nº 9.475/1997, o Ensino Religioso passou a ser delineado como área do conhecimento com um novo enfoque de pesquisa, considerado também como Componente Curricular, tanto no aspecto religioso como no pedagógico. A nova redação do Art. 33 da LDB é a seguinte:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. [...] Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. [...] Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.¹¹⁷

Em 1997, o FONAPER publicou uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, objetivando o estabelecimento de uma identidade única para esse conteúdo. Ou seja, a intenção seria superar a confessionalidade e, para tanto, adotou-se uma definição de religião ligada à reconstrução de significados para a leitura dos elementos do fenômeno religioso.¹¹⁸ Apesar de essa proposta curricular ter sido amplamente utilizada pelos/as docentes da área, não teve êxito por não ter obtido oficialidade do Estado, sendo

¹¹⁵ BRASIL, 1994, [n.p.].

¹¹⁶ BRASIL, 1988, [n.p.].

¹¹⁷ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹¹⁸ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 45.

publicada como um documento paralelo e/ou como uma resposta em relação à ausência do conteúdo nos PCN's.¹¹⁹

Além disso, a Lei 13.005/2014 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), prosseguindo no processo de evolução da legislação educacional brasileira. O PNE assume o compromisso de eliminar as desigualdades educacionais, estabelecendo estratégias de enfrentamento dos principais problemas relacionados ao acesso e à permanência, às desigualdades regionais, à formação para o trabalho e ao exercício da cidadania. Esse documento é composto por vinte metas, que estão agrupadas no material de divulgação do Ministério da Educação (MEC) em quatro grupos, a saber: o primeiro são as metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; depois, as metas de redução da desigualdade e de valorização da diversidade; em seguida, as metas de valorização dos/as profissionais da educação; e, por último, as metas para o ensino superior.¹²⁰

O PNE reforça a necessidade de uma base nacional nas metas estruturantes para que seja garantido o direito à educação básica com qualidade no Brasil. A segunda meta, em suas estratégias 2.1 e 2.2, estabelece uma consulta pública no intuito de determinar objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que irão compor uma base nacional comum curricular. A sétima meta, especificamente a estratégia 7.1, reafirma a necessidade da participação inter-federativa nesse processo, o que garantiria o respeito à diversidade regional, estadual e local. Desse modo, a base a ser formulada deveria ter caráter nacional, mas deveria também ser acrescida – e jamais eximida – de conteúdos em razão de suas características regionais.¹²¹

Vale ressaltar que o Ensino Religioso, a partir de então, assumiu um caráter pluralista, não confessional, de modo que os aspectos antropológicos das religiões ganharam mais evidência, pressupondo, também, certo distanciamento da influência da ICAR. Cabe agora observar o Ensino Religioso no âmbito da BNCC.

2.2 O Ensino Religioso na BNCC

Após descrever de modo sumário acerca do desenvolvimento histórico do Ensino Religioso na legislação brasileira, esta seção pretende refletir sobre as principais mudanças em relação ao Ensino Religioso na BNCC, em especial a exigência desse Componente Curricular

¹¹⁹ FONAPER, 2009, p. 46.

¹²⁰ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹²¹ BRASIL, 2014, [n.p.].

também no Ensino Fundamental I, desde o 1º Ano. Desse modo, esta seção destaca o Ensino Religioso como área do conhecimento e seu caráter científico, que oportunizam as propostas para inserção das metodologias lúdicas na prática docente para o aprimoramento das reflexões do lugar da dimensão religiosa na sociedade.

De antemão, faz-se necessário esclarecer que a definição de Área do Conhecimento e de Componente Curricular e sua relação. A primeira está atrelada a ideia de uma classificação de ordem prática, no intuito de proporcionar formas de estruturar e organizar o conhecimento científico. Nesse sentido, com a promulgação da BNCC, o Ensino Religioso se constitui como Área do Conhecimento que tem objetivos, habilidades e competências que devem ser consolidadas ao longo do processo formativo dos/as estudantes. A segunda pressupõe que o Ensino Religioso compõe o currículo escolar e, por isso, apresenta carga horária mínima para garantir a eficiência e validade de seus conteúdos. O Ensino Religioso é um Componente Curricular de oferta obrigatória, porém, de matrícula facultativa. Isso significa que ele possui um arcabouço teórico em relação ao fenômeno religioso e que pode, com efeito, contribuir no processo de formação dos/as estudantes acerca do conhecimento religioso.¹²²

Embora a BNCC tenha tido três versões de seu texto – a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a terceira homologada em 2018 – esta seção considera a versão homologada, de 2018, que seleciona o Ensino Religioso como uma área do conhecimento.¹²³ Essa última versão elenca um conjunto de objetos de conhecimento, no intuito de desenvolver as habilidades descritas no documento para aperfeiçoar a capacidade de pensar diferentes culturas e sociedades. Desse modo, o Ensino Religioso – que não faz mais parte da área de Ciências Humanas – torna-se responsável pelos debates das questões vinculadas ao fenômeno religioso enquanto elemento constitutivo das narrativas de sentido, individuais ou coletivas, como também da dinâmica das sociedades.¹²⁴

Segundo Carlos Cury, ao levar em consideração a carência de legitimidade e as crises epistemológicas que perpassam o Ensino Religioso, o processo de estabelecimento como uma área específica pode ter contribuído para a consolidação dos pressupostos de seu modelo laico no Brasil. Isto é, para esse autor, a visibilidade atribuída ao conteúdo do Ensino Religioso, uma vez associada à unificação curricular, pode gerar efeitos benéficos em relação a sua construção

¹²² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. p. 435-452.

¹²³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435-452.

¹²⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 436.

teórico-metodológica.¹²⁵ Cabe ressaltar que, em 2019, O Ministério da Educação decidiu que o Ensino Religioso deixaria de ser uma área de conhecimento, passando a ser novamente um conteúdo curricular das Ciências Humanas.¹²⁶

Em suma, a versão homologada da BNCC apresenta os seguintes aspectos para o Ensino Religioso:

- a) objeto: conhecimento religioso, a partir de pressupostos éticos e científicos;
- b) objetivo: proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania;
- c) referencial teórico: o conhecimento religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da Ciências da Religião.¹²⁷

A versão homologada da BNCC evoca alguns pressupostos – éticos e científicos – que sinalizam para a superação do modelo confessional experimentado ao longo da história desse Componente Curricular no território brasileiro, como abordado na seção precedente. Ou seja, a BNCC traz uma proposta em que o fenômeno religioso seja tratado pelo viés científico de modo que seja acessível para todos/as os/as alunos/as.¹²⁸

Na fase de escrita do texto da BNCC, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439 – que trata da oferta de Ensino Religioso confessional –, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, pela maioria dos votos, que nas escolas públicas o Ensino Religioso poderia assumir a natureza confessional.¹²⁹ A despeito disso, a versão da BNCC em tela não menciona esse modelo – como também não cita os modelos ecumênico e interconfessional –, entretanto,

¹²⁵ 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. p. 185.

¹²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 08, de 08 de outubro de 2019*. [Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos]. Brasília: MEC; CNE. [online]. [n.p.].

¹²⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 436.

¹²⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 436.

¹²⁹ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, de 27 de setembro de 2017*. [Ensino Religioso nas escolas públicas]. Brasília: STF. [online]. [n.p.].

o texto não faz menção e não problematiza a noção de laicidade.¹³⁰ Para Luiz Antônio Cunha, uma possível justificativa para a ausência da discussão sobre o conceito de laicidade na BNCC pode estar relacionada à identidade e ao pertencimento dos/as redatores/as da área e do conteúdo, membros do FONAPER, que têm o objetivo de fomentar modelos laicos de Ensino Religioso. Ou seja, por estarem tão habituados com esses debates, esses/as redatores/as teriam se concentrado mais na aplicação do conceito do que em sua descrição.¹³¹

Em relação aos objetivos para o Ensino Religioso supracitados e constantes na versão homologada da BNCC, eles norteiam os aspectos relacionados ao conhecimento religioso, a liberdade de crença, ao diálogo religioso e à construção de um sentido de vida. Além disso, a seleção do referencial teórico enfatiza que o conhecimento religioso, objeto do conteúdo, é gestado no âmbito das “diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências da Religião”¹³². Nesse sentido, a terceira versão do texto da BNCC sinaliza o campo das Ciências das Religiões como espaço privilegiado de produção do conhecimento, o que representa uma contribuição para o conteúdo desse Componente Curricular, uma vez que lhe confere identidade e validação científica. Além disso, esse referencial teórico provê um espaço de construção do conhecimento autônomo em relação aos outros conteúdos que constituem as Ciências Humanas.

O texto da BNCC estabelece as competências gerais para o todo o processo educativo, e cada área do conhecimento tem as suas próprias competências específicas, que precisam dialogar com as gerais. As competências específicas do Ensino Religioso nesse documento são as seguintes:

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 da paz.¹³³

¹³⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435-452.

¹³¹ CUNHA, Luiz A. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. p. 268.

¹³² BRASIL, 2018, p. 434.

¹³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

Numa breve análise comparativa entre as competências específicas supracitadas com as da área das Ciências Humanas, nota-se um diálogo no que diz respeito à importância da identidade, do reconhecimento da filiação cultural e social, da valorização e do respeito à diversidade, do cuidado em relação à natureza e da promoção do bem comum. Entretanto, a redação da BNCC, de certa forma, limitou as possibilidades de diálogo para o Ensino Religioso, concedendo-lhe mais clareza em relação às suas competências.¹³⁴

Desse modo, para que as competências do Ensino Religioso sejam alcançadas, o conteúdo desse Componente Curricular foi estruturado em três unidades temáticas: *identidades e alteridades*, *manifestações religiosas* e *crenças religiosas e filosofias de vida*. A primeira se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a percepção e o respeito às diferenças, bem como a construção da identidade; a segunda articula questões inerentes aos símbolos, aos ritos, aos territórios, aos espaços e às lideranças religiosas, no intuito de ofertar um conhecimento acerca das diversas tradições e o respeito às diferentes experiências e manifestações religiosas; a terceira, por sua vez, trabalha as crenças, os mitos, as narrativas, as doutrinas e as tradições dos grupos religiosos e as filosofias de vida.¹³⁵

Cada temática apresenta *objetos de conhecimento* que organiza *habilidades* que os/as alunos/as deveriam desenvolver por meio dos conteúdos propostos. Ao todo, podem ser descritos 30 objetos e 63 habilidades, que são estruturados da seguinte maneira:

Tabela 1. Objetos de conhecimento e habilidades por unidade temática na BNCC¹³⁶

| Ano do EF | Identidades e alteridades | | Manifestações religiosas | | Crenças religiosas e filosofias de vida | |
|-----------|---------------------------|------------|--------------------------|------------|---|------------|
| | Objeto do conhecimento | Habilidade | Objeto do conhecimento | Habilidade | Objeto do conhecimento | Habilidade |
| 1º | 2 | 4 | 1 | 2 | - | - |
| 2º | 3 | 5 | 1 | 2 | - | - |
| 3º | 1 | 2 | 2 | 4 | - | - |
| 4º | - | - | 2 | 5 | 1 | 2 |
| 5º | - | - | - | - | 3 | 7 |
| 6º | - | - | - | - | 3 | 7 |
| 7º | - | - | 2 | 5 | 2 | 3 |
| 8º | - | - | - | - | 4 | 7 |
| 9º | - | - | - | - | 3 | 8 |
| TOTAL | 6 | 11 | 8 | 18 | 16 | 34 |

A análise da tabela permite visualizar que a unidade temática *identidades e alteridades* apenas aparece nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A segunda unidade temática,

¹³⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435.

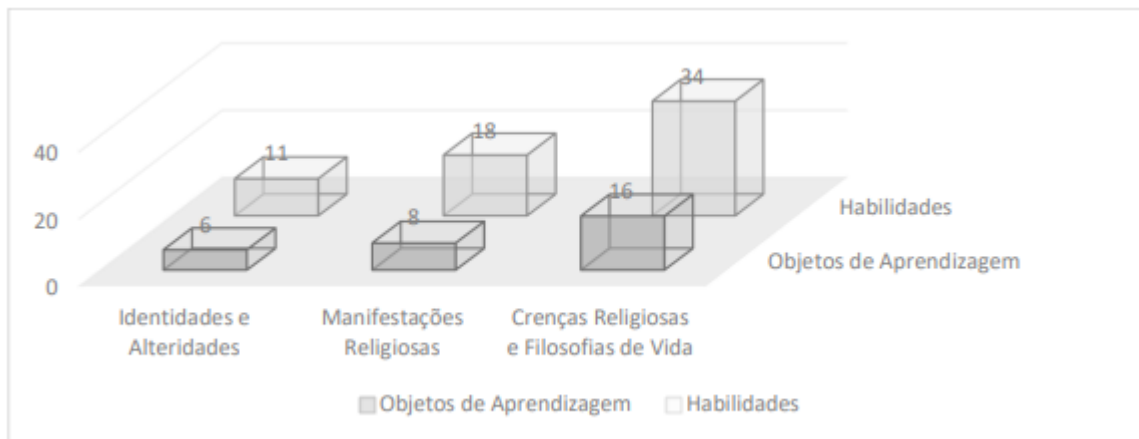
¹³⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 438-441.

¹³⁶ Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-459.

manifestações religiosas, aparece no 1º ao 4º Ano e retorna no 7º Ano. A unidade temática *crenças religiosas e filosofias de vida*, aparece pela primeira vez no 4º Ano, permanecendo até o 9º Ano, além de ser a única unidade temática aplicada em boa parte dos Anos 5º, 6º, 8º e 9º.

A figura abaixo ilustra a diferença quantitativa dos objetos e das habilidades distribuídos nas unidades temáticas do Ensino Religioso. Observe:

Figura 1. Objetos do conhecimento e habilidades por unidade temática na BNCC¹³⁷



Vale observar que as unidades temáticas *identidades e alteridades* e *crenças religiosas e filosofias de vida* não aparecem simultaneamente num mesmo ano do Ensino Fundamental, ficando *manifestações religiosas* como uma espécie de pedágio para o estabelecimento do elo entre essas unidades temáticas. Ao mesmo tempo, é possível verificar que a unidade temática *crenças religiosas e filosofias de vida* possui 34 habilidades; depois, *manifestações religiosas* aparece com 18 habilidades; por último, *identidades e alteridades* surge com 11 habilidades. Isso permite pensar, hipoteticamente, que o foco do conhecimento religioso, objeto do conteúdo da BNCC, seria o pensamento pressuposto nas *crenças e filosofias de vida*, em detrimento das práticas que aparecem nas *manifestações religiosas*. Segundo Taciana Santos, o “reconhecimento da própria identidade e alteridade, nesse caso, seria importante para a adoção de um posicionamento pessoal sobre o tema, sem, contudo, desrespeitar os demais”¹³⁸.

Ao considerar essa suposta dispersão entre as unidades temáticas nos anos do Ensino Fundamental e os aspectos quantitativos acima demonstrados em relação aos objetos de conhecimento e as habilidades na BNCC, depreende-se que o processo educativo do Ensino Religioso teria início com a percepção das distinções e com a construção da identidade – e esse

¹³⁷ SANTOS, Taciana B. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021. p. 13.

¹³⁸ SANTOS, 2021, p. 13.

é um elemento importante para a proposta profissional da presente pesquisa. Na sequência, haveria o reconhecimento das ações e das práticas relacionadas ao fenômeno religioso, desenvolvendo-se rumo à compreensão do pensamento religioso e/ou filosófico que pode motivar as pessoas em suas práticas.¹³⁹

Agora, vale uma análise dos termos selecionados e aplicados para a construção das propostas das habilidades em cada uma das unidades temáticas em tela. Na unidade temática *identidades e alteridades*, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os verbos utilizados são os seguintes: identificar, acolher, reconhecer, valorizar, distinguir, respeitar e caracterizar. Em *manifestações religiosas*, mesmo que os vocábulos sejam semelhantes aos anteriores, é possível notar a inserção de dois verbos que direcionam para o reconhecimento do fenômeno religioso, a saber: exemplificar e discutir. Em relação à unidade temática *crenças religiosas e filosofias de vida*, os verbos sinalizam para uma atitude de reflexão e para a tomada de uma posição pessoal, sem sugerir a adoção pessoal ou imposição de alguma fé religiosa em detrimento de outras, isto é: analisar, debater e construir.¹⁴⁰ Outrossim, os verbos que mais são repetidos seriam esses: identificar e reconhecer, que remetem sempre para a observação do fenômeno religioso.

Além disso, o ateísmo e o agnosticismo, por exemplo, são preconizados na BNCC, mostrando que o pensamento religioso não pode ser validado em detrimento das filosofias de vida. Nesse sentido, a ênfase na alteridade e no respeito às diferenças, presentes na BNCC, insere o Ensino Religioso num diálogo profundo com a Constituição vigente e com as legislações educacionais, tais como: a LDB 9394/1996 e o PNE 13005/2014.¹⁴¹

Após essa breve análise do Ensino Religioso na BNCC, cabe agora averiguar esse Componente Curricular e suas propostas, à luz da BNCC, para o 1º Ano do Ensino Fundamental.

2.3 O Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental I na BNCC

As seções precedentes demonstraram que, ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso foi apresentado em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, quase sempre numa ótica confessional ou interconfessional. Com o advento da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 – que teve o Art. 33 alterado pela Lei nº 9.475/1997 – foi

¹³⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-459.

¹⁴⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-459.

¹⁴¹ BRASIL, 2014, [n.p.].

possível estabelecer alguns princípios e fundamentos para sustentar o conhecimento e a prática docente do Ensino Religioso. O Ensino Religioso foi estabelecido, desse modo, como um Componente Curricular para ser ofertado nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental com algumas propostas curriculares para edificá-lo com uma natureza e finalidade pedagógica não confessional.¹⁴² Com base nisso, a BNCC preconiza que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.¹⁴³

Logo, a BNCC prevê para a área do Ensino Religioso, numa articulação com as competências gerais da Educação Básica, a garantia do desenvolvimento de *competências específicas* para os/as estudantes do Ensino Fundamental, a saber:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.¹⁴⁴

Segundo Sérgio Junqueira, no âmbito do ensino, o Ensino Religioso deveria permitir enfrentar situações no intuito de construir argumentações e elaborar propostas, de tal modo que “contribua para a leitura e interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade, de forma autônoma”¹⁴⁵. À luz do pensamento de Sérgio Junqueira, o argumento-chave que pode sintetizar as competências específicas da BNCC para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental consiste na participação das pessoas na sociedade de modo autônomo. E é esse o aspecto perseguido nesta pesquisa, quando se propõe uma aproximação das metodologias lúdicas e o Ensino Religioso escolar. De acordo com a BNCC, é no processo de constituição do sujeito, em sua dimensão concreta e subjetiva ou simbólica,

¹⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435.

¹⁴³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

¹⁴⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

¹⁴⁵ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Revista Rever*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 10-25, 2015. p. 18.

que o conjunto das relações sociais são tecidas, ou seja, “ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a (s) divindades (s), percebendo-se como iguais e diferentes”¹⁴⁶.

A relação entre as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, traz elementos essenciais para considerar as possibilidades interdisciplinares entre esse Componente Curricular e as metodologias lúdicas. Nessa etapa específica do Ensino Fundamental, as unidades temáticas apresentadas pela BNCC são as seguintes: *identidades e alteridades e manifestações religiosas*.¹⁴⁷ A primeira pressupõe os seguintes objetos de conhecimento: *O eu, o outro e o nós* e *imanência e transcendência*; o segundo, por sua vez, considera os *sentimentos, lembranças, memórias e saberes*.¹⁴⁸

Vale reforçar que a unidade temática *identidades e alteridades* objetiva o reconhecimento da singularidade humana, trabalhando os aspectos ligados à importância do respeito em relação às semelhanças e diferenças encontradas no *eu, no outro e em nós*, sem perder de vista a necessidade de articular os elementos em torno da *imanência* e da *transcendência* percebidos nas relações sociais. Ou seja, nessa ótica, os/as estudantes deveriam atribuir valores para objetos, pessoas, forças da natureza, etc., a partir da exploração de diversos símbolos, mitos, ritos, espaços, lideranças e territórios, através da mediação do Ensino Religioso.¹⁴⁹

A unidade temática *manifestações religiosas* trata sobre a compreensão, o respeito e a valorização das diferentes manifestações e experiências religiosas, não apenas àquelas localizadas entre os/as estudantes na escola, mas todas as que perpassam a cultura brasileira. Com efeito, além de promover esse entendimento, respeito e valorização de cada religião, essa unidade temática pressupõe tarefas para que os/as estudantes compreendam as relações que se estabelecem entre as lideranças e as instituições religiosas, considerando, também, os distintos contextos sociais.¹⁵⁰

Logo, as habilidades da BNCC para o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental podem ser lidas na figura abaixo:

¹⁴⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 438.

¹⁴⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442.

¹⁴⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442.

¹⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442.

¹⁵⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442.

Figura 2. Habilidades da BNCC: Ensino Religioso 1º Ano¹⁵¹

| HABILIDADES |
|--|
| (EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. |
| (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. |
| (EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. |
| (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. |
| (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. |
| (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. |

Com base nas habilidades acima ilustradas, o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental deve propiciar o conhecimento acerca das questões religiosas e culturais, no intuito de proporcionar um melhor entendimento sobre o direito da liberdade de consciência e da manifestação de crenças, visando sempre os direitos humanos. Para Sérgio Junqueira e Edile Rodrigues, a prática docente deveria levar em consideração o conjunto de sujeitos para quem se ensina, “além de envolver ações intencionadas e sistemáticas, ligadas a eles, bem como ao local. [...] A atividade de ensino relaciona sujeitos distintos, com objetivos diferentes, os quais necessitam interagir para que suas ações e objetivos possam se concretizar”¹⁵². Logo, as habilidades do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental na BNCC visam conceber o conhecimento sem desprezar as condições concretas, promovendo uma cultura de reciprocidade capaz de regular a convivência em, pelo menos, três momentos: “a estima de si. [...] o cuidado pelo outro. [...] a aspiração de viver em instituições justas”¹⁵³.

Além disso, as metodologias lúdicas podem se aproximar dessas habilidades, pois a BNCC pressupõe que a educação deve contribuir para a formação integral das pessoas, o que inclui as dimensões física, afetiva, intelectual, ética, moral e simbólica. Trata-se da necessidade de contextualizar os Componentes Curriculares – no caso desta pesquisa, o Ensino Religioso – a partir de novas metodologias e estratégias que serão desenvolvidas nas escolas, de modo que seja valorizado o espaço e o tempo em que essas atividades são desenvolvidas. Isso significa que a BNCC e as habilidades em tela apontam para uma organização interdisciplinar, que pode abarcar o Ensino Religioso com as metodologias lúdicas, no processo de adoção de estratégias

¹⁵¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 443.

¹⁵² JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 155-176, 2020. p. 167.

¹⁵³ JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2020, p. 173.

dinâmicas, colaborativas e interativas para o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, não seria inviável perceber que a ênfase nas metodologias lúdicas pode ocorrer também no 1º Ano do Ensino Fundamental.¹⁵⁴

A habilidade EF01ER01 – identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós –, e a habilidade EF01ER02 – reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam –, através da brincadeira, podem figurar o direito das crianças de brincar de diversas formas, em diferentes espaços e momentos, com parceiros/as distintos – crianças e adultos –, ampliando e diversificando o acesso ao conhecimento por meio da imaginação, da criatividade, das experiências de vida, sensoriais, cognitivas, corporais, sociais, entre outras. Mas, acima de tudo, essas habilidades contribuem para que as crianças entendam que todas as pessoas são especiais e que, por isso, têm o direito de ser respeitadas e valorizadas. A aproximação das metodologias lúdicas nesta etapa poderá contribuir, por exemplo – e isso será melhor esboçado nas propostas práticas do terceiro capítulo –, através de brincadeiras que apresentem o nome de cada criança, enfatizando o que a torna especial e diferente das outras crianças e, ao mesmo tempo, saber um pouco mais a respeito do nome das outras crianças.¹⁵⁵

As habilidades EF01ER03 e EF01ER04 – respectivamente, reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um; e valorizar a diversidade de formas de vida – também podem ser articuladas nessa etapa a partir das metodologias lúdicas, procurando demonstrar que as pessoas, em suas vivências e experiências, são distintas entre si. E as habilidades EF01ER05 e EF01ER06 – identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um; e identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços – ajudam a consolidar as propostas das habilidades precedentes e podem enfatizar, com o auxílio das metodologias lúdicas, a necessidade de valorizar e acolher o caráter singular e simultaneamente diverso das pessoas.¹⁵⁶

Com efeito, o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental pode auxiliar na construção de atitudes de reconhecimento e de respeito em relação às alteridades, mas, com o auxílio das metodologias lúdicas, essas possibilidades podem se expandir. Cabe, nesse caso, aos/às professores/as a tarefa de refletir, elencar, organizar, planejar, mediar e monitorar as

¹⁵⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 443.

¹⁵⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 443.

¹⁵⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 443.

práticas e as interações no processo ensino-aprendizagem, de modo que a pluralidade seja garantida a partir de situações que promovam o desenvolvimento das crianças.¹⁵⁷

Nota-se que as propostas da BNCC para o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental não exibem claramente as metodologias lúdicas. Na verdade, a ludicidade aparece na BNCC apenas em algumas áreas como, por exemplo, Artes, Educação Física e Arte, no Ensino Médio. Em relação aos anos iniciais, a palavra brincadeira e jogo surgem com mais frequências.¹⁵⁸ Segundo o texto da BNCC:

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os/as alunos/as vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino [...] deve assegurar aos/as alunos/as a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil.¹⁵⁹

Nesse sentido, as metodologias lúdicas são apontadas pela BNCC com um papel fundamental e podem ser utilizadas na compreensão do fenômeno religioso, de modo que esse conhecimento esteja integrado a situações reais, levando as crianças à reflexão e à sistematização do conhecimento para estimular um processo de formação cidadã.¹⁶⁰

Portanto, compreende-se que a BNCC estabelece critérios relevantes para o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, deixando, também, lacunas para uma aproximação das metodologias lúdicas com esse Componente Curricular, a partir de ações que envolvam brincadeiras no espaço escolar. No próximo capítulo, no intuito de construir propostas para a prática docente, busca-se refletir sobre os aspectos práticos que envolvem o Ensino Religioso e as metodologias lúdicas. Espera-se mostrar que o processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso pode ser mais proveitoso e prazeroso através das metodologias lúdicas.

¹⁵⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 443.

¹⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 198-276.

¹⁵⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 199.

¹⁶⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-443.

3 APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO RELIGIOSO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este último capítulo procura confluir o conteúdo dos dois capítulos precedentes, apresentando uma proposta prática e/ou profissional como uma ação didático-pedagógica lúdica para a ministração do Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, reflete-se sobre a relevância das metodologias lúdicas para o Ensino Religioso, passando pela eficiência dos jogos cooperativos na prática docente do Ensino Religioso, para então apresentar a ideia de um jogo cooperativo – elaborada pela autora da pesquisa – como exemplo de uma proposta lúdica para o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental.

3.1 A importância das metodologias lúdicas para o Ensino Religioso

Como visto no primeiro capítulo desta pesquisa, as metodologias lúdicas auxiliam no processo de construção do conhecimento das crianças, possibilitando o rompimento com os modelos tradicionais de ensino em que o/a professor/a era visto como o/a detentor/a do saber e os/as estudantes como aquele/as que deveriam assimilar e reproduzir esse conhecimento. Entretanto, com o advento de novas concepções para a educação, o que inclui a utilização das metodologias lúdicas, o processo ensino-aprendizagem pressupõe o desenvolvimento das pessoas.¹⁶¹ Nesta seção, procura-se evidenciar a relevância das metodologias lúdicas para o Ensino Religioso, apresentando algumas reflexões práticas para serem consideradas no contexto do 1º Ano do Ensino Fundamental, sem perder de vista o horizonte das competências e das habilidades descritas na BNCC.

As metodologias lúdicas situam os/as estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a aprendizagem e permitindo a compreensão de conceitos. A perspectiva das metodologias lúdicas indica que o conhecimento é construído a partir de reflexões sobre as experiências com objetos e eventos, em que as crianças interagem com as propriedades das ações e não somente dos objetos. Através da manipulação dos objetos, como o brincar, por exemplo, as ações são coordenadas, abrindo espaço para a compreensão de suas dimensões e/ou qualidades. Com efeito, além de os/as estudantes estarem localizados/as

¹⁶¹ SILVA, V. M.; VIOL, Bárbara M. Importância do lúdico no ensino de higiene para alunos do Ensino Fundamental: utilização de jogo da memória. *Revista Ciência*, Apucarana, v. 10, n. 1, p. 31-39, 2014. p. 32.

no cerne do processo ensino-aprendizagem, as possibilidades se ampliam quando os/as professores/as aprendem junto com eles/as na aplicação dessas metodologias.¹⁶²

Dito isso, um caminho possível para se articular as metodologias lúdicas com o Ensino Religioso seria através da *interdisciplinaridade*¹⁶³, que pressupõe uma inovação nas estratégias de ensino que serão aplicadas.¹⁶⁴ Nessa ótica, o Ensino Religioso precisa ser incluído nesse processo, tendo em vista que a cultura é definidora das possibilidades de aprendizagem. Segundo José Silva, na atualidade, os métodos que orientam a estrutura pedagógica e curricular do Ensino Religioso conduzem os/as professores/as a fazerem uma opção pela abordagem plurirreligiosa, o que tornaria as aulas um elemento contextualizador do cenário político da sociedade secular, “sem se referirem especificamente a alguma confissão religiosa, mas adotando a totalidade das dimensões religiosas nas aulas de Ensino Religioso”¹⁶⁵. Para Ivanaldo Santos Filho:

O Ensino Religioso assume uma essência pedagógica por meio da qual, ao ser integrado a vida escolar, buscar tornar as relações de poder e de saber mais fraternas e participativas, descobrindo instrumentos eficazes de compreensão e intervenção transformadora na realidade social. Sendo assim, ao assumir papel interdisciplinar, o Ensino Religioso caminha no sentido de propiciar maior compreensão da relevância dos conteúdos aplicados em sala de aula, não somente para a formação pedagógica dos/as alunos/as, como também para outros aspectos dos saberes que contribui para uma formação integral da vida como um todo.¹⁶⁶

Com efeito, o Componente Curricular Ensino Religioso ajuda na compreensão dos possíveis significados da existência humana, elevando o grau de reflexão crítica dos/as estudantes, inclusive na formação cidadã e na identificação dos debates acerca do conhecimento religioso. Cabe lembrar que, no âmbito da BNCC, o conhecimento religioso:

¹⁶² PIAGET, 1975, p. 19.

¹⁶³ O termo é utilizado na pesquisa sob a ótica de Elisa Possebom e Fabrício Possebom, que consideram: “a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma exigência interna das ciências. Isto ocorre porque uma disciplina particular pode ser entendida apenas como um nível da ciência, organizado para observar, descrever e explicar um fenômeno sob um determinado prisma; no entanto, o fenômeno é múltiplo e não se reduz a uma disciplina. Trata-se da articulação compartilhada de abordagens próprias das disciplinas, marcada pela primazia do objeto e não da teoria, pelo primado da realidade e não da ideia. Neste sentido, a interdisciplinaridade está relacionada com o esforço de restituir, na ciência, a dinâmica própria do objeto investigado”. Saiba mais em: POSSEBON, Elisa P. G.; POSSEBON, Fabrício. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020. p. 1258.

¹⁶⁴ MAGALHÃES, Daniel F. R. Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica. *Revista Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2877-2886, 2021. p. 2878.

¹⁶⁵ SANTOS, José S. *Relações interdisciplinares entre os componentes curriculares Ensino Religioso e Matemática: o lúdico como metodologia comum no Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 46.

¹⁶⁶ SANTOS FILHO, Ivanaldo O.; ARAÚJO, Maria J. Interdisciplinaridade e o Ensino Religioso. *Revista Paralellus*, Recife, v. 9, n. 22, p. 717-735, 2018. p. 718-719.

É produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências das Religiões. Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindades, em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando ao desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.¹⁶⁷

Logo, a aproximação entre as metodologias lúdicas com o Ensino Religioso, com base na descrição da BNCC, privilegia a participação das pessoas na sociedade de modo autônomo. O Ensino Religioso considera o ser humano como sujeito inserido num processo contínuo de desenvolvimento. Por isso, é possível sugerir para as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental brincadeiras que podem ser articuladas através de *jogos cooperativos*, cuja função consiste em unir as pessoas participantes, despertando nelas a coragem para assumir riscos não se importando tanto com as possibilidades de fracasso e de sucesso como fim último. Ou seja, as brincadeiras que envolvem jogos cooperativos podem valorizar a cooperação em detrimento do individualismo e de competições aguerridas entre as crianças, o que é indispensável para as relações e ações humanas.¹⁶⁸

Nas palavras de Soraia Saura:

O lazer, o brincar e as expressões lúdicas deflagram esta relação outra com o conhecimento, uma relação mais aberta à amplitude de possibilidades que oferece, saindo do âmbito de organização aristotélica da identidade e da não contradição e da ordem cartesiana de separação entre sujeito e objeto e entre corpo e alma, para situar-se precisamente neste novo paradigma que incorpora à ciência parâmetros de sensibilidade, de cooperação, coimplicação e complexidade.¹⁶⁹

Destarte, através da brincadeira – e da proposta exemplo dos jogos cooperativos que será melhor esboçada mais a frente – as crianças podem se sentir vencedoras,

¹⁶⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 432.

¹⁶⁸ SILVEIRA, Maria C.; SANTOS, Luciane M.; LAWALL, Ivani T. Jogos cooperativos como produto educacional para ensinar: formação inicial e continuada. *Revista Zetelikê*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2021. p. 3.

¹⁶⁹ SAURA, Soraia C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, 2014. p. 164.

independentemente do resultado alcançado. Ou seja, o envolvimento delas pressupõe a aplicação de suas próprias habilidades, estimulando a partilha e a confiança e, simultaneamente, estabelecendo relações entre os/as participantes. Os jogos cooperativos não pressupõem nenhum tipo de exclusão, porque cada criança pode auxiliar as outras, de acordo com suas habilidades. Isso indica que existe a possibilidade de se criar um senso de unidade e de solidariedade entre as crianças, o que pode, também, contribuir para o desenvolvimento da autoestima e fortalecer a perseverança em relação às dificuldades da vida. É um modo de encontrar um caminho para o desenvolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem, pois, cria-se um “espírito de cooperação e uma sintonia entre os professores de diferentes disciplinas como forma de integração das mesmas e acima de tudo existe um estímulo para com os alunos”¹⁷⁰, que se enxergam como protagonistas da sua própria aprendizagem.

As brincadeiras, desse modo, podem estimular nas crianças uma mudança de comportamento que implica em ações no mundo, sempre pressupondo a prática de cooperação e de encontro entre elas, o que evoca o diálogo que, de alguma forma, abarca as dimensões dos seres humanos em constante interação com o conhecimento produzido pelas diferentes áreas do saber. Segundo Ivana da Silva e Maria Costa, a relação entre os jogos cooperativos e o Ensino Religioso está na possibilidade de participação de todos/as em prol de objetivos coletivos, implicando no abandono de perspectivas individualistas e excludentes e, ao mesmo tempo, elevando o sentimento de amizade e de solidariedade entre os/as participantes. Ou seja, através dos jogos interativos, é possível vislumbrar formas para que as crianças se tornem cada vez mais amigáveis e sensíveis em relação às outras crianças, especialmente em circunstâncias competitivas.¹⁷¹

Logo, no intuito de propor uma associação entre os jogos cooperativos com os conteúdos do Ensino Religioso, a lógica da cooperação se insere e se sustenta numa visão sistêmica e interdependente das interações que objetivam transformar as pessoas nas relações entre elas. Os jogos cooperativos, enquanto metodologias lúdicas de ensino, podem ser aproveitados como instrumentos educativos fundamentais para que as crianças consigam internalizar valores éticos, tais como: a amizade, a partilha, a colaboração, a inclusão, entre muitos outros. Nesse sentido, esse tipo de jogo pode promover experiências de aprendizado significativas, perpassadas por encontros consigo mesmo e com as demais pessoas.¹⁷²

¹⁷⁰ SANTOS FILHO; ARAÚJO, 2018, p. 724.

¹⁷¹ SILVA, Ivana; COSTA, Maria R. F. Jogos cooperativos e valores humanos: uma cultura para a paz. *Revista Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, p. 1-22, 2013. p. 8.

¹⁷² MELLO, Carla G.; PEREIRA, Adilson. Jogo cooperativo como uma proposta lúdica no ensino de ciências ambientais: por uma ética do cuidado. *Revista Ludus Scientiae*, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 42-56, 2019. p. 55.

As metodologias lúdicas, apresentadas nesta seção na forma de jogos cooperativos, demonstram uma relação profunda com a dimensão da espiritualidade ligada à alegria de viver e à felicidade, o que nos termos desta pesquisa pode apontar e possibilitar a aprendizagem e a superação. Em relação às crianças, os jogos cooperativos contribuem para a organização da visão de mundo delas, pois, através da brincadeira, elas podem elaborar questões humanas complexas e ao mesmo tempo estruturantes.¹⁷³

Dessa forma, as metodologias lúdicas despontam como uma forma de resgatar a humanidade das crianças no âmbito do Ensino Religioso, o que permite também o desenvolvimento de sensibilidade e de criatividade. O processo ensino-aprendizagem emerge em uma nova perspectiva, que privilegia o brincar com as palavras, com a imaginação, com números, com regras e com tudo aquilo que pode ser considerado um brinquedo por parte das crianças. Além disso, essa proposta gira em torno de brincadeiras realizadas em grupos, o que pode gerar resultados positivos para os/as participantes.¹⁷⁴ Para Cipriano Luckesi, as metodologias lúdicas propiciam:

Um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. O ego, como foi construído, em história pessoal de vida, na base de ameaças e restrições, é muito constritivo, centrado em múltiplas defesas. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em si mesma. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós, ou por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do ego constritivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro.¹⁷⁵

Na BNCC, o conteúdo do Ensino Religioso também busca dotar nas pessoas um conjunto de valores para que elas sejam mais altruístas e mais preocupadas com o bem-estar das outras pessoas. Nesse sentido, esse Componente Curricular pode se apropriar das metodologias lúdicas – e, no caso específico desta seção, dos jogos cooperativos –, porque o processo ensino-aprendizagem pode ser aprimorado, ou seja, as possibilidades de recursos propostos pelas metodologias lúdicas permitem o ensino e o aprendizado de valores éticos vinculados aos valores ensinados nas aulas de Ensino Religioso, tais como observados no texto da BNCC.¹⁷⁶

¹⁷³ SAURA, 2013, p. 165.

¹⁷⁴ SANTO, Eniel E. Educação lúdica da paideia à contemporaneidade: elementos para uma práxis educativa no ensino de jovens e adultos. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 159-177, 2012. p. 168.

¹⁷⁵ LUCKESI, Cipriano. *Ludopedagogia*. Salvador: EduFBA, 2000. p. 21-22.

¹⁷⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435-452.

Segundo Eniel Santo, o conceito de justiça se relaciona com as metodologias lúdicas, na medida em que os jogos cooperativos podem ensinar as crianças conhecerem o que é ser justo – isto é, como a condição que confere minimamente a igualdade para todos/as os/as participantes. O autor explica que nos jogos cooperativos é possível distribuir as crianças em igual número de jogadores/as, as faixas etárias constituem categorias distintas e pode existir a figura de um juiz ou juíza, ou mais de um/a, como uma espécie de autoridade acima de todos/as capaz de garantir a moralidade do jogo. Para o autor, essa estrutura objetiva alcançar um modo justo de viver e,¹⁷⁷ nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Religioso pode trazer noções de cooperação e sentimento de justiça entre as crianças.

Diante disso, não seria uma tarefa impossível trabalhar com o senso de justiça, por exemplo, entre as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, através do Ensino Religioso e das metodologias lúdicas – e, nesse caso, através dos jogos cooperativos. A participação diária das crianças nos jogos e nas brincadeiras pode gerar um conhecimento significativo através da produção simbólica de imagens.¹⁷⁸ Além disso, por meio dos jogos cooperativos, as equipes podem interagir e aprender que é possível obter resultados mais significativos quando atuam em grupo. Nesse caso, todo esse processo permite que a criança descubra a necessidade de dividir responsabilidades em detrimento de impulsos do ego. Isso está ligado à necessidade de as crianças aprenderem a cuidar de si, do outro/a, da coletividade, como descreve a BNCC. Os jogos cooperativos podem ensiná-las que objetivos maiores podem ser alcançados quando elas atuam em conjunto com outras pessoas, buscando metas em comum.¹⁷⁹

Com efeito, as metodologias lúdicas se mostram como ferramentas importantes e necessárias para o aprimoramento das aulas de Ensino Religioso, sem desvinculá-lo das exigências atribuídas pela BNCC. As metodologias lúdicas são múltiplas e, para ilustrar as discussões apresentadas até aqui, a próxima seção aborda a respeito da eficiência dos jogos cooperativos para a prática docente do Ensino Religioso nas escolas brasileiras. Tal reflexão ajudará na construção da proposta prática e/ou profissional da pesquisa, que será elaborada mais adiante.

¹⁷⁷ SANTO, 2012, p. 168.

¹⁷⁸ SAURA, 2014, p. 172.

¹⁷⁹ SAURA, 2014, p. 172.

3.2 A eficiência dos jogos cooperativos na prática docente do Ensino Religioso

Esta seção quer refletir acerca da utilização dos jogos cooperativos nas aulas de Ensino Religioso, demonstrando a importância da atuação dos/as professores/as desse Componente Curricular no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental. O objetivo corolário é mostrar que os jogos cooperativos podem auxiliar na solução de problemas escolares, tais como *bullying* ou falta de inclusão entre os/as estudantes com perspectivas religiosas diferentes entre si. Parte-se do pressuposto que os jogos cooperativos são ferramentas mais eficientes que os jogos competitivos e mais pertinentes em relação à inclusão das crianças dessa etapa do Ensino Fundamental, especialmente se aplicados no âmbito do Componente Curricular em análise.

De acordo com Lígia Mendes, Ronê Paiano e Isabel Figueiras, os jogos cooperativos têm um grande potencial para contribuir no processo de formação integral dos/as estudantes, podendo promover autoestima e incentivá-los/as a uma melhor convivência social, sempre valorizando as atividades em grupo e, por isso, unindo as pessoas para metas em comum.¹⁸⁰ Na BNCC, o Ensino Religioso “busca construir [...] atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. [...] Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã”¹⁸¹. Por isso, a proposta de inserir os jogos interativos nas aulas de Ensino Religioso pode estimular o desejo de abandonar relações competitivas – que geram a exclusão de alguns/mas alunos/as –, possibilitando uma melhor convivência entre as crianças.¹⁸²

Os jogos cooperativos podem ser considerados um elemento indispensável para a infância. Como proposta para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Religioso do 1º Ano do Ensino Fundamental, os jogos cooperativos têm o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da criança, de modo que ela saiba o significado e a relevância da cooperação. Segundo Juliana Pierotti:

Através dos jogos cooperativos, crianças [...] ‘descobrem’ outras possibilidades: regras, aprendizagem e educação, a ajuda, a solidariedade, a compreensão, o lúdico. [...] Esses e outros valores como: união, amor, colaboração, bondade, paz, responsabilidade, organização, inclusão ética, são trabalhados através das vivências cooperativas.¹⁸³

¹⁸⁰ MENDES, Lígia; PAIANO, Ronê; FIGUEIRAS, Isabel. Jogos cooperativos: eu aprendo, tu aprende, e nós cooperamos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 133-154, 2009. p. 141.

¹⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

¹⁸² MENDES; PAIANO; FIGUEIRAS, 2009, p. 142.

¹⁸³ PIEROTTI, Juliana A. *Caderno de Jogos Cooperativos*. São Paulo: Aracati, 2015. p. 25.

Desse modo, o/a docente de Ensino Religioso do 1º Ano do Ensino Fundamental pode recorrer ao trabalho com equipes, no intuito de buscar uma prática pedagógica pautada na cooperação. Essa estratégia pedagógica pode contribuir, também, na reversão de certos conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo para a escola e que, muitas vezes, espelham a competição, o preconceito e a intolerância religiosa. Segundo Natália Gonçalves e Juliana Fischer, mesmo que os/as professores/as demonstrem ter um bom conhecimento e consciência da prática cooperativa, os aprendizados adquiridos fora do contexto escolar exercem grande influência sobre as crianças,¹⁸⁴ o que lança um desafio ainda maior para a prática docente de Ensino Religioso.

Segundo Marcos Correa, a única forma de aprender a cooperar seria através da cooperação propriamente dita, o que implica diretamente num desafio para a prática docente de Ensino Religioso. Através da cooperação, desenvolvida por meio dos jogos cooperativos enquanto metodologias lúdicas, os/as professores/as de Ensino Religioso podem fortalecer o combate à violência escolar e ao *bullying*, que, muitas vezes, se manifestam em atitudes de intolerância religiosa. Ou seja, a competitividade se mostra como um elemento que perpassa o imaginário social – e afeta profundamente o fenômeno religioso –, num sentido em que as pessoas se desenvolvem na lógica de que a competição é a cultura na qual elas devem seguir para obter sucesso, pois, desse modo, elas acreditam que estão seguindo uma conduta fundamental para a garantia do próprio futuro.¹⁸⁵

Por isso, não seria inútil considerar que o processo de integração e socialização dos/as estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, através do Componente Curricular Ensino Religioso, conta com uma participação efetiva dos/as docentes e pode considerar os jogos cooperativos como uma ferramenta poderosa para atingir as competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC. À luz do pensamento de Fábio Brotto e das competências específicas de Ensino Religioso já esboçadas nesta pesquisa, os jogos cooperativos ajudam a eliminar o sentimento de necessidade de derrotar os “adversários”, e lançam o desafio para que as crianças queiram superar os obstáculos propostos, de modo que todos/as sintam prazer na atividade do jogo. Ou seja, é uma possibilidade de

¹⁸⁴ GONÇALVES, Natália K. R.; FISCHER, Juliana K. R. Cidadania e jogos cooperativos: vivenciando práticas de cooperação em uma sala do ensino fundamental. *Revista Unar*, Araras, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2007. p. 57.

¹⁸⁵ CORREIA, Marcos M. Jogos cooperativos e educação física escolar: possibilidades e desafios. *Revista Efdeportes*, Buenos Aires, a. 12, n. 107, [n.p.], 2007. [n.p.].

igualar as diferenças – inclusive as religiosas e de filosofia de vida – durante a prática do jogo e promover um conhecimento que extrapole as fronteiras do espaço escolar.¹⁸⁶

A prática docente ganha ao aderir às metodologias lúdicas, em especial os jogos cooperativos, uma vez que, segundo Johan Huizinga, o jogo jamais se vincula a si próprio, isto é, sempre parte de algo que tem uma finalidade específica e,¹⁸⁷ no caso do Ensino Religioso, pode-se mencionar, por exemplo, a valorização e o respeito às manifestações religiosas e às filosofias de vida, pensando nas competências da BNCC.¹⁸⁸ Assim, o não estabelecimento dessas relações pode oportunizar e sustentar as dificuldades de convivência com “a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver”¹⁸⁹, o que também pode provocar graves impactos nas aulas de Ensino Religioso nas escolas.

Johan Huizinga explica que o sentimento de diversão e de alegria, provocados pelos jogos cooperativos, de modo fascinante, são prazeres que não podem ser explicados pelas pessoas ou por estudos biológicos.¹⁹⁰ Por isso, tais sensações não se restringem a espaços e momentos específicos. Para Gustavo Piccolo, as crianças já na pré-escola começam a jogar a partir do momento em que os/as professores/as criam situações de brincadeira bem como no jogo em que se baseiam na vida das pessoas adultas, por exemplo, brincar de boneca, de ser policial, de ser médico/a, de cozinhar ou construir uma casa.¹⁹¹ Além disso, muitas crianças brincam de ser pastor ou pastoras, padres e/ou líderes religiosos, o que, talvez, nas palavras de Johan Huizinga, “constitui uma preparação [...] para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá”¹⁹².

Daí a relevância de aproximar as metodologias lúdicas – nesse caso, os jogos cooperativos – à prática docente do Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, pois, nesta etapa da educação, as crianças descobrem sua própria identidade, criando até mesmo boa parte da sua estrutura física.¹⁹³ Os jogos cooperativos aqui são compreendidos como uma atividade voluntária a ser explorada pelos/as docentes do Ensino Religioso, especialmente aqueles/as do 1º Ano do Ensino Fundamental, no intuito de estimular as crianças ao prazer em

¹⁸⁶ BROTTTO, Fábio O. *Jogos cooperativos: para jogar uns com os outros e venSer... juntos!* Santos: Projeto Cooperação, 1997. p. 45.

¹⁸⁷ HUIZINHA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019. p. 52.

¹⁸⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

¹⁸⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

¹⁹⁰ HUIZINGA, 2019, p. 58.

¹⁹¹ PICCOLO, Gustavo M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010. p. 191.

¹⁹² HUIZINGA, 2019, p. 61.

¹⁹³ MALUF, Angela C. M. *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos e orientações práticas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 81.

realizar tais atividades com regras aceitas entre elas e que articulem o conhecimento do fenômeno religioso, assim como está preconizado na BNCC.¹⁹⁴

Segundo Fábio Brotto, os jogos cooperativos proporcionam os seguintes aspectos: diversão para todos/as, vitória para todos/as, aprendizados que consideram a confiança e a cooperação, desenvolvimento das capacidades e habilidades por mais tempo, o/a jogador/a se torna mais solidário/a e todos/as aprendem a crescer e se desenvolver melhor.¹⁹⁵ Agora, levando em consideração o processo ensino-aprendizagem, os/as professores/as de Ensino Religioso deveriam atuar no intuito de construir o conhecimento, também, através dos jogos cooperativos, o que pode aperfeiçoar as habilidades descritas na BNCC para o 1º Ano do Ensino Fundamental.¹⁹⁶

A formação dos/as professores/as de Ensino Religioso é um assunto pertinente e bem debatido no âmbito das Ciências das Religiões e na legislação brasileira. Segundo Sérgio Junqueira, os sistemas de ensino devem considerar a relevância que tem um/a profissional habilitado/a e qualificado/a para ministrar as aulas de Ensino Religioso. Ele explica que o profissional formado, em especial no âmbito das Ciências das Religiões, poderá auxiliar melhor os/as estudantes no enfrentamento de questões que se localizam no cerne da vida e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento da religiosidade de cada um/a, orientando também no processo de descoberta de valores éticos presentes nas diferentes religiões.¹⁹⁷ Por isso, não seria inútil considerar a utilização de metodologias lúdicas no processo de formação docente em Ensino Religioso.

Com os jogos cooperativos, as crianças podem compreender que as outras crianças possuem necessidades, assim como elas mesmas. Elas poderão perceber que jogando de modo cooperativo existe a possibilidade de adquirir mais conhecimento. Dessa forma, o/a professor/a de Ensino Religioso poderá conduzi-las a refletirem acerca das dificuldades que os/as demais colegas manifestam, especialmente aquelas relacionadas ao fenômeno religioso e às filosofias de vida. Essa é uma forma possível de construir um conjunto de relações entre as crianças, com o meio e com as divindades, de modo que elas se percebam como iguais e diferentes.¹⁹⁸

Esse é um processo complexo, pois já foi dito que as crianças chegam na escola carregadas de convicções que, geralmente, são apreendidas e vivenciadas em suas casas e nos

¹⁹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435-452.

¹⁹⁵ BROTTTO, Fábio. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001. p. 16.

¹⁹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 443.

¹⁹⁷ JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O sagrado: fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009. p. 21-23.

¹⁹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 438.

espaços externos à escola. Por isso, o processo de inclusão aqui sugerido, isto é, de recorrer aos jogos cooperativos com os conteúdos do Ensino Religioso, pode envolver e desenvolver uma cultura de respeito e de valorização das diferenças, não apenas nas escolas, mas, também, nas famílias, quando as crianças retornarem para casa com o conhecimento adquirido nessas aulas. Nesse sentido, a prática docente é fundamental para aplicação de jogos cooperativos no 1º Ano do Ensino Fundamental, porque as crianças que jogam poderão aprender a cooperar a partir da influência dos/as professores/as de Ensino Religioso.¹⁹⁹

Portanto, a próxima seção apresenta uma proposta prática para utilização de metodologias lúdicas, considerando aqui os jogos cooperativos, para a construção de atitudes de reconhecimento e de respeito às alteridades para ser aplicada nas aulas de Ensino Religioso do 1º Ano do Ensino Fundamental.

3.3 Proposta lúdica de jogo cooperativo para o Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental

Esta seção apresenta uma ideia de jogo cooperativo para o Ensino Religioso, para que as crianças matriculadas no Ensino Religioso, no 1º Ano do Ensino Fundamental, consigam assimilar lições que as conduzam para os propósitos das unidades temáticas – *identidades e alteridades e manifestações religiosas* –, dos objetos de conhecimento – *o eu, o outro e o nós, imanência e transcendência e sentimentos, lembranças, memórias e saberes* – e das habilidades – figura 2 – descritas no texto da BNCC para essa etapa do Ensino Fundamental.²⁰⁰

Antes disso, vale refletir sobre quem é a criança que chega ao 1º Ano do Ensino Fundamental e como o lúdico se mostra relevante para o processo ensino-aprendizagem dela. O Ensino Fundamental possui ciclos, e o primeiro deles é denominado de Anos Iniciais ou Fundamental I. Os anos letivos dessa etapa vão do 1º ao 5º Ano, e a faixa etária dos/as estudantes costuma ser de seis a dez anos. É nesse ciclo que ocorre a alfabetização das crianças, em especial no 1º e no 2º Ano. Por isso, não seria inútil pressupor a necessidade de desenvolver na criança o desejo pelo conhecimento religioso, através do Ensino Religioso. O ciclo dos Anos Iniciais altera a rotina escolar dos/as estudantes, e é o momento privilegiado para que eles/as desenvolvam habilidades e competências que serão aprimoradas no decurso da vida escolar.²⁰¹

¹⁹⁹ BROTTTO, 2001, p. 21.

²⁰⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-443.

²⁰¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-443.

De acordo com a BNCC, é preciso haver uma articulação que envolva o trabalho e as experiências das crianças, num contexto lúdico de aprendizado. Nesse sentido, a BNCC considera que há uma maior autonomia acerca dos movimentos e da identidade da criança e, por isso, deve haver um estímulo para o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e lógico. A importância do lúdico se insere nesse aspecto, isto é, além de aprender a ler e a escrever, a criança entra num processo de desenvolvimento socioemocional.²⁰²

O jogo cooperativo aqui proposto recebe o nome de *Diverso*. Trata-se de um jogo imaginado pela autora da pesquisa, a partir das orientações da BNCC, à luz do referencial teórico proposto no primeiro capítulo e das discussões até aqui levantadas. Por isso, os/as leitores/as não conseguirão localizar essa ideia de jogo cooperativo em outras fontes, da mesma forma que está sendo proposto nestas linhas. O jogo cooperativo *Diverso* é um tipo de jogo que pode ser desenvolvido com poucos recursos, tais como, um tapete, numa dimensão média de 2,50m, com quadrados coloridos, indicando as casas para que as personagens – bonecos/as feitos a partir de recorte de papelão – consigam se locomover, dando a ideia de transição em diferentes espaços.

Os quadrados coloridos no tapete, que constituem as casas a serem percorridas no jogo, recebem o nome das regiões do território brasileiro, trazendo imagens de alguns elementos culturais daquela região, sobretudo aqueles que aludem seus aspectos religiosos mais peculiares. Porém, num extremo do tapete, um dos quadrados é nomeado como *caverna de esquecimento*, em que foram abandonadas três *atitudes de respeito*: o respeito consigo mesmo/a, o respeito com os/as outros/as e o respeito com a diversidade – que podem ser ilustrados, num recorte de papelão, em formato de porta de tesouro ou algo semelhante. No outro extremo do tapete, há um quadrado nomeado como *diálogo*, que é o lugar privilegiado para o resgate e a preservação das atitudes de respeito abandonadas nas cavernas de esquecimento. Nesse sentido, para vencer o jogo, as/as crianças precisam conduzir as três atitudes de respeito até o campo do diálogo, sabendo que no meio do caminho elas podem se deparar com um adversário muito perigoso, conhecido no jogo como *Intolerância Religiosa*.

Para que essa proposta de jogo cooperativo tenha êxito, é importante separar a turma em pequenos grupos de três ou quatro participantes, que deverão seguir as seguintes etapas de desenvolvimento, como descritas no quadro abaixo:

²⁰² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-443.

Quadro 1. Desenvolvimento do jogo *Diverso*²⁰³

| ETAPAS DO JOGO | DESCRIÇÃO |
|----------------|---|
| Primeira etapa | Divisão da turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, de Ensino Religioso, em pequenos grupos com, no máximo, três ou quatro participantes. Cada grupo receberá um objetivo, que não pode ser revelado para a outra equipe: objetivo 1: Resgatar a atitude de respeito consigo mesmo/a da caverna de esquecimento; objetivo 2: Resgatar a atitude de respeito com o/as outros/as da caverna de esquecimento; objetivo 3: Resgatar a atitude de respeito com a diversidade da caverna de esquecimento. |
| Segunda etapa | Desenvolver um debate sobre as diferentes manifestações religiosas que perpassam o cenário brasileiro, perguntando para as crianças o que elas sabem a respeito de cada uma delas, por exemplo, as religiões de matriz africana, indígenas, etc. |
| Terceira etapa | Explicar as regras e os objetivos do jogo e distribuir a missão de cada trilha ou casas a serem percorridas, preparando-os para lidar com a <i>Intolerância Religiosa</i> , que poderá surgir em muitos momentos do jogo para impedir a realização dos objetivos propostos. Todas crianças saberão que podem vencer o principal adversário do jogo, caso elas não abandonem no meio do caminho as três atitudes de respeito resgatadas da caverna de esquecimento. |
| Quarta etapa | Avaliação do desenvolvimento das crianças ao longo das etapas, elencando as principais dificuldades que eles/as demonstraram no processo de realização do jogo. |
| Etapa final | Nesta etapa, as crianças são convidadas a compartilhar o aprendizado que tiveram ao longo do jogo. Elas poderão manifestar seu aprendizado através de desenhos, dramatizações, músicas e argumentos, ou seja, da forma que preferirem. |

Essa proposta de jogo cooperativo é muito simples para ser articulada, mas, demonstra que, na interação com o Ensino Religioso, é possível promover o desenvolvimento de atitudes de respeito às alteridades numa perspectiva lúdica. Compreende-se que essa proposta de jogo cooperativo é perpassada pela sensibilização das crianças e está carregada de elementos lúdicos e dinâmicos e, por isso, podem possibilitar que elas consigam interagir, construindo seu próprio conhecimento acerca do fenômeno religioso e sem perder de vista a necessidade de respeitar as diversas manifestações religiosas de forma criativa e crítica.²⁰⁴

²⁰³ Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 442-443.

²⁰⁴ KISHIMOTO, 1998, p. 145.

A interatividade proposta nesse jogo imaginado sugere a possibilidade de troca de informações e de descobertas sobre as diversas religiões presentes no cenário brasileiro, o que pode, na mesma intensidade, estimular a busca pela história daquelas religiões que sofreram e foram excluídas ao longo da história do Brasil – deterioradas pela Intolerância Religiosa –, como foi explicado no primeiro capítulo desta pesquisa. Nesse sentido, essa proposta de jogo cooperativo auxilia no reconhecimento da necessidade de “intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz”²⁰⁵.

Com efeito, a junção entre as metodologias lúdicas com o Ensino Religioso, especialmente no 1º Ano do Ensino Fundamental, busca restaurar o aspecto humano nas relações e desenvolvê-las nas crianças matriculadas nessa etapa da educação básica. Desse modo, os jogos cooperativos se mostram um poderoso recurso para internalização de valores éticos. Segundo Fábio Brotto, o jogo cooperativo apresenta uma estrutura que pode contribuir para que as crianças despertem para serem pessoas adultas humanistas, pois, segundo ele, os jogos cooperativos podem promover ricas experiências de encontros profundos consigo mesmo e com as outras pessoas.²⁰⁶

As metodologias lúdicas, através dos jogos cooperativos, mostram que as crianças podem assimilar o conhecimento inerente ao Ensino Religioso, em uma constante reflexão sobre os próprios hábitos, através da personificação dos valores articulados no jogo em tela. Ou seja, o respeito às diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida acabam entrando na rotina das crianças como uma forma de fomentar atitudes de respeito em relação às religiões. Isso se mostra em profundo diálogo com as competências específicas de Ensino Religioso descritas na BNCC.²⁰⁷

Com base nessa reflexão, os jogos cooperativos se tornam um instrumento pedagógico para os/as professores/as de Ensino Religioso, capaz de tornar não apenas as aulas desse Componente Curricular, mas, de igual modo, o espaço escolar como um todo, num ambiente alegre, dinâmico e agradável para estar e aprender. Depreende-se, pois, que por meio dos jogos cooperativos as manifestações religiosas e as filosofias de vida podem ser valorizadas a partir das experiências que os/as estudantes irão desenvolver nas aulas de Ensino Religioso, pois o jogo ajuda a criar oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças,

²⁰⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

²⁰⁶ BROTTTO, 1997, p. 35.

²⁰⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 437.

o que garante a formação cidadã que abarca a consciência social, crítica, solidária e democrática.²⁰⁸

Através dos conteúdos do Ensino Religioso, que podem ser articulados a partir dessa proposta de jogo cooperativo, as crianças poderão compreender que os seres humanos são mais importantes do que o fato de vencer um jogo. Isso implica num movimento de transformação cultural real, que, a partir das metodologias lúdicas empregadas no Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, as crianças envolvidas poderão compartilhar e refletir sobre a relação com *nós mesmos* e com *os outros*. Portanto, as metodologias lúdicas – aqui aplicadas numa proposta de jogos cooperativos – são poderosas ferramentas que os/as professores/as de Ensino Religioso poderão utilizar para auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, sem perder de vista todas as orientações descritas no texto da BNCC.²⁰⁹

Portanto, a pesquisa mostra que a utilização das metodologias lúdicas a partir do Ensino Religioso, em especial no 1º Ano do Ensino Fundamental, é plausível e necessária. O encontro entre os conteúdos do Ensino Religioso com as metodologias lúdicas possibilita a aprendizagem da forma mais criativa e social possível, tendo o brinquedo como objeto e o jogo como suporte da brincadeira, o que representa contribuições incomensuráveis para o campo das Ciências das Religiões.

²⁰⁸ BROTTO, 1997, p. 55.

²⁰⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 435-452.

CONCLUSÃO

No intuito de propor a utilização de metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental, a pesquisa procurou responder a seguinte pergunta-problema: como realizar o processo ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso no 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir da utilização de metodologias lúdicas? As metodologias lúdicas se mostraram uma ferramenta capaz de impulsionar as crianças dessa etapa do Ensino Fundamental ao desenvolvimento da criatividade, da expressão, de valores culturais, da linguagem, da imaginação, da comunicação, da visão de mundo e de outras capacidades, que contribuem para o processo ensino-aprendizagem, sem perder de vista as propostas descritas na BNCC.

O referencial teórico da pesquisa recorreu ao pensamento de Tizuko Kishimoto, analisando a importância e a pertinência das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem das crianças na contemporaneidade. Propôs-se, desse modo, o brincar na escola, considerando-o como um poderoso instrumento capaz de facilitar a prática docente do Ensino Religioso, incluindo os jogos cooperativos como um elemento indissociável da brincadeira, atestando que as metodologias lúdicas têm sim uma função no processo de construção do conhecimento das crianças e representa um ponto positivo no que diz respeito ao desenvolvimento delas.

Através da pesquisa bibliográfica e documental, refletiu-se a respeito da importância da utilização das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem no Ensino Religioso, especialmente para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi descrita a trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil, enfatizando as nuances localizadas na legislação que regeu e que rege esse Componente Curricular, desde o período colonial até a contemporaneidade. Essa metodologia ajudou também na elaboração da proposta prática e/ou profissional elaborada no último capítulo.

A pesquisa se dividiu em três capítulos que esboçaram as reflexões teóricas sobre o tema em análise e sustentaram a proposta prática e/ou profissional sugerida. Isto é, a utilização das metodologias lúdicas na prática docente do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir de um exemplo de um jogo cooperativo elaborado pela autora da pesquisa.

O primeiro capítulo apresentou as metodologias lúdicas como um instrumento capaz de facilitar o processo ensino-aprendizagem na educação básica, em sentido amplo. O referencial teórico da pesquisa foi delineado, enfatizando a *brincadeira* como um benefício à prática

docente. Esse capítulo considerou amplamente os aspectos históricos, teóricos e legais em torno da utilização das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem. O segundo capítulo se debruçou sobre o desenvolvimento histórico do Componente Curricular Ensino Religioso no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, apontando para o texto da BNCC como um documento que, além de trazer mudanças significativas para a área em tela, ajuda para o cultivo e o desenvolvimento das metodologias lúdicas para a prática docente também no Ensino Religioso. O capítulo atestou a exigência desse Componente Curricular também no Ensino Fundamental I, desde o 1º Ano, estruturando a proposta prática e/ou profissional sugerida no último capítulo ao mostrar que a BNCC preconiza o Ensino Religioso também nessa etapa tão importante do Ensino Fundamental.

O terceiro e último capítulo elaborou a proposta prática e/ou profissional da pesquisa, levando em consideração a aplicação das metodologias lúdicas no processo ensino-aprendizagem do Ensino Religioso para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Esse capítulo confluíu as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, destacando a relevância do lúdico para o Ensino Religioso e a eficiência dos jogos cooperativos na prática docente, e sugerindo um modelo de jogo cooperativo – imaginado pela autora da pesquisa – como proposta prática e/ou profissional a ser aplicada nas aulas de Ensino Religioso.

De modo geral, a pesquisa contribui para o campo das Ciências das Religiões, uma vez que todo arcabouço teórico-metodológico dessa área prepara o Ensino Religioso para atuar nas escolas brasileiras, evitando possíveis embates entre as diferentes perspectivas religiosas e restringindo o caráter confessional. A disciplina Ciências das Religiões ajuda no reforço do caráter democrático do Ensino Religioso e a respeitar as orientações legais para a educação brasileira, levando em consideração, também, a laicidade e a diversidade dos conteúdos ministrados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2008.
- ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BLANCARTE, Roberto J. *Para entender el estado laico*. México: Nostra, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Império do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890*. [Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade dos cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências]. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/18511899/d119-a.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. [Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.
- 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. [Fixa as diretrizes e bases da educação nacional]. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. [Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Poder Legislativo. *Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857*. [Aprova o Regulamento para os collegios públicos de instrução secundaria do Município da Côrte]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/decreto_n._2006_-_1857_aprova_o_regulamento_para_os_col_publicos_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Poder Legislativo. *Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851*. [Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Côrte]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-norma-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Poder Legislativo. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. [Reforma o ensino primario e secundario no município da Côrte e o superior em todo Imperio]. Rio de Janeiro: Império do Brazil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931*. [Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal]. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BROTTO, Fábio O. *Jogos cooperativos: para jogar uns com os outros e venSer... juntos!* Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, Fábio. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CARDOSO, Maykon D. O.; BATISTA, Letícia A. Educação infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 23, p. 1-13, 2021.

CARVALHO, Carlos H. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 187-198, 2012.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir V. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Revista História e Educação*, São Paulo, n. 1, p. 1-13, 2015.

CHATEAU, Jean. *O jogo na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CORREIA, Marcos M. Jogos cooperativos e educação física escolar: possibilidades e desafios. *Revista Efdesportes*, Buenos Aires, a. 12, n. 107, [n.p.], 2007.

CUNHA, Luiz A. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, Luiz A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Unesp, 2007.

CURY, Carlos R. J. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, 1993.

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.

FIGUEIREDO, Anísia P. *Ensino Religioso: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, T. A. Organização do espaço pedagógico favorece realização de atividades. *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 77, p. 4-7, 2004.

FILGUEIRAS, Juliana M. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREINET, Celestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

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

GONÇALVES, Natália K. R.; FISCHER, Juliana K. R. Cidadania e jogos cooperativos: vivenciando práticas de cooperação em uma sala do ensino fundamental. *Revista Unar*, Araras, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2007.

HUIZINHA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O sagrado: fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009.

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

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. Saberes docentes e concepções do Ensino Religioso. *Revista Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 155-176, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUCKESI, Cipriano. *Ludopedagogia*. Salvador: EduFBA, 2000.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, Daniel F. R. Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica. *Revista Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2877-2886, 2021.

MALUF, Angela C. M. *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos e orientações práticas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCOS, Willian R. *Modelos do Ensino Religioso: contribuição das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLO, Carla G.; PEREIRA, Adilson. Jogo cooperativo como uma proposta lúdica no ensino de ciências ambientais: por uma ética do cuidado. *Revista Ludus Scientiae*, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 42-56, 2019.

MENDES, Lígia; PAIANO, Ronê; FIGUEIRAS, Isabel. Jogos cooperativos: eu aprendo, tu aprende, e nós cooperamos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 133-154, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 08, de 08 de outubro de 2019*. [Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos]. Brasília: MEC; CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=138411-pceb008-19&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

MONTSSORI, Maria. *A criança*. Rio de Janeiro: Nórdica, [s.d.].

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. (org.). *História geral da civilização brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 259-291.

NICOLAU, Marieta L. M. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Zilma M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PICCOLO, Gustavo M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010.

PIEROTTI, Juliana A. *Caderno de Jogos Cooperativos*. São Paulo: Aracati, 2015.

POSSEBON, Elisa P. G.; POSSEBON, Fabrício. As relações interdisciplinares em Ciências das Religiões. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1252-1278, 2020.

RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTO, Eniel E. Educação lúdica da paideia à contemporaneidade: elementos para uma práxis educativa no ensino de jovens e adultos. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 159-177, 2012.

SANTOS FILHO, Ivanaldo O.; ARAÚJO, Maria J. Interdisciplinaridade e o Ensino Religioso. *Revista Paralellus*, Recife, v. 9, n. 22, p. 717-735, 2018.

SANTOS, José S. *Relações interdisciplinares entre os componentes curriculares Ensino Religioso e Matemática: o lúdico como metodologia comum no Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

SANTOS, Santa Marli P. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Santa Marli P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Taciana B. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021.

SAURA, Soraia C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, 2014.

SILVA, Ivana; COSTA, Maria R. F. Jogos cooperativos e valores humanos: uma cultura para a paz. *Revista Caderno PDE*, Curitiba, v. 1, p. 1-22, 2013.

SILVA, V. M.; VIOL, Bárbara M. Importância do lúdico no ensino de higiene para alunos do Ensino Fundamental: utilização de jogo da memória. *Revista Ciência*, Apucarana, v. 10, n. 1, p. 31-39, 2014.

SILVEIRA, Maria C.; SANTOS, Luciane M.; LAWALL, Ivani T. Jogos cooperativos como produto educacional para ensinar: formação inicial e continuada. *Revista Zetelikê*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2021.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e profissão docente. *Revista Rever*, São Paulo, a. 9, v. 3, p. 1-18, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, de 27 de setembro de 2017*. [Ensino Religioso nas escolas públicas]. Brasília: STF. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur387047/false>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TEIXEIRA, Carlos E. J. *Histórico da ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. 20 nov. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

VELASCO, Cacilda G. *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Moraes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: 70, 1981.