

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR



OS DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
PARA VIABILIZAR O PLURALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 27/06/2024.

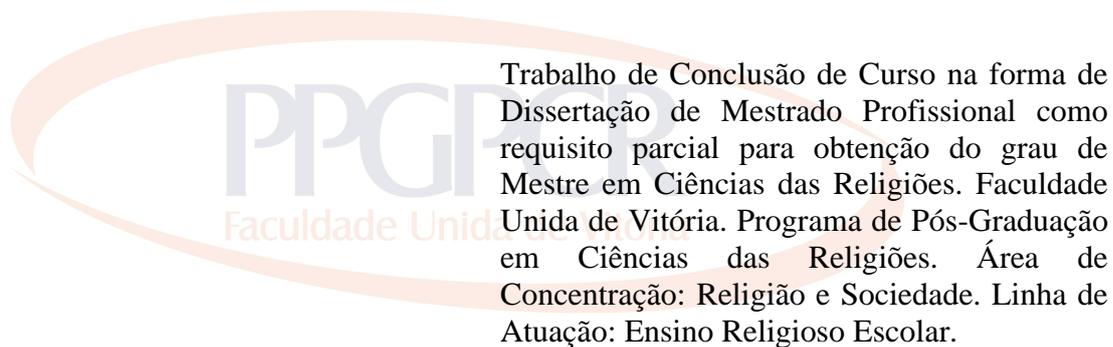
VITÓRIA-ES

2024

GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR

OS DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
PARA VIABILIZAR O PLURALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 27/06/2024.



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

Orientador: José Mário Gonçalves

VITÓRIA-ES

2024

Saar, Gilda Aparecida Marcelino

Os desafios do Ensino Religioso nas escolas públicas

Para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar / Gilda Aparecida

Marcelino Saar. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2024.

x, 103 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

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

Referências bibliográficas: f. 96-103

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino Religioso.
4. Pluralismo religioso. 5. Diversidade religiosa. 6. Ensino religioso e
inclusão escolar. - Tese. I. Gilda Aparecida Marcelino Saar. II. Faculdade
Unida de Vitória, 2024. III. Título.

GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 27/06/2024.

OS DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA
VIABILIZAR O PLURALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR



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

Data: 27 jun. 2024.

José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA (presidente).

Abdruschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA.



Documento assinado digitalmente
EDIVALDO JOSE BORTOLETO
Data: 03/09/2024 23:34:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Edivaldo José Bortoleto, Doutor em Educação, UFES.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao professor José Mário Gonçalves, pela paciência, pelo aprendizado que me proporcionou e por todas as vezes que me auxiliou nessa jornada ao conhecimento.



DEDICATÓRIA

Agradeço primeiro a Deus, que é o autor da minha esperança, minha fonte de vida e de forças para lutar. Quando estou fraca ele é minha superação. Sem Deus nem aqui eu estaria, mas por seu grande amor estou de pé e muito abençoada.

Agradeço também à querida amiga Helenita Costa, pelo apoio, incentivo e muitas vezes por me impulsionar a prosseguir; às minhas filhas Khereen e Khássya, pela compreensão da minha ausência; ao meu marido e companheiro, Reginaldo Augusto Saar, pela compreensão, pelo apoio que me deu nesse período tão difícil: sem você eu não teria condições de chegar até aqui. Eu te amo.





*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo da presente dissertação é analisar e propor estratégias para o oferecimento do Componente Curricular Ensino Religioso de maneira inclusiva na Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental (UMEIF), em Ecoporanga (ES), visando aumentar o engajamento e a participação de todos/as os/as estudantes, bem como contribuindo assim para a literatura acadêmica na área de educação inclusiva e para práticas pedagógicas mais eficazes e democráticas. A questão central deste estudo é: como o Componente Curricular Ensino Religioso, ministrado em escola municipal de Ecoporanga (ES), pode contribuir para a maior inclusão no Ensino Fundamental? Como hipótese levanta-se a premissa de que atualmente, no Brasil, a escola pública tem, entre algumas de suas principais funcionalidades, a importante tarefa de promover a cidadania, cabendo ao Ensino Religioso ser o Componente Curricular responsável por fazer com que, sob todos os seus aspectos, a comunidade escolar entenda, respeite e aceite a inclusão. A justificativa do estudo destaca laços acadêmicos e profissionais desta pesquisadora para com a educação pública brasileira, bem como seu desejo de colocar seu conhecimento teórico à prova em ambiente prático, demonstrando compromisso em fazer diferença real na vida dos/as estudantes e na comunidade em geral. Quanto à metodologia, a combinação de abordagens conceituais e aplicadas, bem como o uso de pesquisa-ação para confrontar teoria com prática, revela abordagem minuciosa e ponderada deste estudo. Dessa forma, a dissertação busca lançar luz sobre aspecto importante da educação inclusiva, por meio de um Componente Curricular Ensino Religioso que seja inclusivo e que promova a diversidade cultural e religiosa. Entre suas principais conclusões, este estudo mostra que, por meio de práticas pedagógicas criativas e participativas, é possível estimular o protagonismo dos estudantes como agentes na construção de relações mais fraternas e inclusivas, tanto dentro quanto fora da escola. Isso os leva a demonstrar pequenos gestos de solidariedade e apoio mútuo em seu ambiente imediato. Dessa forma, o Ensino Religioso oferece contribuições essenciais para tornar o Ensino Fundamental um espaço verdadeiramente democrático, preocupado com a garantia da equidade e o pleno desenvolvimento dos indivíduos em sua singularidade.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Pluralismo religioso. Diversidade religiosa.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze and propose strategies for offering the Religious Education Curriculum Component in an inclusive manner at the Municipal Unit of Early Childhood and Elementary Education (UMEIF) in Ecoporanga (ES), aiming to increase engagement and participation of all students, as well as contributing to academic literature in the field of inclusive education and to more effective and democratic pedagogical practices. The central question of this study is: how can the Religious Education Curriculum Component, taught in a municipal school in Ecoporanga (ES), contribute to greater inclusion in Elementary Education? As a hypothesis, the premise is raised that currently, in Brazil, public schools have, among some of their main functions, the important task of promoting citizenship, with Religious Education being the Curriculum Component responsible for ensuring that, in all its aspects, the school community understands, respects, and accepts inclusion. The study's justification highlights this researcher's academic and professional ties to Brazilian public education, as well as her desire to put her theoretical knowledge to the test in a practical environment, demonstrating a commitment to making a real difference in the lives of students and the community in general. Regarding methodology, the combination of conceptual and applied approaches, as well as the use of field research to confront theory with practice, reveals a thorough and thoughtful approach to this study. Thus, the dissertation seeks to shed light on an important aspect of inclusive education, through a Religious Education Curriculum Component that is inclusive and promotes cultural and religious diversity. Among its main conclusions, this study shows that through creative and participatory pedagogical practices, it is possible to stimulate students' protagonism as agents in building more fraternal and inclusive relationships, both inside and outside the school. This leads them to demonstrate small gestures of solidarity and mutual support in their immediate environment. In this way, Religious Education offers essential contributions to making Elementary Education a truly democratic space, concerned with ensuring equity and the full development of individuals in their uniqueness.

Keywords: *Religious Education. Religious pluralism. Religious diversity.*

LISTA DE SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado.

BNCC — Base Nacional Comum Curricular.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SMEC — Secretaria Municipal de Educação.

STF — Supremo Tribunal Federal.

UMEIF — Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental.



SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
INTRODUÇÃO.....	11
1. ENTENDENDO O PLURALISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
1.1 Conceituando o pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro.....	17
1.2 Bases filosóficas do pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro	25
1.3 O Ensino Religioso e a educação inclusiva no Brasil	30
2 DEBATENDO O PLURALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	39
2.1 O pluralismo a partir da Constituição Federal de 1988.....	39
2.2 O pluralismo e inclusão no contexto educacional brasileiro	50
2.3 Pluralismo e inclusão a partir da BNCC.....	56
3 PESQUISA NA UMEIF JOSÉ FRANCISCO DE OLIVEIRA	61
3.1 Diretrizes metodológicas básicas da pesquisa.....	61
3.2 Descrição e análise da experiência pedagógica.....	64
3.2.1 Primeiro exercício: refletindo a construção de uma escola mais inclusiva	67
3.2.2 Segundo exercício: promovendo a alteridade em sala de aula	73
3.2.3 Terceiro exercício: construindo uma escola inclusiva.....	80
3.3 Medidas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar	87
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE.	104
ANEXO A — RESPOSTAS DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	106
ANEXO B — RESPOSTAS DA SEGUNDA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	118
ANEXO C — RESPOSTAS DA TERCEIRA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	126
ANEXO D — ATIVIDADES PROMOTORAS DO PLURALISMO E DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	134
ANEXO E — AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM ESCOLA MUNICIPAL DE ECOPORANGA (ES).	140
ANEXO F — OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA — FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA.	141

INTRODUÇÃO

O contexto educacional no território brasileiro apresenta objetivos que vão além do simples letramento e alfabetização numérica. Em alguma medida, desde os anos iniciais já se procura despertar o senso de cidadania nos estudantes. Isso se explica porque o Brasil é uma nação de muitas contradições, o que demanda da escola uma postura firme no combate a problemas como preconceito e intolerância religiosa. A escola pública brasileira reproduz, em seu âmago, várias características proeminentes da sociedade. Assim, no interior da escola pública também é possível vivenciar preconceito e intolerância religiosa. Daí a necessidade de buscar formas de combater tais questões, promovendo uma educação eficiente, laica, democrática, pluralista e inclusiva.

Partindo das ideias de Paulo Freire, a escola pública brasileira deve comprometer-se com a mudança, respeitando e valorizando a cultura discente, adaptando-se a ela em seu papel. Tal educação deve confrontar o conservadorismo da pedagogia tradicional, onde os/as estudantes são meros receptáculos de conhecimento pronto. Para Freire, uma condição essencial para quem busca a mudança é jamais aceitar rotulações, por mais favoráveis que pareçam, pois rotular limita e define o ser humano. O ser humano não é um ser acabado, está em constante evolução; está no mundo e com o mundo, criando-o enquanto existe.¹

A mudança², porém, não é fácil. O Brasil ainda é um país dependente, importante tecnologia ultrapassada e valores externos. Assim, ainda não é livre. A elite dominante representa os verdadeiros donos do país. Quando se busca uma sociedade mais justa, com melhor distribuição de renda e valorização dos trabalhadores, a pressão externa vem de várias

¹ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

² Em uma perspectiva social moderna, a mudança é entendida como processo constante, dinâmico e frequentemente disruptivo associado à evolução das sociedades. Diferentemente do passado, quando se acreditava em estruturas e instituições sociais mais cristalizadas ou permanentes, a visão moderna encara as mudanças sociais como contínuas e muitas vezes repentinas. Isso ocorre por alguns fatores. O primeiro é o impacto das rápidas transformações tecnológicas, que criam novos meios de comunicação, produção e trabalho, alterando relações econômicas e culturais de forma acelerada. Um segundo fator são os movimentos sociais de grupos que buscam suas reivindicações, questionando antigas tradições discriminatórias ou relações de dominação e impulsionando reformas. Também as descobertas científicas e difusão do conhecimento introduzem inovações comportamentais ou mudam ideias preestabelecidas sobre o mundo natural e humano. Além disso, vive-se hoje em sistemas globais complexos, nos quais mudanças em uma região ou setor geram efeitos em cadeia sobre muitos outros. Por exemplo, crises financeiras, pandemias e distúrbios locais podem desencadear ondas de instabilidade política e social. Nessa perspectiva moderna, nenhum aspecto das sociedades é imutável para sempre. As mudanças são sistêmicas e imprevisíveis, originando novas configurações culturais e institucionais. Nesse sentido, a noção de mudança social na contemporaneidade enfatiza seu caráter fluido e transformador, por meio dos quais pessoas e grupos são vistos reinventando constantemente seus modos de vida, trabalho e pensamento, em resposta às novas circunstâncias geradas por processos de mudança irregular, porém permanente, cabendo ainda destacar que a capacidade de adaptação ao novo e imprevisível passa a ser essencial para as sociedades prosperarem (TAKEI, Álvaro. *Gestão da mudança: conceitos, tipologia e inovação*. São Paulo: SENAC, 2022. p. 45-46).

formas, sentida com mais força pelos economicamente desfavorecidos. É crucial saber que tentativas de mudança enfrentarão dificuldades, pois os beneficiários da injustiça farão de tudo para mantê-la. A questão é: buscar a transformação, tendo como incentivo uma chance de melhoria, ou permanecer passivo e conformado, certos de que a injustiça jamais acabará, apegando-se apenas à ideia do milagre divino.

O Componente Curricular Ensino Religioso, fundamentado no conhecimento das Ciências das Religiões, assumiu após 1988 o papel de despertar a prática da cidadania nos estudantes, conforme as mudanças trazidas pela Constituição Federal e outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa busca por cidadania, um dos problemas significativos na escola pública brasileira tem sido o preconceito contra religiões não cristãs, especialmente as de matriz africana. Porém, o povo brasileiro se forma da junção entre brancos europeus, negros africanos e indígenas nativos. Diante disso, a educação brasileira não pode aceitar passivamente o preconceito racial e religioso crescente. É fundamental estudar em teoria e prática a importância do Ensino Religioso como instrumento de educação inclusiva no Ensino Fundamental.

Compreender melhor o alcance do Ensino Religioso para ampliar o respeito e a tolerância entre diferentes culturas e religiões no país está intimamente relacionado à capacidade de preservar o Estado Democrático de Direito, conforme a Constituição Cidadã, garantindo a convivência pacífica na diversidade. Esse esforço deve começar no Ensino Fundamental, para que os/as estudantes cresçam elegendo valores éticos e desenvolvendo consciência crítica, capazes de aceitar diferenças e construir uma sociedade mais justa.

Frente a todo o exposto, a presente dissertação de Mestrado tem por objetivo geral analisar e propor estratégias para o oferecimento do Componente Curricular Ensino Religioso de maneira inclusiva na Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental (UMEIF), em Ecoporanga (ES), visando aumentar o engajamento e a participação de todos/as os/as estudantes, bem como contribuindo assim para a literatura acadêmica na área de educação inclusiva e para práticas pedagógicas mais eficazes e democráticas. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se primeiro identificar, com base na literatura especializada, alguns dos principais conceitos a respeito da educação inclusiva. Depois, debater, com base no ordenamento jurídico brasileiro mais recente, quais os principais objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso. Em seguida, desenvolver pesquisa de caráter prático, considerando a realidade de uma escola pública municipal, buscando conhecer o quanto o Ensino Religioso pode contribuir para a educação inclusiva no Ensino Fundamental. Por último, propor mudanças, buscando corrigir disfunções apontadas pela pesquisa, no que concerne à

forma como o Componente Curricular Ensino Religioso vem sendo ministrado na escola pública municipal de Ecoporanga (ES), com o intuito de torná-lo mais inclusivo.

Para a estruturação de uma escola que possa exercitar a democracia, tornando-se expressão de acolhimento e inclusão de todos, faz-se imperiosa a implementação de um currículo que tenha a abertura para a pluralidade cultural, o que significa ter também uma abertura para a diversidade religiosa. Partindo desse pressuposto, o ambiente escolar irá abrir espaço e conceder o necessário para o conhecimento e a vivência de diferentes expressões culturais e religiosas brasileiras. Dessa forma, é possível olhar, estudar e estimular afirmações da identidade cultural dos diferentes grupos existentes no Brasil, bem como buscar construir convívio respeitoso com a multiculturalidade presente no ambiente escolar pátrio. Diante disso, a questão-problema que se quer responder é: como o Componente Curricular Ensino Religioso, ministrado em escola municipal de Ecoporanga (ES), pode contribuir para a maior inclusão no Ensino Fundamental?

Para o estudo ora apresentado, levantou-se a hipótese de que, a adoção de abordagem pedagógica inclusiva e diversificada no Componente Curricular Ensino Religioso, nas escolas municipais de Ecoporanga (ES), pode contribuir para a maior inclusão no Ensino Fundamental. Isso pode ocorrer por meio da promoção do respeito e da compreensão acerca das diferentes crenças e tradições religiosas existentes na comunidade escolar, o que pode impactar positivamente no ambiente de aprendizado e na cidadania dos/as estudantes. Esta hipótese sugere que o Ensino Religioso pode se tornar um vetor para a inclusão ao adotar abordagem que valoriza a diversidade e promove a compreensão mútua entre os/as estudantes.

A principal justificativa para o desenvolvimento do presente estudo é o vínculo acadêmico e profissional que esta pesquisadora tem com a educação pública brasileira, visto que ser docente concursada no município de Ecoporanga (ES). O presente estudo também encontra justificativa na oportunidade de se testar, em âmbito prático, pela via da pesquisa-ação, os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado Profissional, em caráter teórico, visto que a pesquisadora percebeu que apenas por meio de instrumentos bibliográficos não seria possível realizar uma pesquisa relevante. Assim, será possível identificar os desafios do Ensino Religioso nas escolas públicas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar, na perspectiva dos participantes da pesquisa.

Em relação à metodologia tem-se que, para o desenvolvimento deste trabalho será adotada a combinação de dois modelos metodológicos: o primeiro, de caráter bibliográfico, elencará postulados teóricos que permitam a elaboração de generalizações; o segundo, de cunho aplicado, levantará, por meio de pesquisa-ação na forma de experiência pedagógica, os dados

que permitam confrontar teoria e prática, possibilitando identificar pontos positivos e negativos para — havendo necessidade — propor soluções.³ A pesquisa-ação emerge como metodologia investigativa singular no campo das ciências sociais, fundamentada em experiências concretas e caracterizada por sua íntima conexão com a prática transformadora. De acordo com Michel Thiollent, este enfoque metodológico se distingue pela sua natureza colaborativa, onde o processo de investigação se desenvolve em paralelo e em sinergia com esforços direcionados a enfrentar desafios coletivos ou implementar mudanças significativas em um determinado contexto social. Neste paradigma, dissolve-se a tradicional dicotomia entre pesquisadores e objetos de estudo, estabelecendo-se, em seu lugar, uma dinâmica de cooperação e engajamento mútuo entre os acadêmicos e os atores sociais diretamente implicados na situação sob análise.⁴

Em relação aos postulados teóricos, por não haver literatura farta que mostre a importância do Ensino Religioso como instrumento de educação inclusiva no Ensino Fundamental, neste estudo se fará uso de fundamentação teórica a partir das quais serão buscadas as interpretações que melhor sirvam aos objetivos propostos neste estudo, fundamentação teoria essa que foi construída principalmente a partir da obra de Cunha (2016), mas também apoiada por Amiralian (2005), Ranquelat Júnior (2008), Carvalho (2017), Borges e Baptista (2020), Batista (2022), bem como Gonçalves (2023), entre muitos outros, os quais em seus estudos abordam temas como a entronização do Ensino Religioso na BNCC; inclusão; Ensino Religioso plural; Ensino Religioso decolonizador; Ciência da Religião; formação docente para o Ensino Religioso; entre demais temas pertinentes aos objetivos deste estudo.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa será adotada a definição que sugere o uso de dois critérios básicos de classificação: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, será adotada a pesquisa aplicada, em que os conhecimentos adquiridos são testados em âmbito prático no cotidiano. Quanto aos meios, será adotada a experiência pedagógica, visando observar os fatos tal como ocorrem em relação a determinado público-alvo.⁵ No que concerne ao universo da pesquisa, este será composto docentes e pais/mães de estudantes matriculados em escola pública municipal de Ensino Fundamental, em Ecoporanga (ES) — mais especificamente a Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental (UMEIF).⁶

No tangente à coleta de dados, este estudo é classificado como pesquisa de levantamento, por meio da qual pequenas e grandes populações são estudadas através de

³ LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 51.

⁴ THIOLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 15

⁵ VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2000. p. 19.

⁶ LAKATOS, 2001, p. 52.

amostras pequenas, obtendo-se informações sobre os fatores que mais interessam à caracterização da percepção dos respondentes.⁷ A coleta de dados se dará via questionário semiestruturado, constituído de perguntas simples e respostas no sistema de múltipla escolha, distribuído aleatoriamente entre os sujeitos da amostra; ressaltando-se que tal questionário será aplicado pela própria pesquisadora.⁸

Por fim, em relação ao tratamento dos dados da pesquisa o método de procedimento utilizado será o estatístico que, de acordo com os ensinamentos de Domingos Parra Filho e João Almeida Santos,⁹ diz respeito à redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos a termos quantitativos e à manipulação estatística, permitindo que se comprovem as relações dos fenômenos entre si, bem como possibilitando a obtenção de generalizações acerca de sua natureza, ocorrência ou significado.

Quanto à estruturação da presente dissertação, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, que mistura consulta à literatura especializada em Ensino Religioso com exame da legislação educacional atual, o primeiro capítulo descreve como acontece a promoção do pluralismo religioso na Educação Básica. Para isso, primeiro procurou-se conceituar o pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro. Depois são mostradas as bases filosóficas do pluralismo religioso no mesmo âmbito. Por último, debate-se o papel do Componente Curricular Ensino Religioso e seus esforços para promover a educação inclusiva no Brasil.

Por sua vez, o segundo capítulo tem por propósito principal debater o pluralismo na educação do Brasil, valendo-se de pesquisas bibliográficas e documentais. Para tal, inicialmente, examina-se o pluralismo à luz da Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988. Em seguida, adentra-se ao âmbito acadêmico para explorar o pluralismo no contexto educacional do país; abordando-se também o pluralismo religioso, tomando como base as proposições da BNCC.

O terceiro e último capítulo é dedicado a explorar a aplicação prática das técnicas no campo da pesquisa, após estabelecer as bases teóricas e conceituais. Inicialmente, são apresentadas diretrizes metodológicas essenciais para a realização de pesquisas de campo com abordagem prática, visando identificar os possíveis desafios enfrentados pelo Ensino Religioso

⁷ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 18.

⁸ OCTAVIAN, Rosiu Ovidiu Petra; PAULESCU, Doina; MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira. *Monografia — cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e turismo*. Brasília: UniCEUB, 2003. p. 27.

⁹ PARRA FILHO, Domingos e SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura, 2000. p. 39.

para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar na Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental (UMEIF), em Ecoporanga (ES), entre estudantes matriculados no 5º Ano, cuja faixa etária varia de 11 a 12 anos. Em seguida, são expostos os exercícios que compõem a experiência pedagógica que ilustra tais desafios. Por fim, é oferecido um conjunto de medidas, na forma de sugestões e recomendações, para aqueles/as que desejam aprofundar seu conhecimento acerca dos obstáculos que frequentemente surgem na prática pedagógica do Componente Curricular Ensino Religioso.



1. ENTENDENDO O PLURALISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desenvolvido a partir de pesquisa de caráter bibliográfico e documental, que combina a consulta à literatura especializada em Ensino Religioso com o estudo da legislação educacional vigente, este primeiro capítulo tem por principal objetivo descrever como se dá a promoção do pluralismo religioso na Educação Básica. Para tanto, primeiro buscou-se conceituar o pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro. Em seguida são apresentadas as bases filosóficas do pluralismo religioso no mesmo âmbito. Por último, debate o papel do Componente Curricular Ensino Religioso e seus esforços para promover a educação inclusiva no Brasil.

1.1 Conceituando o pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro

De acordo com Carlos Steil, o pluralismo religioso¹⁰ é um fenômeno moderno que surge a partir da ruptura do monopólio de uma religião como a igreja oficial de determinada sociedade, imposto por meio das ciências positivas, bem como pela diversificação do campo religioso, que decorre do rompimento da relação orgânica entre Estado e religião. Por essa ótica, a pluralidade de religiões e de interpretações do mundo atestam condição estrutural da religião nas sociedades modernas, do que um retorno ao passado. Na medida em que a religião deixa de ser a base única do meio social, permite a emergência de diferentes grupos religiosos que irão atuar no nível da cultura e do conhecimento.¹¹

¹⁰ Em relação ao Ensino Religioso, o pluralismo religioso refere-se à diversidade e convivência de diferentes crenças, doutrinas e visões de mundo em uma mesma sociedade. Sob uma perspectiva sociológica, o pluralismo religioso é visto como aspecto das sociedades modernas, nas quais a secularização e o individualismo crescentes abriram espaço para ampla gama de opções espirituais e éticas, indo além das religiões tradicionais dominantes. Dentro de um quadro democrático, a existência desse pluralismo é positiva na medida em que permite a liberdade de consciência dos/as cidadãos/ãs, os/as quais podem adotar ou mudar suas crenças religiosas voluntariamente, de acordo com as próprias convicções. Cada grupo religioso tem o direito de professar publicamente sua fé e buscar mais adeptos, contanto que respeite os demais grupos e não imponha sua visão como obrigatória ou exclusiva dentro do Estado laico. Para a sociologia, um cenário pluralista ideal é aquele no qual as diferentes religiões e visões seculares de vida interagem e dialogam, sem discriminação ou dominação de nenhum grupo sobre os demais. Isso requer tanto a garantia dos direitos humanos e de liberdade religiosa por parte do Estado, quanto o cultivo da tolerância e do respeito mútuo entre os/as cidadãos/ãs de diferentes credos. Alguns desafios são evitar que conflitos teológicos se transformem em discórdia civil, bem como superar fundamentalismos que não aceitam o contraditório ou a igual legitimidade de todas as manifestações espirituais dentro de uma sociedade democrática. Dessa forma, na perspectiva sociológica contemporânea, o pluralismo religioso é encarado com naturalidade como decorrência das sociedades complexas e livres, cabendo ao Estado laico e secular garantir a convivência harmoniosa e os direitos humanos de todos os grupos religiosos e não religiosos em pé de igualdade, dentro de uma cultura pluralista, tolerante e humanista. SANTOS NETO, Ernani Francisco dos. Do Pluralismo Religioso ao Princípio Pluralista. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 191-213, 2022. p. 193-194.

¹¹ STEIL, Carlos Alberto. Pluralismo, modernidade e tradição: transformações do campo religioso. *Revista Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 115-129, 2001. p. 116.

O pluralismo religioso é um conceito que se refere à coexistência e à diversidade de diferentes tradições e práticas religiosas dentro de uma sociedade ou contexto cultural. Trata-se de abordagem que reconhece e valoriza a variedade de crenças, rituais, doutrinas e formas de adoração presentes em um determinado ambiente religioso. No contexto filosófico, o pluralismo religioso levanta questões epistemológicas e metafísicas relacionadas à natureza da verdade religiosa e à possibilidade de múltiplas perspectivas religiosas serem igualmente válidas ou verdadeiras. Alguns filósofos argumentam que a diversidade religiosa é um reflexo da pluralidade de experiências humanas e que cada tradição religiosa pode oferecer uma compreensão parcial, mas valiosa, da realidade transcendente. O pluralismo religioso também envolve questões éticas e políticas, como a liberdade religiosa, a tolerância e o diálogo inter-religioso. Defensores do pluralismo religioso argumentam que a diversidade religiosa é um componente essencial de sociedades democráticas e pluralistas, promovendo a coexistência pacífica e o respeito mútuo entre diferentes grupos religiosos.¹²

Ainda conforme o entendimento de Steil, o que se pode considerar novo no âmbito atual seria, de um lado, a intensidade da diversidade;¹³ e, de outro, a disseminação da cultura de mercado dos bens simbólicos que abarca o campo religioso — agora bem mais eclético. Vale dizer, nesse sentido, que o processo de globalização aproximou sistemas religiosos distantes, por meio da compreensão do espaço-tempo, criando contextos de interculturalidade. Steil também reafirma que o campo religioso atual está em processo de produção de significados e de recomposição de forças internas; sendo óbvio que as experiências religiosas hoje são importantes instâncias de produção de narrativas sociais, nas quais os indivíduos e os grupos inscrevem sua ação.¹⁴

Para Steil, reconhecer a atualidade e a importância da experiência religiosa contemporânea não significa propor volta ao passado, mas chamar a atenção para as dimensões constitutivas da religião como elemento vital nos processos de interpretação dos fatos sociais e de fazer e refazer identidades coletivas. Assim, ao invés de considerar a tradição e a modernidade como contraste binário, o melhor é apontar para as possibilidades de arranjos entre

¹² GIL FILHO, Sylvio Fausto. O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: discurso e poder frente ao pluralismo religioso. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 1-25, 2005. p. 7.

¹³ O conceito de diversidade é definido como substantivo feminino que caracteriza tudo aquilo que é diverso, que tem multiplicidade. Em outras palavras, diz respeito a tudo aquilo que apresenta pluralidade e que não é homogêneo. No contexto social, a diversidade é justamente isso: a convivência de indivíduos diferentes em relação à etnia, orientação sexual, cultura, gênero etc., em um mesmo espaço. Porém, tornar um ambiente diverso é uma tarefa muito mais complicada quando aplicada no contexto social, pois existem estruturas sociais que impedem ou dificultam determinados indivíduos a terem acessos a certos espaços, seja pela história de opressão a um grupo, que foram marginalizados para determinados espaços físicos e simbólicos, ou por preconceitos da sociedade. As razões são as mais diversas. NASCIMENTO, Thaís do. O que é diversidade e qual a sua real importância. [Online].

¹⁴ STEIL, 2001, p. 120.

os elementos de diferentes origens, vivenciados por meio de experiências pessoais e coletivas que ultrapassam a possibilidade do controle das instituições religiosas.¹⁵ Mas, como isso pode ser colocado em prática, sem sofrer influência direta e proselitista das muitas religiões? Para responder a tal questionamento deve-se observar as palavras de Wilhelm Dilthey, o qual afirma que:

Ao lado das ciências naturais, e partindo das tarefas da própria vida, desenvolveu-se por si mesmo e de maneira espontânea um grupo de conhecimentos ligados uns aos outros por meio da comunhão de seu objeto. Tais ciências são a história, as ciências econômica e jurídica e a ciência do Estado, a Ciência da Religião, o estudo da literatura e da poesia, da arquitetura e da música, das visões de mundo e dos sistemas filosóficos e, por fim, a psicologia. Todas essas ciências descrevem, narram, julgam e formam conceitos e teorias em relação ao mesmo fato: a espécie humana.¹⁶

Segundo afirma Frank Usarski, as Ciências das Religiões teriam que ser uma ciência comparativa, fundamentada em uma comparação imparcial e verdadeiramente científica de todas as religiões, valorizando a esfera da subjetividade no processo de compreensão do passado, refletia sobre o fazer histórico a partir de uma concepção, entendida como sendo o coração do método histórico. Dessa forma, o cientista da religião deve adotar, em seu fazer acadêmico, a noção de *reverência*, a qual consiste em não privilegiar um ponto de vista em detrimento de outro, fazendo valer o respeito às diferenças, mantendo-se acima dos debates e dos conflitos ideológicos.¹⁷

Entende-se assim que as Ciências das Religiões, como sendo uma base de conhecimento histórico-sistemática caracterizada por uma postura distanciada e uma abertura principal para qualquer manifestação religiosa como objeto da sua pesquisa, bem como para ofertar a base científica necessária à sustentação dos ideais de pluralismo religioso.¹⁸ Entretanto, no Brasil, os estudos científicos da religião se inserem em uma história peculiar da ciência e do ensino superior de um modo geral. Assim, tanto orientam por meio do trajeto de desenvolvimento das Ciências das Religiões, como apresentam sua fundamentação epistemológica.¹⁹

Segundo afirmam Cristina Lourenço e Maurício Guedes, em se tratando de educação pública, em relação ao Ensino Religioso o princípio do pluralismo religioso está vinculado ao

¹⁵ STEIL, 2001, p. 125-126.

¹⁶ DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 19-20.

¹⁷ CARVALHO, Flávio Rey de. História das Religiões seria História ou Ciência da Religião? Uma reflexão sobre questões metodológicas ligadas a essas disciplinas na transição dos anos 1860-1870. *Revista Sacrelegens*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 31-50, 2017. p. 47.

¹⁸ USARSKI, Frank. A Ciência da Religião como disciplina auxiliar da teologia das religiões. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 719-736, 2014. p. 721.

¹⁹ PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p. 22.

princípio da liberdade de ensinar e divulgar o pensamento, posto que a ideia de liberdade implica o respeito à diversidade de pensamento. Diversos são os aspectos que envolvem o princípio do pluralismo, desde o reconhecimento das diferenças regionais e sociais, disposto no art. 3º da Carta Magna promulgada em 1988, passando pelas garantias do Componente Curricular Ensino Religioso e das línguas indígenas maternas no Ensino Fundamental, constantes do art. 210, § 1º e 2º da Constituição Federal de 1988, e pelo ensino da História do Brasil a partir das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.²⁰

O Componente Curricular Ensino Religioso busca proporcionar aos/às estudantes a compreensão dos diferentes sistemas religiosos, bem como o desenvolvimento da capacidade de diálogo inter-religioso, respeito à diversidade e reflexão crítica sobre as questões religiosas. Nesse cenário, a relação entre o pluralismo religioso e o Ensino Religioso ganha importância significativa, visto que o pluralismo religioso implica na coexistência e reconhecimento da diversidade de tradições religiosas em uma sociedade, enquanto o Componente Curricular Ensino Religioso busca promover uma abordagem plural e respeitosa acerca das diferentes religiões.²¹

Porém, as Ciências das Religiões têm enfrentado desafios enraizados em problemas políticos, culturais e políticos no Brasil. Pelo prisma histórico, as Ciências das Religiões dividem espaço acadêmico com a teologia. As investidas iniciais dessa ciência em campo nacional são resultado de instituições confessionais, isso tem causado ao longo da história certo desafio para se perceber as especificidades epistêmicas que distinguem os dois campos do conhecimento. Internamente as Ciências das Religiões buscam definir suas abordagens epistemológicas para esclarecer o modo de relação com seu objeto — a religião.²²

De acordo com Passos e Usarski, atualmente calcula-se com muito mais força o fator religião, ao mesmo tempo em que as religiões aparecem cada vez mais no noticiário, relacionadas a situações de conflito. Dessa forma, e em face dos levantes dramáticos sociais e políticos ao redor do mundo, as Ciências das Religiões, em seu viés prático, devem desenvolver esforços para reagir contra problemas urgentes induzidos pelas religiões, visando contribuir para a ação e o exercício da cidadania e em vista da paz, da humanização e da mediação de

²⁰ LOURENÇO, Cristina Sílvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o Ensino Religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, 2017. p. 152.

²¹ GIL FILHO, 2005, p. 8.

²² PASSOS; USARSKI, 2013, p. 46.

conflitos culturais-religiosos.²³ Nas Ciências das Religiões trata-se o objeto de estudo como sendo coisa humana.²⁴ Esse senso crítico suplanta o proselitismo e — quando repassado aos/às estudantes — concorre para o desenvolvimento de sua consciência crítica, evitando que os discursos políticos e os dominadores das religiões os/as tornem reféns do preconceito e da intolerância religiosa.²⁵ No entanto, Ângela Borges e Letícia Rocha explicam que:

Não cabe ao cientista da religião ou ao/à docente do Componente Curricular Ensino Religioso converter estudantes, apontar para eles qual religião devem seguir e nem mesmo contar vantagens a respeito de sua própria religião. Cabe a eles/as transmitir conhecimentos científicos sobre as religiões, aquilo que pode ser visto, observável, sem a pretensão de converter, mas tão-somente demonstrar a existência da diversidade religiosa como realidade inquestionável e da necessidade de se aprender a conviver com o/a outro/a religioso/a, bem como compreender, ausente de ingenuidades, como as religiões atuam na formação dos seres humanos, das leis, em como interferem nas escolhas pessoais e até mesmo como na contramão de suas doutrinas promovem o desrespeito e a violência. É necessário senso crítico para falar sobre isso. E senso crítico é o que não deve faltar ao cientista da religião e ao/à docente do Componente Curricular Ensino Religioso.²⁶

Para Ranquelat Júnior, a manutenção do Componente Curricular Ensino Religioso, em caráter laico, tornou-se viável porque o pluralismo passou a ser entendido como uma das características essenciais da sociedade moderna. De forma inversa ao que ocorria nas sociedades tradicionais, onde um único sistema de valores e crenças abarcava tudo e a todos, na sociedade moderna coexistem inúmeros sistemas de valores — concorrentes entre si. Dessa forma, além da multiplicidade de denominações religiosas, o ser humano pode escolher entre viver sem religião ou agarrar-se a uma das variadas ideologias modernas.²⁷

²³ PASSOS; USARSKI, 2013, p. 573.

²⁴ As Ciências das Religiões estudam as religiões sob uma perspectiva acadêmica e científica, analisando-as como manifestações e construções humanas, sociais e culturais. Ao invés de partir de premissas teológicas ou sobrenaturais, essa área do conhecimento encara o fenômeno religioso como um produto da humanidade, moldado por fatores históricos, psicológicos, antropológicos e outros. Nesse sentido, as religiões são vistas como criações culturais complexas que emergiram, desenvolveram-se e mudaram ao longo do tempo de acordo com as necessidades e visões de mundo de diferentes povos e sociedades. Os rituais, crenças, organizações e experiências religiosas são estudados em seu contexto humano. Isso não significa negar ou rejeitar a fé ou as convicções religiosas em si. Pelo contrário, o olhar das Ciências das Religiões busca compreender como e porque as religiões surgem, quais funções e significados possuem, como moldam e são moldadas pelas culturas onde existem. Há um esforço de análise do fenômeno religioso segundo categorias racionais e métodos científicos, mas sem julgamento de valor sobre a legitimidade das fés. Portanto, ao aproximar-se do seu objeto de estudo — as religiões — como “coisa humana”, as Ciências das Religiões destacam o papel central que questões como psicologia social, estruturas de poder, simbolismo cultural e evolução histórica desempenham na conformação tanto das doutrinas quanto das comunidades e experiências religiosas. É uma perspectiva que enriquece nosso entendimento do lugar das religiões nas sociedades. PEREIRA, Flávia Cristiane dos Reis; CUNHA, Suelen Romero. Ciências das Religiões (Aplicadas): desafios como campo de pesquisa e sua importância para a empregabilidade de futuros/as docentes do Ensino Religioso. *Revista Reflexus*, Vitória, v. 15, n. 26, p. 361-391, 2022. p. 367-368.

²⁵ BORGES, Ângela Cristina; ROCHA, Letícia Aparecida. *Introdução às Ciências da Religião*. Montes Claros: UNIMONTES, 2014. p. 13.

²⁶ BORGES; ROCHA, 2014, p. 13.

²⁷ RANQUELAT JÚNIOR, César. Do confessional ao plural: uma análise sobre o novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 289-305, 2008. p. 292.

Ainda de acordo com o entendimento de Borges e Rocha, a influência de várias ciências define as Ciências das Religiões como sendo inter e multidisciplinar, o que as torna mais atrativas em um mundo cada vez repleto pelo trânsito informações. As trocas culturais favorecidas pelos meios de comunicação acirram processos de pensamento e, por conseguinte, o surgimento de novas crenças. Interligado, mas fragmentado, principalmente no que se tange às identidades, o mundo atual requer abordagens com maior amplitude e que valorizem a cultura. Dessa forma, as Ciências das Religiões apresentam-se como pertinente e necessária, visto que proporciona visões amplas e científicas do fenômeno religioso, sem perder de vista o necessário distanciamento dos dogmas e preconceitos. Para tanto, a multidisciplinaridade avaliza a cientificidade, fazendo com que o risco da parcialidade diminua.²⁸

No Brasil, a história das Ciências das Religiões sugere que o produto de pesquisas científicas sobre religião deve ir muito além de produção de conhecimentos sobre as religiões. No entanto, Borges e Rocha entendem também que, para alcançar o entendimento acerca do fenômeno religioso deve-se despir de qualquer questionamento sobre sua verdade, qualidade ou validade. E, nesse sentido, as Ciências das Religiões não se debruçam na direção do sagrado — sequer cogitando sua existência. Então, as abordagens sobre as religiões, a partir das Ciências das Religiões, contribuem para que o imperativo ético da alteridade — tão necessário ao Ensino Religioso — seja real, bem como o conhecimento que detém sobre as religiões qualificará o/a docente do Componente Curricular Ensino Religioso para que suas aulas sejam mais que abordagens sobre os valores, sobre o dever ser.²⁹

Contudo, entre as mais distintas formas de pluralismo existentes na contemporaneidade, o que interessa a essa dissertação de Mestrado é o pluralismo religioso, derivado do fim do monopólio religioso — em que uma única religião dominava todas as esferas sociais do país. O pluralismo religioso surge a partir da laicidade do Estado,³⁰ da separação entre poder político e religião e da liberdade religiosa.³¹ Assim, por meio da entidade civil, prevista na LDBEN

²⁸ BORGES; ROCHA, 2014, p. 21.

²⁹ BORGES; ROCHA, 2014, p. 31-32.

³⁰ A laicidade do Estado, em sua acepção corrente, compreende o processo de separação institucional e autonomia do Estado com relação às religiões. Sua aplicação ganha relevo no ocidente a partir do século XIX, especialmente como princípio basilar aos sistemas políticos, em que se acentuou a tendência à independência e à neutralidade do Estado em relação às crenças. Porém, a noção de laicidade não se restringe a uma norma legal que busca apenas promover a separação institucional entre ditas esferas. Sua função também consiste em reconhecer e garantir de modo equânime a legitimidade das distintas clivagens de pensamento e crenças presentes na sociedade. Sendo assim, seu propósito também consiste em assegurar que a pluralidade de ideias seja preservada, de modo a impedir que determinadas concepções de bem se imponham a distintos grupos que não partilham da mesma concepção. SILVA, Luís Gustavo Teixeira da. Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 278-304, 2019. p. 297-280.

³¹ RANQUELAT JÚNIOR, 2008, p. 292.

vigente (Lei Federal n. 9.475/97), vários grupos religiosos participam na elaboração do conteúdo do Ensino Religioso. Dessa forma, abriu-se espaço para que grupos religiosos minoritários exerçam influência no espaço público.³²

Por sua vez, segundo Renan Ferreira e Laude Brandenburg, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento norteador para a Educação Básica no Brasil, abordando o Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento que deve ser contemplada no currículo escolar. A BNCC enfatiza que o Ensino Religioso deve ser oferecido de forma laica, ou seja, sem qualquer direcionamento ou doutrinação religiosa específica, respeitando os princípios constitucionais de liberdade religiosa e garantindo o respeito à diversidade religiosa presente na sociedade.³³ Para Paulo Batista, a partir da BNCC entende-se que o trabalho do Ensino Religioso, em sala de aula, converge para a construção de uma ética da alteridade, a qual considera o ser humano como ser constituído a partir de múltiplas relações, reconhecendo e valorizando as qualidades do/a outro/a — independente de quem seja esse/a outro/a —, visando a promoção de uma educação voltada à coexistência humana em sua plenitude.³⁴ Assim, de acordo com a BNCC, na Educação Básica e no que tange ao conjunto das humanidades, entre os principais objetivos do Ensino Religioso, tem-se:

O Ensino Religioso visa construir, via estudo dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, sendo espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, para acolher as 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/as estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.³⁵

Frente ao exposto, a concepção de Ciências das Religiões que se esboça é a utilizada por Marcelo Camurça, para o qual as Ciências das Religiões — jamais devendo ser confundida com qualquer teologia — compõem uma área de conhecimento autônoma em relação à teologia e constituída por um agregado de ciências humanas particulares, cada uma com seu método próprio, a tratar do tema comum religião, sendo o cientista da religião um observador neutro e distanciado, buscando assim manter-se imune a qualquer forma de proselitismo.³⁶

³² RANQUELAT JÚNIOR, 2008, p. 293.

³³ FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019. p. 511.

³⁴ BATISTA, Paulo César. Para um Ensino Religioso plural e inclusivo. *Númen — Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 277-283, 2022. p. 281.

³⁵ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2019. p. 437. [Online].

³⁶ CAMURÇA, Marcelo. Entre as ciências humanas e teologia. Gênese e contexto do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião de Juiz de Fora em cotejo com seu congêneres no Brasil. In: GUERRIERO, Silas. *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003. p. 143.

De acordo com as explicações de Arnaldo Érico Huff Júnior e Rodrigo Portella, as Ciências das Religiões não pretendem partir de um pressuposto qualquer de fé ou doutrina religiosa para estudar qualquer religião em específico, ou qualquer fenômeno religioso. Busca ser uma ciência e, para tanto, alinha-se à concepção moderna de ciência: neutra e sem axiomas de valor; fundada na análise, verificação, comparação, reflexão autônoma e ainda — se possível —, na procura de resultados úteis à comunidade universal, e não a um grupo específico. As Ciências das Religiões se revelam, desse modo, uma ciência que surge no bojo da modernidade, e de modernidade positivista, evolucionista e não-religiosa.³⁷ Em complemento, Huff Júnior e Portella também entendem que:

As Ciências das Religiões costumam ser compreendidas como projeto de uma ciência que unifique/sistematize várias disciplinas para uma abordagem científica da religião; ou que crie, a partir de várias disciplinas, um método específico seu. Ou, ainda, que proponha uma perspectiva com foco na religião. Ainda no conceito de Ciências das Religiões, a religião, estando assim escrita, no singular, revela que pode ser entendida de forma substancial, e não apenas como expressões humanas puramente sociais/funcionais, ou derivadas delas, como o plural *religiões* pode sugerir. Tratar-se-ia de estudar não as religiões, mas a religião presente nas religiões, em abordagem hermenêutica.³⁸

Aceitando a visão de Maurílio Silva, tem-se que a proposta das Ciências das Religiões como ciência autônoma é de realizar a análise do fenômeno religioso, a partir de um método científico. Contudo, para que tal investigação seja considerada epistêmica, a mesma deve ater-se aos princípios universais: ser verificável; contingente; e ter como ponto de partida a neutralidade axiológica e o ateísmo metodológico.³⁹

Nesse sentido, o Componente Curricular Ensino Religioso, fundamentado pelas Ciências das Religiões, bem como pelo pluralismo religioso, tem o objetivo de oferecer aos/às estudantes a oportunidade de conhecer e compreender as diferentes tradições religiosas, suas crenças, práticas e valores, bem como promover a reflexão crítica e o diálogo respeitoso entre elas. O pluralismo religioso no Ensino Religioso implica em superar visões sectárias ou exclusivistas e buscar uma abordagem aberta, inclusiva e respeitosa das diversas tradições religiosas presentes na sociedade. Dessa forma, ao adotar ponto de vista de caráter pluralista, o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro contribui para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e respeitosos, capazes de compreender e dialogar com pessoas de diferentes

³⁷ HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2014. p. 441.

³⁸ HUFF JÚNIOR; PORTELLA, 2014, p. 443.

³⁹ SILVA, Maurílio Ribeiro da. *Bases epistemológicas das Ciências da Religião no Brasil: estudo religiográfico da pesquisa docente nos programas de pós-graduação em ciências da religião no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2017, 369-370.

origens religiosas. Baseado no pluralismo religioso, o Ensino Religioso ajuda a combater preconceitos e estereótipos religiosos, promovendo a valorização da diversidade cultural e religiosa, e fortalecendo os princípios de convivência pacífica e respeito aos direitos humanos.⁴⁰

Aqui torna-se importante ressaltar que o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro, no contexto do pluralismo religioso, não busca impor visão religiosa específica ou privilegiar uma tradição religiosa em detrimento de outras. Ao contrário, esse Componente Curricular busca oferecer perspectiva educativa que permite aos/às estudantes a compreensão crítica e inclusiva em relação às diferentes religiões, estimulando-os a refletir sobre suas próprias crenças e valores, e a respeitar as escolhas e identidades religiosas dos/as outros/as.⁴¹

Diante disso, tendo sido aqui debatido e conceituado o pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro, passa-se agora, no próximo tópico, a discutir as bases filosóficas desse mesmo pluralismo religioso, mantendo-se no campo da educação brasileira, buscando entender como o processo de inclusão se alia ao Componente Curricular Ensino Religioso para ampliar a aceitação da diversidade cultura e religiosa.

1.2 Bases filosóficas do pluralismo religioso no contexto educacional brasileiro

Em termos gerais, considerando-se o contexto educacional brasileiro, as bases filosóficas do pluralismo religioso encontram-se fundamentadas em princípios tais como o humanismo,⁴² o respeito à diversidade, a tolerância, a liberdade de pensamento e de crença,

⁴⁰ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 512.

⁴¹ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 512.

⁴² O humanismo é conceito complexo e multifacetado que abrange variedade de abordagens filosóficas, éticas e culturais. No contexto acadêmico, o humanismo é frequentemente entendido como uma corrente de pensamento que coloca os seres humanos no centro de suas preocupações e atribui um valor primordial à sua dignidade, liberdade, racionalidade e capacidade de agir moralmente. Na tradição filosófica, o humanismo pode ser rastreado desde a antiguidade clássica, com os pensadores gregos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, que exploraram questões relativas à natureza humana, ao conhecimento e à ética. No entanto, o humanismo como movimento específico ganhou destaque durante o Renascimento, nos séculos XIV e XV, como uma resposta ao teocentrismo medieval e à ênfase nas autoridades religiosas. O humanismo valoriza a razão, a ciência, a arte e a cultura humanas como formas de compreender e melhorar a condição humana. Ele enfatiza a importância da educação, do desenvolvimento intelectual e da busca pelo conhecimento para aprimorar a humanidade. O humanismo rejeita uma visão fatalista ou transcendentalista da existência, concentrando-se em questões terrenas e nas capacidades humanas para enfrentar desafios e alcançar realizações significativas. Um aspecto central do humanismo é a ênfase nos direitos humanos, na justiça social e na igualdade. O humanismo defende a dignidade inerente a todos os seres humanos, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual, religião ou outras características pessoais, reconhecendo a importância do respeito mútuo, tolerância, empatia e solidariedade como princípios fundamentais para a construção de sociedade mais justa e inclusiva. O humanismo também visa reconciliar a razão e a emoção, valorizando a experiência humana em sua totalidade, encorajando a expressão criativa, o desenvolvimento pessoal, a busca de significado e propósito na vida, bem como o cultivo de relações saudáveis e significativas com os outros. MENDES, João Pedro. Considerações sobre humanismo. *Revista Hvmánitas*, Lisboa, v. 157, n. 1, p. 791-797, 1995. p. 792-793.

bem como a promoção de um ambiente de convivência pacífica. Esses princípios, por sua vez, mostram-se alinhados com a perspectiva humanizadora da educação e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, a diversidade religiosa se constitui fenômeno marcante. Por isso mesmo, nas escolas públicas, o Ensino Religioso busca abordar essa diversidade de modo respeitoso e inclusivo. Para tanto, a formação docente para o Componente Curricular Ensino Religioso deve considerar a complexidade e a multirreferencialidade das diferentes expressões religiosas, evitando perspectivas fundamentalistas que possam limitar a vida social. Na visão de Andreia Gonçalves, isso explica a razão de a Constituição Federal do Brasil de 1988 ter estabelecido a garantia do direito à liberdade de crença e a proteção aos locais de culto e suas liturgias (art. 5º, VI). Além disso, o artigo 210, § 1º, determina que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.⁴³

Em tal contexto, o pluralismo religioso no ambiente educacional brasileiro busca promover o diálogo inter-religioso, a compreensão mútua e o respeito às diferenças, contribuindo para a minimização do preconceito e, por conseguinte, a formação de cidadãos/ãs conscientes e críticos/as em relação às questões culturais e religiosas que permeiam o tecido social do país. A princípio, o Ensino Religioso brasileiro se constitui Componente Curricular que aborda o estudo das diferentes religiões, suas crenças, práticas e valores, com o objetivo precípua de promover o entendimento e a tolerância religiosa, bem como fornecer aos estudantes uma base de conhecimento sobre as diferentes culturas e tradições religiosas existentes em determinadas sociedades.

No entanto, é importante ressaltar que a forma como o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro é abordado pode variar de contexto. Quanto à relação entre Ensino Religioso e educação para a cidadania, pode-se argumentar que a compreensão das diferentes religiões e sistemas de crenças é importante para a formação de cidadãos/ãs informados/as e tolerantes. Por tal viés, entende-se que o Ensino Religioso pode desempenhar papel fundamental na educação voltada à cidadania, promovendo a compreensão e o respeito pela diversidade religiosa, incentivando o diálogo inter-religioso e destacando a importância da liberdade de religião e crença.⁴⁴

⁴³ GONÇALVES, Andreia Soares. O Ensino Religioso no Brasil: desafios contextuais para a formação docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 78-88, 2023. p. 79. [Online].

⁴⁴ SCALZER, Fernando Lúcio; SILVA, Veruska Sidronil da; JUBRAEL, Dayse Patrícia Pereira; ALMEIDA, Maria de Fátima dos Santos de; OLIVEIRA, Frederico Pecorelli de; SILVA, José Carlos Ferreira da. Contribuições do Ensino Religioso para a formação do aluno de Ensino Médio. *Último Andar — Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião*, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 29-43, 2020. p. 37-38.

Conforme explica Carlos Brandão, a educação deve estar diretamente vinculada ao cotidiano dos/as estudantes. Além disso, a educação também deve buscar o desenvolvimento de uma mentalidade questionadora, formando cidadãos/ãs que, estando diante dos problemas, não se esconderão ou se acomodarão, mas que, ao contrário, saberão encontrar soluções cuja linha-mestra seja fundamentada na solidariedade, no interesse coletivo e na democracia.⁴⁵ O Componente Curricular Ensino Religioso segue essa mesma linha de raciocínio, pois entende-se que difundir a tolerância, a solidariedade e a diversidade torna-se essencial para a manutenção da democracia brasileira, bem como para a estruturação de uma sociedade pacífica e justa.

Porém, deve-se reconhecer que tal processo é moroso, cujo começo se dá por meio de atividades que despertem o interesse dos/as estudantes para o saber religioso e para os valores a ele inerentes, buscando-se, assim, o desenvolvimento de raciocínios essenciais à compreensão de determinados comportamentos que fundamentam as mais diversas doutrinas religiosas, tais como o humanismo, o amor ao próximo, a gratidão, a solidariedade, a perseverança, a paciência, a confiança, o altruísmo, entre tantos outros. Nesse sentido, torna-se evidente que a compreensão da realidade é de essencial importância para que os/as estudantes possam melhor interpretar e refletir sobre as abordagens vinculadas ao Componente Curricular Ensino Religioso. Contudo, aqui faz-se necessário também enfatizar que a maneira como se ensina pode conduzir a vários resultados diferentes, não significando que ocorra a aprendizagem, a qual se configura processo de construção, ampliação de conhecimentos, capacidades e atitudes. O Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro pertence à área das Ciências Humanas, sendo a ela integrado. Essa integração é decorrente das conexões existentes com as especificidades da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, entre outros campos do conhecimento humano de modo a estabelecer e a ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas.⁴⁶

Então, aceitando-se os argumentos acima, não restam dúvidas de que há potencial para se fazer do Componente Curricular Ensino Religioso uma ferramenta que se coloca a serviço dos esforços pela conquista e pela afirmação dos direitos dos/as cidadãos/ãs. Afinal, a escola se constitui o ambiente ideal para esse tipo de formação, visto ser nela que o trabalho em conjunto traz resultados mais evidentes. No entanto, para que isso se viabilize, torna-se necessário fazer

⁴⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 15.

⁴⁶ CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação Social*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. p. 267.

com que os/as estudantes entendam que a cidadania e o humanismo só se convertem em realidade quando efetivados na prática cotidiana.⁴⁷

O Ensino Religioso possui potencial para se tornar ferramenta de promoção dos direitos e da cidadania, especialmente no ambiente escolar, onde o trabalho conjunto entre docentes e estudantes pode gerar resultados positivos. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que haja compreensão mútua entre os/as envolvidos/as de que os valores humanistas precisam ser colocados em prática no dia a dia. Nesse sentido, a escola pode se tornar espaço de ação comunicativa, no qual os/as participantes interajam visando o entendimento recíproco e a coordenação de ações que levem a uma sociedade mais justa. A comunicação aberta e livre de imposições, como propõe Habermas, permite que valores como cidadania e humanismo deixem de ser apenas conceitos abstratos e se concretizem por meio de um consenso obtido dialogicamente.⁴⁸ Portanto, estabelecendo-se aqui uma analogia, pode-se afirmar que, no caso brasileiro, o Ensino Religioso, amparado pela ação comunicativa, tem grande potencial para promover na prática escolar os ideais de uma sociedade mais humana e democrática.

Da mesma forma, entende-se ainda ser possível a uma sociedade basear-se na ação comunicativa e voltar-se ao entendimento mútuo, renunciando ao modo de agir puramente egocêntrico. Bastando, para isso, um acordo comunicativo amplo, com todo o processo orientado ao entendimento, por meio do qual o conceito de ação comunicativa depende da demonstração de que o acordo comunicativo pode cumprir funções de coordenação da ação, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa.⁴⁹ Quanto a isso, Madalena Fernandes entende que:

O Ensino Religioso pode contribuir significativamente para que os/as estudantes se tornem comprometidos com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pelos desfavorecidos, pelas tradições e culturas favoreçam a paz, a unidade, a esperança e a solidariedade. Admitido como parte integrante da formação global o Ensino Religioso, favorece a humanização e a personalização de estudantes e docentes, como sujeitos de seu desenvolvimento e protagonistas na construção de um mundo novo, humano e solidário. Muitas vezes é pelo vazio prático desta disciplina que no relacionamento humano o direito se tornou a lei do mais forte e a vida social termina no egoísmo que semeia as injustiças mais gritantes. Eis, então, a finalidade da educação religiosa na vida da pessoa: tentar orientá-la para a dimensão libertadora e não alienante, pois já se viu que a religião pode ser usada para libertar o homem e levá-lo a uma ação transformadora, condizente com o melhor sentido da ação humanista.⁵⁰

⁴⁷ MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 76.

⁴⁸ HABERMAS, Jurgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 181.

⁴⁹ HABERMAS, 2003, p. 181.

⁵⁰ FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a

Ocorre que, segundo o entendimento de Virgínio Souza, Léo Pessini e William Hossne, sem haver a noção de cuidados, os valores como compaixão, solidariedade, amor, justiça e compreensão desaparecem, levando toda a sociedade à perda dos limites que permitem estabelecer — de acordo com cada tempo e lugar — o que é certo e o que é errado. São esses valores que inspiram o modo de ser e de agir, tornando a conduta humana mais sábia e ética. Por tais argumentos, entende-se que o Componente Curricular Ensino Religioso proporciona espaço para diálogo em uma sociedade plural, ao produzir mudança interior nos/as estudantes do Ensino Fundamental, de forma a fazer com que desenvolvam valores que serão utilizados por toda a vida.⁵¹

A questão do Ensino Religioso que envolve a integração de conceitos humanistas e valores religiosos no contexto educacional se configura abordagem que busca explorar as relações entre a valorização da dignidade e dos direitos humanos a um Ensino Religioso, que abrange o estudo das diferentes tradições religiosas. Na visão de Yeda Raab e Camila Dias, o humanismo, como base dessa abordagem, enfatiza os valores humanos universais, tais como a justiça, a igualdade, a liberdade e a dignidade humana. Nesse contexto, o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro pode ser abordado não como estudo teológico (tal como ocorria antes da Constituição Federal de 1988), mas como reflexão acerca de como as diferentes religiões e tradições podem contribuir para a construção de sociedade mais justa, pacífica e inclusiva.⁵²

Dessa forma, a abordagem do Componente Curricular Ensino Religioso com base no humanismo pode promover o diálogo e a cooperação entre estudantes de diferentes origens religiosas, fomentando o respeito mútuo e a compreensão da diversidade cultural e religiosa. Contudo, para tanto, faz-se necessário lidar com alguns desafios, tais como a neutralidade, a capacitação dos/as docentes e o respeito à laicidade, para garantir um Ensino Religioso que seja inclusivo e adequado ao contexto escolar. É importante ressaltar que a implementação dessa abordagem requer formação adequada dos/as docentes, os/as quais devem estar preparados/as para trabalhar de forma interdisciplinar e sensível às questões envolvendo diversidade cultural e religiosa, em face dos conflitos daí advindos. Também é necessário considerar a legislação

catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 30-31.

⁵¹ SOUZA, Virgínio Cândido Tosta de; PESSINI, Leo; HOSSNE, William Saad. Bioética, religião, espiritualidade e a arte do cuidar na relação médico-paciente. *Revista Bioethikos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 181-190, 2012. p. 181.

⁵² RAAB, Yeda Strada; DIAS, Camila Santos. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Revista Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 357-373, 2015. p. 362.

educacional vigente, que estabelece diretrizes específicas para o Ensino Religioso nas escolas, determinando conteúdo específico conforme a faixa etária e o ano escolar.⁵³

Frente a isso, e tendo aqui sido discutidas e analisadas algumas das principais bases filosóficas do pluralismo religioso, no contexto da educação brasileira, passa-se agora, no tópico seguinte, a debater as formas de se viabilizar, no Brasil, a educação inclusiva nas aulas do Componente Curricular Ensino Religioso.

1.3 O Ensino Religioso e a educação inclusiva no Brasil

Segundo Alberto Cavalcanti, a educação inclusiva é paradigma educacional que tem entre alguns de seus principais objetivos garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas habilidades, origens culturais ou crenças religiosas. Nesse sentido, entende-se que as Ciências das Religiões exercem papel essencial na promoção da inclusão e do respeito à diversidade cultural e religiosa na escola. Aqui torna-se essencial afirmar que as Ciências das Religiões e o Ensino Religioso apresentam relação de complementaridade e interdependência, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto as Ciências das Religiões englobam campo transdisciplinar mais amplo de investigações acadêmicas sobre crenças, ritos, doutrinas e tradições religiosas, o Ensino Religioso se configura como área de conhecimento integrada à Educação Básica, com ênfase na formação ética e cidadã dos/as estudantes.⁵⁴

A BNCC determina que o Ensino Religioso deve adotar abordagem laica, objetiva e plural, valendo-se dos conhecimentos produzidos pelas Ciências das Religiões para propiciar aos/às estudantes o contato com o universo religioso e a vivência da diversidade cultural e religiosa da sociedade. Assim, observa-se relação de intercâmbio entre essas duas esferas, já que o Ensino Religioso encontra respaldo epistemológico e apoio teórico-metodológico nas Ciências das Religiões para cumprir seus objetivos na educação básica de forma científica e isenta. A junção entre as Ciências das Religiões, o Ensino Religioso e educação inclusiva pode ser visto sob vários ângulos. Pelo prisma pedagógico, a integração das Ciências das Religiões no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, como o pensamento crítico, a empatia e a tolerância. Além disso, o estudo

⁵³ RAAB; DIAS, 2015, p. 363.

⁵⁴ CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. *Fundamento — Revista de Pesquisa em Filosofia*, v. 1, n. 3, p. 172-186, 2011. p. 175.

das tradições religiosas e suas respectivas cosmovisões possibilita aos/às estudantes desenvolver maior compreensão acerca da complexidade e da riqueza das diferentes culturas e tradições religiosas, promovendo assim o respeito à diversidade cultural e religiosa, o que, por conseguinte, resulta em maior inclusão.⁵⁵

No Brasil, há tempos tornou-se evidente a necessidade de serem trabalhados, em sala de aula, valores que reconheçam e respeitem as diferenças entre os seres humanos, fundamentando o olhar dos/as docentes para as situações de preconceito, intolerância e discriminação, comumente identificadas no ambiente escolar. No entanto, de acordo com Denis Santos e Sileide Silva, o Ensino Religioso se apropria de valores culturais despertando sentimentos que abarcam o respeito e as práticas de métodos inclusivos que fazem uso de preceitos fortalecidos por uma convicção pessoal, no ganho de condutas que são fortalecidas pelo diálogo, respeito e solidariedade — fatores necessários à construção da cultura de paz.⁵⁶

Ainda conforme o entendimento de Santos e Silva, tem-se que a incorporação e planejamento de ações inclusivas atreladas ao sagrado vão além, no sentido de compreender as especificidades de cada estudante que vive uma realidade que necessita de seres conscientes e sensatos no que diz respeito à inclusão. Por isso mesmo, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de resgatar valores que promovam posicionamentos fundamentos por olhar refinado que englobe comunicação educativa consciente e pragmática. Isso porque, as relações de valores que unificam o senso sagrado e a inclusão, com o intuito de refletir e gerar pensamento crítico a respeito da existência humana deve se fazer presente no dia a dia da escola pública. Daí porque é inevitável expor tais valores com clareza, assegurando posições autênticas, ampliando as oportunidades de desenvolvimento humano, bem como sustentando os valores por meio do Ensino Religioso, para criar e manter ambiente escolar laico e plural.⁵⁷

A realidade de cada estudantes se converte na motivação para que se trabalhe as questões que os/as diferem. Tal visão gera uma racionalidade que agrega opiniões contrárias, fazendo surgir novas ponderações. Nesse sentido, Santos e Silva afirmam ser irrefutável a convivência com as diferenças, com a singularidade humana e a oportunidade de aprendizagem coletiva como direito essencial de todos/as. A importância de se manter na linha de estudo as crenças, opiniões, escolhas atreladas ao sagrado e a diversidade cultural e religiosa, são essenciais para que as diferenças, quando identificadas, não se convertam em motivos de hostilização, mas

⁵⁵ CAVALCANTI, 2011, p. 176.

⁵⁶ SANTOS, Denis Cassiano dos; SILVA, Sileide Mendes da. *Ensino Religioso e os valores de uma educação inclusiva*. Salvador: CINTEDI, 2021. p. 2.

⁵⁷ SANTOS; SILVA, 2021, p. 2.

somente de clareza e bom senso, tornando o/a estudante um/a ser cidadão/ã pensante e crítico/a, ensinando-o/a a ser capaz de agir e se posicionar sobre suas convicções, sem juízo cruel e preconceituoso.⁵⁸

Mas o que vem a ser exatamente a inclusão? A inclusão se constitui paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Para Edir Camargo, os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características específicas reconhecidas e valorizadas. De acordo com o mencionado paradigma, identidade, diferença e diversidade representam condições sociais específicas que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração entre os seres humanos. Nos mais variados contextos sociais inclusivos, esses grupos humanos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Dessa forma, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele.⁵⁹

Os ideais de inclusão vêm para desconstruir a ideia de homem padrão, gerando novo conceito de desenho universal que emerge no prisma inclusivo, de forma a possibilitar a construção do *design* e da arquitetura acessíveis, sem que haja necessidade de adaptações pontuais. O desenho universal é uma concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistida. Portanto, a inclusão se constitui prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do/a outro/a. No âmbito educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é ponto central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que permitem atender o que é comum e o que é específico entre os/as estudantes.⁶⁰

Nas escolas, em sentido mais usual, no Brasil, quando se fala de inclusão, de imediato imagina-se o caso específico dos/as estudantes com necessidades especiais, geralmente associadas a deficiências físicas ou mentais. Contudo, Maria Amiralian afirma que a inclusão é algo que possui imensa abrangência social, mesmo porque, com o passar do tempo, o entendimento acerca das chamadas necessidades especiais também foi se ampliando. Reconhecendo a complexa diversidade social, desde a Carta Magna de 1988 — conhecida como *Constituição Cidadã* —, além das pessoas com algum tipo de deficiência, o Estado brasileiro

⁵⁸ SANTOS; SILVA, 2021, p. 2-3.

⁵⁹ CAMARGO, Edir Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. *Revista Ciência da Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. p. 1.

⁶⁰ CAMARGO, 2017, p. 1.

tem buscado ampliar também a inclusão das mulheres, dos/as negros/as, dos povos originários, dos/as homossexuais, entre tantos/as outros/as, como é o caso dos/as idosos/as, dos/as sem-teto, dos/as refugiados/as e das crianças de rua.⁶¹

No meio profissional, por exemplo, há empresas que estabelecem condições específicas para as mulheres, quando se encontram com tensão pré-menstrual ou mesmo nos dias de menstruação, garantindo-lhes folgas ou menor carga horária. Medida semelhante é feita, em diversas organizações, em relação aos/às funcionários/as que, em face da religião que professam, não podem trabalhar aos sábados.⁶² Visando garantir maior segurança, há empresas que liberam determinadas categorias de empregados/as uma hora mais cedo, para que corram menos risco ao chegarem nos bairros onde moram. Até mesmo o feriado forçado, em dia de jogos da seleção, durante a copa do mundo, é uma forma de inclusão — estabelecida informalmente, em função de uma necessidade especial: minimizar os riscos e a insatisfação dos/as trabalhadores/as. Nesse exemplo, os/as gestores/as empresariais entenderam que, em face da força da cultura popular, representada pela paixão pelo futebol, manter um/a empregado/a fisicamente na firma, quando a mente dele/a está distante dali, pode deixá-lo/a insatisfeito/a e bem mais propenso/a ao ócio, ao erro e aos acidentes. Então, como se pode constatar, a inclusão tem relação direta com a criação de uma ideia ampliada de pertencimento, compaixão e respeito que se viabiliza pelos esforços para fazer com que os seres humanos, em determinadas condições, sintam-se mais integrados, mais respeitados, mais seguros, mais livres e mais felizes.⁶³

Outro importante fator é que os ideais de inclusão são uma variante do ideal humanista maior, pois se inserem em inúmeros contextos sociais, abrangendo família, escola, trabalho, em relação ao acolhimento, à educação, às práticas profissionais e, ainda, segurança, saúde, fé, entretenimento e lazer.⁶⁴ Então, de acordo com o entendimento expresso por Cristiane Sampaio e Sônia Sampaio, em atitude altruísta, a inclusão nasce da capacidade humana de olhar para o/a outro/a — especialmente o/a outro/a que sofre. Em seu sentido etimológico, *integração* vem do verbo *integrar*, que significa formar, coordenar ou combinar com um todo unificado. Por sua vez, *inclusão*, do verbo *incluir*, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que, no significado da expressão inclusão, aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe a existência de uma outra visão. Participação é, então, uma necessidade essencial do

⁶¹ AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005. p. 60-61.

⁶² AMIRALIAN, 2005, p. 60-61.

⁶³ AMIRALIAN, 2005, p. 61.

⁶⁴ AMIRALIAN, 2005, p. 62.

ser humano. Portanto, o ser humano só terá possibilidade de total desenvolvimento em uma sociedade que permita e facilite a sua participação. Isso pressupõe a ampliação contínua dos esforços por inclusão social.⁶⁵

Para Santos e Silva, torna-se evidente que, para permitir ter acesso aos sistemas de valores que fazem parte da vida, deve-se levar em consideração os processos de identidades coletivas e individuais, a filosofia de vida e a busca de transcendência e autoconhecimento das normas que atribuam estabilidade para determinada pessoa. Afinal, os valores morais e éticos vinculados aos fundamentos religiosos requerem que sejam respeitadas as desigualdades e singularidades, rejeitando todas as formas de injustiça social, especialmente a discriminação de pessoas e grupos. Torna-se evidente a importância de enaltecimento do ser humano à luz da compatibilidade que abrange as relações de convívio em diferentes culturas e, principalmente, a busca de satisfação social e o contentamento recíproco.⁶⁶ Mesmo porque, para Marcos Reis, Sérgio Junqueira e Fernanda Santos:

O reconhecimento da diversidade cultural, enquanto fenômeno do tempo atual, traz para o campo da educação e, principalmente, para o Ensino Religioso, uma série de questões e desafios, tais como o respeito à diversidade cultural e religiosa e o redimensionamento das práticas educativas, com o intuito de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática e inclusiva. Para atuação responsável diante da diversidade cultural nacional é essencial que o/a docente tenha consciência do pensar e refletir sobre este contexto característico de uma sociedade como a brasileira criativa e não de mera reprodução de situações alheias aos cenários deste país.⁶⁷

Diante disso, como bem ressalta Samara Magalhães, no contexto específico do Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro, a inclusão diz respeito aos esforços para ampliar a aceitação de determinado grupo, em face de suas preferências culturais e religiosas e, por conseguinte, reduzir o preconceito comumente praticado contra as pessoas que não são cristãs — tais como as que não possuem religião e, especialmente, aquelas que professam religiões de matriz africana.⁶⁸ Daí porque, segundo afirmam Claudete Ulrich e Joana Silva, o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro visa, entre seus principais objetivos, fomentar características positivas e incentivar virtudes que serão imprescindíveis para o futuro dos/as estudantes, fortalecendo todas as suas dimensões, incluindo aspectos que serão

⁶⁵ SAMPAIO, Cristiane; SAMPAIO, Sônia Maria. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 40.

⁶⁶ SANTOS; SILVA, 2021, p. 3.

⁶⁷ REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda Cristina da Encarnação dos (orgs.). *Ensino Religioso: um espaço para o laico*. Rio Branco: Nepan, 2020. p. 34.

⁶⁸ MAGALHÃES, Samara Oliveira de. Educação inclusiva e suas relações com o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião, p. 55-70. In: SILVA, Rosângela Siqueira da; SILVEIRA, Diego Omar da (orgs.). *Interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 61.

primordiais para a formação de cidadãos/ãs comprometidos/as com o aprimoramento de seu espaço de convivência.⁶⁹

Em complemento a essa mesma linha de raciocínio, Marta Façanha e Valdir Stephanini compreendem que o Componente Curricular Ensino Religioso foi desenvolvido visando contribuir para a formação integral dos/as estudantes, de modo a ajudá-los/as a ampliar suas visões de mundo, bem como o respeito às diversas identidades religiosas, em prol do desenvolvimento da cultura da paz e da solidariedade.⁷⁰ Para tanto, Ana Bastos afirma ser necessário buscar alternativas pedagógicas capazes de condensar o conhecimento adquirido na formação inicial com o exercício da prática, levando à reflexão acerca dos saberes necessários à formação do/a docente do Ensino Religioso na perspectiva de fortalecimento de uma educação inclusiva ancorada nos Direitos Humanos. Essas novas práticas pedagógicas devem motivar o desenvolvimento ético dos/as estudantes, ensinando-os a reconhecer e a respeitar as diferenças e diversidades, desenvolvendo assim uma ampliação do foco do olhar docente para o combate às situações de intolerância, preconceito e discriminação em sala de aula.⁷¹

Afinal, no modelo inter-religioso ou pluralista, o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro é concebido de modo a englobar as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida, incluindo-se aí até mesmo o agnosticismo⁷² e o ateísmo⁷³.

⁶⁹ ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Joana d’Arc Araújo. Ensino Religioso: conhecer a historicidade para valorizar e construir caminhos mais inclusivos. *Revista Cultura Teológica*, São Paulo, v. 30, n. 201, p. 127-145, 2022. p. 140.

⁷⁰ FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Prax., Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021. p. 485.

⁷¹ BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. Formação continuada do professor do Ensino Religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. Congresso Internacional em Ciências da Religião. Goiânia: PUC-GO, 2015. p. 28.

⁷² Agnosticismo refere-se à posição de que a existência ou inexistência de Deus é desconhecida ou inacessível. O agnosticismo é normalmente considerado como um ponto de vista segundo o qual é afirmado que a razão humana é incapaz de prover fundamentos racionais suficientes para justificar tanto a crença quanto a descrença na existência de Deus ou qualquer realidade divina sobrenatural. Os agnósticos acreditam que não há maneira de obter conhecimento definitivo sobre a existência de Deus. Mais especificamente: os agnósticos acreditam que não há evidências conclusivas para provar ou refutar a existência de Deus. Eles argumentam que questões metafísicas como essa estão além do alcance do conhecimento humano. Isso não significa necessariamente que os agnósticos duvidam da existência de Deus, mas sim que eles não acreditam que seja possível saber com certeza se Deus existe ou não. O agnosticismo é uma posição epistemológica, enquanto o ateísmo e o teísmo são posições ontológicas. Os agnósticos se concentram na questão do conhecimento, enquanto os ateus e teístas se concentram na questão da existência em si. SCHRAMM, Fermin Roland. Diálogo entre o agnosticismo e o universo das religiões: o caso da empatia. *Revista Bioética*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 407-15, 2014. p. 412.

⁷³ Ateísmo refere-se à falta de crença em qualquer divindade. Os ateus não acreditam na existência de deuses ou seres sobrenaturais. O ateísmo é a posição de que não há evidências suficientes para acreditar na existência de deuses. Os ateus geralmente rejeitam argumentos teológicos e filosóficos para a existência de deuses. O ateísmo inclui tanto o ateísmo forte (a afirmação de que deuses não existem) quanto o ateísmo fraco (a simples falta de crença em deuses). Algumas formas de budismo e outros sistemas de crença não teístas são considerados ateus. No entanto, o ateísmo não implica necessariamente em uma filosofia ou ideologia específica. O agnosticismo é distinto do ateísmo, já que os agnósticos argumentam que a existência ou inexistência de deuses é desconhecida ou inacessível. Os agnósticos geralmente não se posicionam sobre a existência de deuses. Os ateus geralmente

Nesse modelo, tal Componente Curricular não pressupõe que o/a estudante se identifique formalmente com alguma denominação religiosa, baseando-se tão somente nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Segundo Douglas Dantas, essa abordagem dialoga diretamente com a Antropologia Cultural, a Psicologia, a Fenomenologia e a Sociologia, para as quais tanto os sentimentos religiosos, quanto a sua institucionalização, são expressões e sistematizações das necessidades de grupos humanos, concepções de sagrado e percepção de mundo, em determinadas épocas e contextos históricos.⁷⁴

Então, conforme Bastos, o/a docente é o profissional que se encontra, de fato, na ponta do processo de ensino-aprendizagem, sendo o/a responsável direto pela inclusão do/a estudante junto aos seus pares no ambiente escolar. No caso específico do/a docente do Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro, o qual tem em sua proposta curricular os princípios de cidadania, respeito à diversidade cultural e religiosa, tolerância no entendimento do/a outro/a e na relação do ser humano em sua busca pelo transcendente, torna-se área ainda mais propícia para o combate ao preconceito, ao estigma e à discriminação.⁷⁵

Confirmando o que já parece ser ponto passivo na literatura especializada, também Thyeles Strelhow Moratti Precilio Borcarte entende que o Componente Curricular Ensino Religioso apresenta-se como vasto e fértil campo de conhecimentos, propício à promoção de amplas discussões acerca das questões essenciais e existenciais dos seres humanos, com o intuito de proporcionar momentos de convivência respeitosa, pacífica, tolerante e crítica a respeito das diversidades nas quais estão inseridos. Sendo assim, o Ensino Religioso se constitui peça essencial ao exercício consciente de alteridade e de reconhecimento do/a outro/a como ser integral e integrante da realidade social. Daí poder-se afirmar que, no Brasil, tal Componente Curricular é fundamental para a formação humana.⁷⁶

Dito isso, e sabendo-se que a inclusão dos/as estudantes com necessidades especiais já é função de toda a escola, deve-se deixar claro qual tipo de inclusão exatamente o Ensino Religioso Escolar trata com maior ênfase. Sobre isso, Selma Rosseto e Henrique Silva afirmam que, comumente, o/a docente, ao se deparar com a temática sobre as religiões africanas em sala

rejeitam os argumentos teístas para a existência de deuses, como os argumentos cosmológico, teleológico e ontológico. O ateísmo não deve ser confundido com uma fé ou crença. A falta de crença em deuses não requer fé, mas sim uma avaliação crítica da evidência disponível. Então, em termos gerais, o ateísmo se refere à falta de crença na existência de deuses ou seres sobrenaturais. FERREIRA, Amauri Carlos. Viver sem Deus e sem religião: a vida possível no ateísmo. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 18, p. 85-103, 2010. p. 90-91.

⁷⁴ DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004. p. 117.

⁷⁵ BASTOS, 2015, p. 28.

⁷⁶ STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 275-284, 2018. p. 280.

de aula, diversas reações negativas ocorrem com relação ao tema, pois, não raramente, o/a próprio/a docente desse Componente Curricular se encontra pressionado/a entre o seu proselitismo e as diretrizes para a Educação Básica, ou seja, a sua interpretação fundamentalista da fé pode produzir diversos movimentos em sala de aula. No âmbito dessa questão, identificam-se algumas atitudes recorrentes no que concerne à introdução da temática das religiões africanas, enfatizando que não acontece isoladamente, podendo variar em intensidade de acordo com as características da personalidade de cada docente de Ensino Religioso.⁷⁷

Então, frente ao dilema anunciado no parágrafo acima, o Ensino Religioso deve ser trabalhado enfatizando a diversidade e motivando as práticas educacionais fundamentadas, prioritariamente, no diálogo e no respeito entre as variadas religiões, destacando a importância da valorização cultural, bem como evidenciando a excelência da diversidade religiosa. Na visão de Santos e Silva, a valorização promovida pelo Ensino Religioso por meio de práticas pedagógicas que buscam a inclusão em sala de aula se traduz em apossar-se dos valores éticos e humanistas, fazendo progredir e consolidar o caráter e suas responsabilidades, ao criar raízes que estabeleçam conceitos justos. Dessa forma, o aprendizado se estenderá à transmissão dos valores da humanidade, com foco na busca de resoluções para as questões de caráter ético e moral, em que tais valores não se caracterizam mais um nível, mas sim em uma percepção mais ampla de ações, individuais e coletivas, socialmente desejáveis.⁷⁸

A literatura especializada mostra que a educação inclusiva constitui paradigma educacional lastreado pela concepção de Direitos Humanos, que congrega igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão — dentro ou fora da escola. De acordo com Carmargo, nas aulas do Ensino Religioso, aplicando-se o conceito de educação inclusiva aos/às estudantes tem-se uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e desses/as mesmos/as estudantes, em que a escola gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do corpo discente que, por seu turno, atua ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado cotidianamente.⁷⁹

Frente a todo o exposto neste capítulo inicial, em que se descreveu como se dá a promoção do pluralismo religioso na Educação Básica, por meio do Ensino Religioso, passa-se agora, no próximo capítulo a promover o debate literário acerca de como a questão do

⁷⁷ ROSSETO, Selma Correia; SILVA, Henrique Eugênio Spindola da. Religiões de matriz africana: inclusão ou exclusão na disciplina de Ensino Religioso. *Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 362-368, 2016. p. 366-367.

⁷⁸ SANTOS; SILVA, 2021, p. 6-7.

⁷⁹ CAMARGO, 2017, p. 2.

pluralismo é definida pela legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDBEN, bem como da BNCC, enfatizando o vínculo com o Ensino Religioso Escolar.



2 DEBATENDO O PLURALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este segundo capítulo, também desenvolvido com base em pesquisas de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo principal debater o surgimento do pluralismo na educação brasileira. Para tanto, primeiro discute-se o pluralismo a partir da Constituição Federal de 1988. Em seguida, traz-se à luz do debate acadêmico o pluralismo no contexto educacional brasileiro. Por último, o pluralismo religioso é abordado, a partir do que é proposto pela BNCC.

A discussão proposta neste segundo capítulo é fundamental para entender o tema da pesquisa, especialmente no que tange ao problema central de como o Componente Curricular Ensino Religioso, ministrado em escola municipal de Ecoporanga (ES), pode contribuir para a maior inclusão no Ensino Fundamental. O surgimento do pluralismo na educação brasileira, com sua conceituação a partir da Constituição Federal de 1988, estabelece o cenário legal para a inclusão e a diversidade no ambiente educacional. Ao debruçar sobre o pluralismo no contexto educacional brasileiro, a literatura especializada oferece base para a compreensão de como esse ambiente deve ser estruturado e conduzido para respeitar e atender às necessidades de um corpo estudantil diverso. Ainda mais crucial para essa discussão é o exame do pluralismo religioso, conforme proposto pela BNCC. Compreender o pluralismo religioso é vital para avaliar a performance atual do Ensino Religioso, bem como identificar lacunas e oportunidades para torná-lo mais inclusivo. Portanto, a análise proposta neste capítulo segundo é intrínseca ao tema da pesquisa e ao problema identificado, não apenas discutindo termos, mas estabelecendo os alicerces político-legais e didático-pedagógicos que orientam o ambiente educacional brasileiro e, mais especificamente, o Componente Curricular Ensino Religioso. Ao entender esse ambiente e suas demandas, pode-se direcionar o olhar crítico à forma como o Ensino Religioso está sendo conduzido e ponderar sobre possíveis estratégias para torná-lo mais inclusivo.

2.1 O pluralismo a partir da Constituição Federal de 1988

De acordo com o entendimento expresso por Edinei Dal Magro, o reconhecimento de que as regras estabelecidas pelo Estado enquanto fonte ímpar e legítima de direito estão se tornando cada vez mais inapropriadas e ineficientes são a prova do colapso do monismo, revelando, ao mesmo tempo, um instante histórico de mudança paradigmática.⁸⁰ Antônio

⁸⁰ DAL MAGRO, Edinei Carlos. Repensando o estado como fonte de direito: uma incursão sobre a legitimidade do pluralismo a partir da conjuntura do monismo. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 18, p. 127-137, 2010. p. 129.

Wolkmer, primeiro referindo-se ao pluralismo como processo de transição paradigmática, pode-se compreender que o núcleo precípua para o qual converge o pluralismo jurídico é a negação de que o Estado seja o centro único do poder político e a fonte exclusiva de toda produção do Direito.⁸¹

Dessa forma, a noção de pluralismo jurídico⁸² — ou pluralismo constitucional — surge a partir de uma ideia geral de que existem e vigem, em determinado espaço, normatividades decorrentes de diferentes fontes, para além das normas editadas pelo Estado (e, de modo particular, pelo ente central dos Estados) que exerce soberania sobre aquele território. Segundo explica Ana Barcellos, nas últimas décadas, diversos países latino-americanos incorporaram, em suas cartas magnas e, por conseguinte, em suas práticas jurídicas, soluções que adotam modelos de pluralismo jurídico.⁸³

No Brasil, na sequência histórica, logo após a declaração de independência do país, o constitucionalismo representou considerável progresso e um avanço do Estado liberal moderno, que chegou ao século XIX com o objetivo de reforçar a noção de Constituição Federal escrita, formal e protetora dos direitos básicos. Com isso, a consolidação do Estado constitucional definiu princípios constitucionais materiais de justiça e de direitos fundamentais, os quais passaram a atuar enquanto guias de toda a compreensão do ordenamento jurídico pátrio.⁸⁴ A Constituição Brasileira de 1988 representou marco importante para o reconhecimento e a garantia do pluralismo religioso no Brasil ao estabelecer, em seu artigo 5º, a liberdade de consciência e de crença como direitos fundamentais, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção aos locais de culto. Além disso, no artigo 19, proíbe-se a União, os

⁸¹ WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001. p. 15.

⁸² A expressão “pluralismo jurídico” pode descrever diferentes fenômenos. Para fins didáticos, é possível agrupar alguns dos temas associados ao debate em quatro grandes grupos: a) as relações entre as normas de origem estatal e as normas internacionais, incluindo, também, as relações com as decisões proferidas por Cortes internacionais; b) as relações entre as normas estatais editadas pelo ente central e aquelas editadas por órgãos ou entidades locais que gozam de algum nível de estatismo, seja no âmbito de Federações (no caso brasileiro, Estados, Distrito Federal e Municípios), Estados Regionais ou Estados unitários descentralizados; c) as relações das normas estatais com normatividades vigentes em comunidades tradicionais existentes dentro do território, como é o caso de grupos específicos (povos originários, negros, portadores de necessidades especiais e outras minorias); e d) as relações das normas estatais com normas editadas por organizações privadas nacionais ou internacionais, como condomínios, associações de classe, sindicatos, organizações de desporto internacionais, dentre outras. RAMOS, André de Carvalho. Pluralidade das ordens jurídicas: uma nova perspectiva na relação entre o Direito Internacional e o Direito Constitucional. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 106, n. 107, p. 497-524, 2012. p. 499.

⁸³ BARCELLOS, Ana Paula Gonçalves Pereira de. Constituição e pluralismo jurídico: a posição particular do Brasil no contexto latino-americano. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 169-181, 2019. p. 179.

⁸⁴ PAGLIARINI, Alexandre Coutinho; SIRENA, Tatiana Wagner Lauand de Paula. Do monismo ao pluralismo jurídico: as variações da jurisdição no tocante às fontes de direito em sua temporalidade. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 49, n. 152, 2022. p. 15.

Estados e os Municípios de estabelecerem cultos religiosos ou igrejas, sublinhando a laicidade do Estado brasileiro. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 rompeu com a tradição católica exclusivista anterior, abrindo espaço para a expressão da diversidade religiosa existente no país, seja por meio de religiões de matriz africana, espíritas, indígenas, budistas, islâmicas, entre outras. O pluralismo religioso passou a ser um valor democrático a ser promovido pelo Estado laico, garantindo aos cidadãos a liberdade de crença.

Enquanto isso na Europa, de onde os parlamentares brasileiros se inspiravam para formular a própria legislação, o individualismo tornou-se o elemento principal da ideologia moderna, elegendo o ser humano como centro autônomo de decisões econômicas, políticas e racionais do país. Assim, para Alexandre Pagliarini e Tatiana Sirena, a lei significava recurso da razão, feita pelo ser humano e para o ser humano, com o caráter geral da legislação garantindo a liberdade e também igualdade. Porém, ainda se mostrava um direito bastante preocupado com a redução da complexidade, com tendência significativa à abstração e à simplificação, em uma ordem estável e duradoura, por meio da qual não se concebiam a multiplicidade, a divisão interna e o pluralismo social dos grupos, visto que toda a autoridade estaria concentrada no Estado unitário e soberano.⁸⁵

Dessa forma, a ordem jurídica do Estado pretendeu o monopólio da definição de todo o direito, tendo quaisquer outras fontes jurídicas uma legitimidade apenas derivada, decorrente de uma determinação estatal.⁸⁶ Contudo, mergulhada no sistema jurídico monista, a supremacia da Constituição, como norma primordial do Estado que garante os direitos e as liberdades dos/as cidadãos/ãs, foi se propagando ao longo do século XIX, com a consolidação dos regimes liberais dos Estados modernos. O constitucionalismo representou, então, considerável progresso e avanço do Estado liberal moderno, que chegou ao século XIX com o propósito de reforçar a noção de uma Constituição escrita, formal e protetora de direitos básicos.⁸⁷

No entanto, após a segunda guerra mundial, em decorrência do fim dos regimes totalitários na Europa, o direito exclusivo apresentado pelo Poder Legislativo, imposto de modo geral e abstrato, começou a não ser suficiente para os ideais de democracia e de direitos dos sujeitos, que iam ganhando força.⁸⁸ As atrocidades experienciadas ao longo da Segunda Grande Guerra, quando os modelos políticos totalitários se encontravam formalmente em total conformidade com o Estado de Direito, revelaram a ineficiência de uma teoria do direito

⁸⁵ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 15.

⁸⁶ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 19.

⁸⁷ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 22.

⁸⁸ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 24-25.

puramente formal. O foco principal do ordenamento jurídico deveria se voltar ao ser humano, e não à lei oficial, conduzindo a democracia e os direitos à rejeição do totalitarismo. Com isso, viabilizou-se a maior valorização da pessoa humana e a compreensão da multiplicidade existente na comunidade surgiram em oposição à irrelevância das vontades particulares e a massificação da sociedade (celebração da identidade dos regimes totalitários).⁸⁹

Desse modo, a justiça do direito deixou de ser relacionada à simplicidade de aplicação instantânea, invariável e homogênea da legislação, baseada sobre o sujeito único de direito, abstrato e geral. Assim, o Estado constitucional manteve a construção teórica formal quanto ao sistema escalonado de normas e superioridade da Constituição, mas buscou ainda garantir o resguardo de alguns direitos substanciais, aos quais não se poderia mais renunciar. Em posição de preeminência, o constitucionalismo introduziu as regras de princípio (em se tratando de direitos relacionados à democracia), os direitos fundamentais, as técnicas de interpretação e o controle de constitucionalidade.⁹⁰ A consolidação do Estado constitucional fez cair a ideia de legalidade como base estanque, automático e completa, submetendo a lei às normas constitucionais. Além disso, definiu princípios constitucionais materiais de justiça e direitos fundamentais, os quais passaram a dever guiar toda a compreensão do ordenamento jurídico.⁹¹

No Brasil, onde os avanços sociais sempre ocorreram de forma muito lenta, após a oficialização de seis Cartas Magnas — 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 —, nas quais os ideais progressistas pouco evoluíram, promulgou-se a Carta Constitucional de 1988, também conhecida como *Constituição Cidadã*, cujo pluralismo jurídico, expresso no artigo 216, aliado ao conceito de multiterritorialidade, sob o ponto de vista hermenêutico plural, foi adotado por efeito de um novo constitucionalismo que começava a se firmar em praticamente toda a América Latina.⁹²

A partir de 1988, a Constituição Federal brasileira assumiu essa posição em função de ingredientes culturais construídos historicamente: a dignidade humana, o pluralismo, a democracia constitucional, a inevitabilidade do conflito e a constituição como veículo de consensos.⁹³ Esse modelo da constituição normativa influenciou as recentes constituições latino-americanas, adotadas após períodos de governos autoritários e/ou ditatoriais, que su- focavam os conflitos internos, como é o caso da Constituição Federal de 1988, no Brasil,

⁸⁹ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 25.

⁹⁰ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 25-26.

⁹¹ PAGLIARINI; SIRENA, 2022, p. 26.

⁹² MORAES, Leandro Campêlo. Pluralismo jurídico enquanto fundamento da luta pelos territórios tradicionais. *ReDIS — Revista de Direito Socioambiental*, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 176-197, 2023. p. 178.

⁹³ GUIMARÃES, Diego Fernandes. O Estado constitucional de Direito e a mudança de rumo no sistema de fontes do Direito. *RIL — Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 1, n. 59, p. 83-98, 2020. p. 83.

significativamente influenciada pelos ideais das constituições portuguesa de 1976 e espanhola de 1978, promulgadas após períodos de autoritarismo, bem como influenciadas pela lei fundamental de Bonn⁹⁴ e pela Constituição Italiana.⁹⁵

Em um primeiro momento, percebe-se do comando constitucional uma imposição ao Estado do dever de reconhecer a organização social dos povos indígenas, sob contexto de multiculturalidade, de observância e respeito à realidade e aos problemas sociais vividos por esses povos, de forma específica, diferenciando-os e unindo-os por estas especificidades. Mas, obviamente, o conceito foi se expandindo.⁹⁶ Assim, entendeu-se que o Direito não mais se mantinha alheio à qualidade e às competências dos seres humanos. Ao contrário, esse Direito operava com classificações, com elementos binários, tais como: homem e mulher; criança e adulto/a, jovem e idoso/a; branco/a e demais etnias; proprietário/a e despossuído/a; saudável e doente. Desse modo, o sujeito de direito, supostamente abstrato e intercambiável, passou a ter personalidade, revelando-se prioritariamente masculino, adulto, branco, proprietário e saudável.⁹⁷

Como decorrência de todo esse processo tornou-se um Direito que, por um lado, abandona a visão atomista do ser humano, reconhecendo-o como portador de identidades complexas e multifacetadas. Por outro lado, recupera o espaço comum onde são experienciadas as suas relações mais importantes. Surgiram, com isso, reflexões a respeito desses novos sujeitos históricos de direito, bem como de suas novas titularidades, confrontando as acepções tradicionais que estabeleciam limites bem definidos e, assim, passando a reconhecê-los como estudantes com identidades complexas e multifacetadas.⁹⁸

⁹⁴ A Lei Fundamental de Bonn é a constituição da República Federal da Alemanha. Promulgada em 23 de maio de 1949, entrou em vigor em 24 de maio do mesmo ano. Adotada após a Segunda Guerra Mundial, durante o período de ocupação aliada da Alemanha, estabelece a estrutura básica do governo alemão, garantindo os direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos. Ela estabelece um sistema democrático e republicano, com um governo federal composto por três poderes: o legislativo, o executivo e o judiciário. A Lei Fundamental de Bonn estabelece os direitos fundamentais dos cidadãos alemães, como a liberdade de expressão, de imprensa, de religião, de associação e de igualdade perante a lei. Ela também define os direitos sociais, como o direito à educação, à moradia, à saúde e à proteção social. Além disso, define a estrutura do governo federal, com um presidente, um parlamento (Bundestag) e um sistema judicial independente. Ela estabelece o federalismo alemão, com uma divisão de poderes entre o governo federal e os estados federados. Ao longo dos anos, essa lei passou por emendas e interpretações judiciais, refletindo as mudanças sociais e políticas na Alemanha. É considerada parte central da identidade constitucional da Alemanha e tem sido fundamental para a estabilidade política e o Estado de direito no país. ENDERS, Christoph. A dignidade humana, segundo o artigo 1 da Constituição da República Federal da Alemanha, como “superdireito fundamental” a um bom ordenamento: a mudança de um princípio orientador. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 45, n. 144, p. 513-529, 2018. p. 516.

⁹⁵ GUIMARÃES, 2020, p. 88.

⁹⁶ MORAES, 2023, p. 179.

⁹⁷ MORAES, 2023, p. 180.

⁹⁸ MORAES, 2023, p. 182.

Para Guimarães, dispor de uma constituição federal normativa provoca ecos no sistema de fontes do Direito de um Estado, posto que, se o pluralismo jurídico e o conflito são essenciais, e a constituição é o elemento principal de um ordenamento plural, o Direito e, por conseguinte, suas fontes e métodos de análise e aplicação serão também pluralistas. Dessa forma, além dos conceitos de organização social em face do Direito e de segurança jurídica (que se tornaram a base do Estado legal), serão ainda chaves no Estado constitucional os conceitos de pluralismo e supremacia da constituição.⁹⁹

Por tal prisma, um dos elementos primordiais desse pluralismo é o estabelecimento da dignidade humana como crença básica, na forma de condição essencial para a mudança de paradigma cultural no modelo de organização sociopolítica, que faz referência a um conceito filosófico, inicialmente alheio ao Direito, de base cristã, secularizado pelo humanismo renascentista e revitalizado a partir após a Segunda Grande Guerra.¹⁰⁰

Na concepção de Guimarães, a dignidade humana se constitui valor essencial que se insere nos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, por meio de fórmulas normativas de princípios que servem como justificação moral e fundamento para o próprio ordenamento, principalmente no que tange aos direitos fundamentais. Por tal linha de raciocínios, compreende-se que cada ser humano deve ser tratado como fim em si mesmo, evitando-se sua coisificação ou seu uso como meio para a realização de metas coletivas ou outros objetivos individuais. Ademais, deve também expressar um direito a ter direitos. Em todo caso, configuram-se ideias muito amplas, cujo alcance concreto pode variar conforme as dinâmicas sociais, o lugar e o momento.¹⁰¹

A dignidade se constitui conceito relacional cuja pretensão é permitir que o/a cidadão/ã seja o sujeito de sua atuação e, assim, desempenhar papel essencial na evolução cultural, porque traz consigo um mínimo grau de capacidade de desenvolvimento diante do meio cultural, as experiências históricas e suas transformações. Para Guimarães, a posição especial dos seres humanos determina que devem ser tratados como um fim em si mesmos, revela que o Estado existe para o indivíduo — e não o inverso.¹⁰² Nesse sentido, a dignidade como valor intrínseco faz surgir um conjunto de direitos subjetivos, tais como o direito à vida, à igualdade, à integridade física, entre outros. Com base, a autonomia se constitui o elemento ético da dignidade, englobando a autodeterminação do indivíduo, ou seja: sua capacidade de decidir a

⁹⁹ GUIMARÃES, 2020, p. 87.

¹⁰⁰ GUIMARÃES, 2020, p. 91-92.

¹⁰¹ GUIMARÃES, 2020, p. 92.

¹⁰² GUIMARÃES, 2020, p. 92.

respeito da própria vida e de desenvolver livremente sua personalidade. Em tal conceito se inseririam as dimensões da autonomia privada, da participação na coisa pública, além da da proteção do mínimo existencial como pressuposto essencial ao exercício da autonomia dos/as cidadãos/ãs.¹⁰³

Não obstante, Guimarães também afirma que o valor comunitário constitui o elemento social do princípio da dignidade humana, destacando o indivíduo frente ao grupo. Segundo o entendimento expresso por Luís Barroso — Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) —, isso se viabiliza porque a dignidade humana é construída com fundamento em valores compartilhados de uma sociedade, em face de seus ideais a respeito da vida com boa qualidade. Portanto, o valor comunitário tem por principal objetivo a promoção e a proteção dos direitos de terceiros, do indivíduo contra si próprio, bem como dos valores sociais juridicamente legítimos.¹⁰⁴

Diante disso, Guimarães entende que o regime que promove e abrange o conflito é a democracia constitucional, visto que, sob sua ótica, a cidadania atua como coletivo homogêneo que integra a maioria e a minoria. Porém, o governo da maioria se movimenta dentro do marco constitucional, que assegura (pela constituição normativa) o respeito ao pluralismo e aos direitos das minorias. Do mesmo modo, é também no marco da democracia constitucional e pluralista, que se desenvolve a abertura a iniciativas e alternativas de respostas variadas às necessidades da sociedade, especialmente porque o pluralismo crítico revela-se contrário às verdades acabadas ou definitivas. Desse modo, a democracia também engloba — e, em certa medida, até estimula — a existência de programas, projetos e propostas políticas e eleitorais alternativas, arranjo que tem como efeito instaurar ordem jurídica aberta e comunicativa.¹⁰⁵

Frente a isso, embora pareça contraditório, o Estado constitucional democrático reconhece o conflito como efeito natural de uma comunidade política desenvolvida com fundamento no pluralismo, impulsionando o funcionamento da constituição como ferramenta de consensos mínimos, primordiais para o exercício da dignidade humana, bem como para o funcionamento do regime democrático, os quais não devem ser afetados pelas maiorias ocasionais.¹⁰⁶

Seguindo a mesma linha de pensamento, Luciano Maia, Maria Borges e Antônio Costa Filho afirmam que, com fulcro nos ideais humanistas pluralistas, a Constituição Federal de

¹⁰³ GUIMARÃES, 2020, p. 92.

¹⁰⁴ BARROSO, Luís Roberto. *Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 48.

¹⁰⁵ GUIMARÃES, 2020, p. 93.

¹⁰⁶ GUIMARÃES, 2020, p. 94.

1988, nos termos do art. 6º, reconheceu a educação como direito de natureza social. Para tanto, os deputados constituintes brasileiros elegeram o direito à educação como um direito essencial de natureza social e universal, não excluindo nenhuma pessoa do gozo desse direito, quer seja negro, índio, cigano, pessoa com deficiência, entre outros. Por tal prisma, o artigo 206, inciso III, da Carta Magna de 1988, estabeleceu que o ensino será ministrado com fundamento no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.¹⁰⁷

Ainda analisando o contexto da Constituição Federal de 1988, o artigo 205 reconhece as premissas básicas da educação como um direito de todos/as e dever do Estado, a ser promovido em colaboração com a sociedade com a finalidade de concretizar as três dimensões essenciais desse direito: o desenvolvimento pleno da pessoa humana, a educação para o exercício da plena cidadania, além da preparação para o trabalho. Quanto a isso, Maia, Borges e Costa Filho compreendem que, com base no princípio da não discriminação, nenhum/a cidadão/ã, pode ser excluído/a do gozo desse direito, o que estabelece as condições de igualdade em relação aos demais membros da população. Dessa forma, identifica-se nítida pretensão universalizante do direito à educação. Considerando-se esse ponto de vista, torna-se primordial confrontar tal pretensão universal com o pluralismo como condição inerente às populações dotadas de alguma especificidade e a sociedade brasileira como um todo.¹⁰⁸

Nesse sentido, Ingo Sarlet, interpretando de forma sistemática a Constituição Federal de 1988, compreende ser possível verificar o princípio da universalidade dos direitos humanos fundamentais, a partir do qual todas os/as cidadãos/ãs, apenas pelo simples fato de serem cidadãos/ãs, são sujeitos dotados de direitos e de deveres fundamentais. No entanto, Scarlet também destaca a questão que não significa que não possa haver diferenças a serem consideradas — especialmente quando decorrentes das especificidades de determinados grupos, considerados vulneráveis.¹⁰⁹

Em tal contexto, torna-se fundamental destacar o pensamento de Maria Benevides, a qual destaca a necessidade da preservação da pluralidade cultural, em defesa de uma concepção de dignidade humana em todas as culturas, compreendendo ainda que o relativismo cultural necessita ser sempre problematizado, visto que pode ter significações essenciais, quando afirma:

¹⁰⁷ MAIA, Luciano Mariz; BORGES, Maria Creuza de Araújo; COSTA FILHO, Antônio Eudes Nunes da. O princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o direito à educação intercultural indígena no Brasil. *Revista Jurídica*, Curitiba, v. 2, n. 55, p. 372-389, 2019. p. 375-376.

¹⁰⁸ MAIA; BORGES; COSTA FILHO, 2019, p. 377.

¹⁰⁹ SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. p. 333.

Pode significar a proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano (mutilações, rituais ou castigos degradantes, por exemplo) ou, no outro extremo, a escalada de conflitos étnicos, atualmente trágica em certas regiões. Com outros contornos, a questão se coloca também em países do primeiro mundo; a França, por exemplo, não reconhece juridicamente minorias dentro do Estado, como o povo corso — existe um só povo, o francês, e até os movimentos de esquerda tendem a refutar teses sobre o multiculturalismo, bem como sobre qualquer política pública de ação afirmativa, como as que existem nos Estados Unidos para negros, mulheres, hispânicos, deficientes.¹¹⁰

No que diz respeito à perspectiva de um conhecimento pautado pela pluralidade e pela cultura de cada povo, Boaventura Santos também ressalta a necessidade do reconhecimento de uma diversidade epistemológica no mundo, entendendo ainda que o universalismo se revela negador das diferenças, visto que, na medida em que atribui conhecimento científico supostamente válido, esse mesmo universalismo é confrontado com essa diversidade epistemológica e cultural no mundo.¹¹¹ Por sua vez, Wolkmer compreende o pluralismo, enquanto princípio de legitimidade política, jurídica e cultural, na concepção de resistência em face dos processos de aculturação do neocolonialismo liberal¹¹² e os inúmeros genocídios étnico-culturais, por meio de uma ciência oficial vinculada diretamente ao mercado.¹¹³

Para Marcos Maliska, o pluralismo constitucional requer que haja um consenso fundamental acerca de determinadas coisas que, por certo, também engloba a noção de dignidade humana. Ao longo de toda a fase constituinte, a Constituição Federal de 1988 experienciou considerável consenso entre os principais atores políticos no que tange à necessidade de efetividade dos direitos humanos e dos valores que viriam a ser positivados nessa mesma Carta Constitucional.¹¹⁴

¹¹⁰ BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 344.

¹¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 43.

¹¹² Neocolonialismo liberal é conceito que combina elementos do neocolonialismo e do liberalismo econômico. Refere-se a uma forma de dominação ou influência política e econômica exercida por países industrializados ou desenvolvidos sobre países em desenvolvimento, mas de uma maneira que se baseia principalmente em princípios liberais de livre comércio, desregulamentação e investimento estrangeiro direto. No contexto do neocolonialismo liberal, os países desenvolvidos geralmente procuram estender sua influência econômica e política sobre as nações em desenvolvimento através de mecanismos como acordos comerciais, ajuda externa condicional, investimentos estrangeiros e exploração de recursos naturais. Eles podem impor políticas econômicas favoráveis aos seus interesses, como a abertura de mercados para empresas estrangeiras, a liberalização financeira e a privatização de setores estatais. Esse tipo de neocolonialismo geralmente é criticado por perpetuar assimetrias de poder entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, resultando em relações desiguais e dependência econômica. Os críticos argumentam que o neocolonialismo liberal muitas vezes prioriza os interesses das empresas multinacionais e dos países ricos em detrimento do desenvolvimento sustentável e do bem-estar dos países mais pobres. MORAES, Maya Pavan Fernandes; GUIMARÃES, Patricia Specimille. Brasil: do neocolonialismo imperialista aos movimentos nacionais industrializantes. *Revista Pet Economia UFES*, Vitória, v. 4, n. 1, p. 60-70, 2022. p. 63.

¹¹³ WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. *Revista Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*. Florianópolis, p. 113-128, 2006. p. 114. [Online].

¹¹⁴ MALISKA, Marcos Augusto. Dignidade humana e pluralismo constitucional: limites e possibilidades de dois

Ainda considerando-se a visão de Maliska, entende-se que a dignidade da pessoa humana e o pluralismo constitucional são conceitos interdependentes, visto que o valor absoluto da dignidade humana pressupõe o pluralismo constitucional como ambiente político de garantia da liberdade e da diversidade. Ademais, a relativização da dignidade humana, enquanto ausência de consenso a respeito das suas características essenciais, apresenta-se como consequência do dissenso político profundo — o qual polariza o ambiente político, enfraquecendo a normatividade constitucional.¹¹⁵ Em complemento a esse raciocínio, Maria Moraes assim esclarece:

O respeito à dignidade da pessoa humana, fundamento do imperativo categórico kantiano, de ordem moral, tornou-se um comando jurídico no Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988, do mesmo modo que já havia ocorrido em alguns países da Europa. Ainda segundo a docente carioca, são corolários da noção de dignidade humana os princípios jurídicos da igualdade, da integridade física e moral, da liberdade e da solidariedade. Sustenta a autora que o princípio constitucional da dignidade humana encerra uma cláusula geral de tutela da pessoa humana, não sendo o caso de se discutir sobre uma enumeração taxativa ou exemplificativa dos direitos da personalidade, pois não há um número fechado de hipóteses tuteladas: tutelado é o valor da pessoa, sem limites, salvo aqueles postos no seu interesse e no interesse de outras pessoas humanas.¹¹⁶

Analisando o surgimento dessa visão, Maliska afirma que a revolução cultural que ocorreu na segunda metade do século XX, nascida a partir dos movimentos revolucionários de fins do século XIX, bem como na agitação política do período entre as duas grandes guerras, promoveu significativas alterações nos ambientes político, social e cultural, introduzindo novas demandas, até então jamais percebidas quanto à extensão e profundidade. Como exemplo, o feminismo, o movimento negro, a luta pelo direito dos homossexuais, dos deficientes físicos, dos índios, enfim, o surgimento de um complexo conjunto de reivindicações das minorias — até então excluídas do processo político — conferiu imensa visibilidade a diversos segmentos sociais que antes não conseguiam visibilidade.¹¹⁷

No Brasil, a Constituição Federal promulgada em 1988 absorveu todas essas transformações que se desenvolveram ao longo das décadas de 60, 70 e 80, configurando-se uma Carta Magna muito generosa para com os direitos dos diversos segmentos minoritários da sociedade brasileira. Nesse sentido, Maliska afirma ainda que o consenso de 1988 em relação à necessidade de se pensar o Brasil como um todo que, sob a égide da Constituição Federal,

princípios constitucionais em tempos de profundo dissenso político. Revista da AJURIS, Porto Alegre, v. 45, n. 44, p. 373-389, 2018. p. 373.

¹¹⁵ MALISKA, 2018, p. 374.

¹¹⁶ MORAES, Maria Celina Bodin de. O conceito de dignidade humana: substrato axiológico e conteúdo normativo. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *Constituição, direitos fundamentais e direito privado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. p. 116.

¹¹⁷ MALISKA, 2018, p. 385.

buscou integrar o conjunto da população — especialmente os menos favorecidos — revelou-se fundamental para o estabelecimento de novo olhar que se passou a ter do país e de sua sociedade.¹¹⁸

A dignidade humana como valor passa a ter, nos direitos humanos, a sua proteção, o seu reconhecimento jurídico, alcançando maior proporção jurídico-política. Assim, a dignidade humana deixa de ser tão somente um dever moral para assumir a condição de um princípio do Direito e, principalmente, do Direito Constitucional. Para Maliska, o entendimento da dignidade humana vinculada à proteção da personalidade está relacionado à corrente de pensamento que compreende que toda pessoa existe como um fim em si mesma, não apenas como meio de uso arbitrário para essa ou aquela finalidade, mas deve ser sempre considerada como fim em todas as suas ações direcionadas — tanto a si mesma, quanto aos outros seres racionais.¹¹⁹

Por meio do modelo político estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988, foi positivada uma forma de Estado Democrático e Social de Direito, compromissado com políticas públicas de inclusão social e transformação das condições de vida, especialmente das pessoas menos favorecidas. Quanto a isso Maliska entende que, no Brasil, há uma Carta Magna que se poderia afirmar de centro, com tendência de esquerda, podendo, a depender do grupo político governante, situar-se mais à direita. Contudo, de fato encontra-se fora do seu espectro político toda e qualquer concepção política de direita mais radical, o que lhe garante a alcunha de Constituição Cidadã, posto que é um marco da defesa dos princípios e das garantias fundamentais.¹²⁰

Por isso mesmo, em se tratando de educação — especialmente a pública — as diferenças culturais, sociais, étnicas e a diversidade humana estão sendo cada vez mais desveladas e descartadas. Para Therezinha Miranda, a integração dos/as estudantes com as especificidades individuais implica muito mais do que tão somente o/a estudante em uma instituição educacional regular. Em termos educativos, trata-se de processo em que o/a estudante tem oportunidades para se desenvolver e progredir para uma autonomia econômica e social. Nesse sentido, a integração também se revela processo em que as próprias escolas necessitam de mudar e de se desenvolver, visando proporcionar ensino de alta qualidade para todos/as os/as estudantes e o máximo de acesso aos que sofrem alguma forma de exclusão social.¹²¹

¹¹⁸ MALISKA, 2018, p. 385.

¹¹⁹ MALISKA, 2018, p. 389.

¹²⁰ MALISKA, 2018, p. 385-386.

¹²¹ MIRANDA, Therezinha Guimarães. Políticas de educação inclusiva na América Latina: movimentos em prol do desenvolvimento humano e social. *Revista Educação e Movimento*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 325-330, 2016.

Conforme destaca Ana Querino e Juvêncio Silva, o pluralismo do Estado Democrático de Direito não existe apenas na esfera política — na forma de pluralismo político e de político-partidário. Assim, é importante entender que, como país plural, o Brasil se constitui nação complexa enquanto povo de marcantes diferenças (aspecto político), formada por inúmeras classes (pluralismo econômico), diferentes etnias, culturas, convicções religiosas e filosóficas (pluralismo cultural) etc. Então, em verdade, o pluralismo contempla toda uma complexa gama de diversidade, que necessita ser considerada na condução dos interesses e deveres da sociedade brasileira como um todo.¹²²

Em complemento a todos esses conceitos, Fabiana Galeazzi e Renata Ferreira afirmam que o pluralismo se constitui a multiplicidade dos/as possíveis, visto que não possui somente conteúdos ideológicos, sociais e econômicos, mas também se fundamenta no cotidiano e na diversidade de culturas. No Brasil, o pluralismo deriva da diversidade cultural constante na sociedade, construída por índios, descendentes de portugueses e africanos, oriundos do processo de colonização — italianos, espanhóis, alemães, japoneses, entre outros/as. Toda essa gama de povos fez surgirem concepções jurídicas pluralistas, advindas dos inúmeros modos de cultura, cujas demandas, cada vez mais amplas, devem ser atendidas com equidade. Assim, entende-se que a desigualdade social, o processo histórico, a miscelânea de cultura, dentre outros, contribuíram para que o pluralismo se configurasse realidade no Brasil, visto que o amplo conjunto de direitos que o Estado deve garantir torna impossível que a vontade individualista seja sustentada.¹²³

Frente a todo o exposto e, tendo sido aqui debatido o pluralismo a partir da Constituição Federal de 1988, passa-se agora, no segundo item desse segundo capítulo, a discutir a questão do pluralismo no contexto educacional brasileiro, destacando sua importância como instrumento de promoção de justiça e de garantia dos princípios democráticos e humanistas.

2.2 O pluralismo e inclusão no contexto educacional brasileiro

Falar em inclusão é desafiador, pois ainda é campo desconhecido. Para melhor entender o discurso atual da inclusão e seus aspectos que, por vezes, geram angústias e polêmicas, faz-

p. 327.

¹²² QUERINO, Ana Célia; SILVA, Juvêncio Borges. Pluralismo e desconstrução na crise na democrática. *Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, n. 8, p. 322-337, 2020. p. 324-325.

¹²³ GALEAZZI, Fabiana Carolina; FERREIRA, Renata Estrazulas Yoshikawa. Pluralismo jurídico e a efetividade ao direito à moradia. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2016. [Online].

se necessário compreender o processo histórico, perpassado pela educação brasileira, até chegar ao movimento da educação inclusiva.¹²⁴ De acordo com Rosita Carvalho, especialmente a partir da década de noventa do século XX, no que tange ao âmbito educacional, a inclusão tem ocupado considerável espaço de reflexões em todo o mundo, devendo ser compreendida como princípio (um valor) e, também, como processo contínuo e permanente. Do mesmo modo, não deve ser vista como preceito administrativo que conduz ao estabelecimento de práticas formais, a partir das quais as instituições escolares passam a ter o *status* de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.¹²⁵

Iniciou-se, assim, também no meio educacional, processo de especificação do sujeito de direitos, perante o qual os sistemas jurídicos passaram a reconhecer o estabelecimento de ações afirmativas,¹²⁶ as quais, grosso modo, constituem-se no tratamento preferencial os grupos historicamente discriminados, de modo a colocá-los ao nível de competição comum àqueles que historicamente se beneficiaram dessa mesma condição excludente. Para Mariana Rosa e Hermano Câmara, as ações afirmativas se materializam no plano fático por meio do estabelecimento de medidas que funcionam como meios de equilibrar a representatividade de grupos socialmente excluídos, que apresentem histórico de marginalização nos mais diferenciados âmbitos, tais como educação, trabalho e cultura. Para fazer uso de ações afirmativas torna-se necessário identificar os sujeitos que, em nome do direito à igualdade material, serão destinatários de direitos específicos, por tempo determinado. Nesse ponto, os grupos de minorias e grupos vulneráveis apontam como pessoas historicamente marginalizadas na sociedade, demandando atenção jurídica.¹²⁷

¹²⁴ SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tâmara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. p. 83.

¹²⁵ CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 1, n. 26, p. 1-7, 2011. p. 1.

¹²⁶ As ações afirmativas se constituem medidas ou políticas adotadas para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades para grupos historicamente marginalizados ou sub representados na sociedade. Essas ações visam corrigir desigualdades e promover a inclusão social, econômica e educacional. Não raramente são implementadas por governos, instituições educacionais e empresas e podem incluir uma variedade de iniciativas, tais como: políticas de cotas; programas de bolsas de estudo; reservas de vagas; ações de sensibilização e treinamento: realização de programas de sensibilização e treinamento para conscientizar sobre a importância da diversidade e combater preconceitos e estereótipos, entre outros. O objetivo principal das ações afirmativas é reduzir as desigualdades existentes e criar condições mais equitativas para que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades iguais, independentemente de sua raça, gênero, origem étnica, orientação sexual ou outras características que historicamente tenham sido alvo de discriminação. CAVALCANTE, Cláudia Valente. Direitos humanos, educação superior e políticas de ações afirmativas. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 927-942, 2016. p. 928.

¹²⁷ ROSA, Mariana Camilo Medeiros; CÂMARA, Hermano Victor Faustino. Educação inclusiva no sistema jurídico brasileiro: noções fundamentais e ações afirmativas, p. 48-62. In: PEREIRA, Walmir Fernandes; SILVA, Carlos Augusto Lopes da. Educação inclusiva no contexto do ensino remoto emergencial — práticas pedagógicas inclusivas no contexto da pandemia. Guarujá: Científica Digital, 2021. p. 52.

Isso porque, o pluralismo religioso existente na sociedade brasileira precisa ser devidamente contemplado no âmbito da educação pública, para promover valores democráticos e respeito à diversidade. A laicidade do Estado impõe que a educação pública seja secular e aberta à multiplicidade de visões de mundo presentes entre estudantes e comunidades. Para isso, faz-se necessário que o ambiente escolar seja não confessional. Cabe à escola pública abordar o fenômeno religioso de forma crítica, contextualizada e dialógica, apresentando aos/às estudantes a diversidade de tradições religiosas e fomentando o entendimento mútuo entre diferentes grupos e posicionamentos. Tal abordagem plural revela-se essencial para superar preconceitos, combater qualquer forma de proselitismo nas escolas e preparar os estudantes para o convívio democrático em uma sociedade multifacetada. Portanto, a garantia do pluralismo religioso deve ser vista como princípio basilar da educação laica do Estado brasileiro.

Além disso, faz-se também urgente e necessário compreender que a inclusão não depende de si mesma, posto que se constitui novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação que viabilizem a transformação das escolas e, ainda mais, que viabilizem o acolhimento dos/as estudantes vistos/as como diferentes. Sobre isso, Carvalho ainda entende ser preciso aqui esclarecer que também existem inúmeras e conflitantes formas de pensar e de agir, no que concerne à questão da inclusão, especialmente no espaço escolar, em decorrência da polissemia da aplicação do termo, que tanto se refere aos espaços onde a inclusão se viabiliza (física, social, profissional, escolar, entre outros), quanto aos tipos de pessoas às quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência etc.). Portanto, há uma invocação moral e abstrata em defesa da inclusão, a qual se apresenta como oposição às formas dissimuladas de exclusão.¹²⁸

Considerando-se tais premissas, cabe então concordar a visão expressão por Rosa e Câmara, quando afirmam que, em se tratando especificamente de educação pública, a inclusão se constitui um dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro, por meio da ratificação de normas internacionais, além de ser considerado direito social fundamental. Com a abertura e a adequação do sistema educacional brasileiro, evidenciada a partir da Constituição Federal de 1988, as instituições de ensino passaram a acolher os/as estudantes que possuem diversos tipos de especificidades. Ao acesso, segue-se a necessidade de adequar o ambiente

¹²⁸ CARVALHO, 2011, p. 1.

educacional para receber tais estudantes, por meio de ações que motivem o desenvolvimento de suas habilidades.¹²⁹

Garantia legal derivada de muitas lutas políticas e de intenso esforço desempenhado pelos movimentos sociais brasileiro, a escolarização inclusiva consiste em um dos grandes desafios da sociedade moderna. Ainda de acordo com Rosa e Câmara, muitos/as estudantes passam pelas salas de aula de todo o Brasil, embora, muitos/as deles/as abandonam a escola sem terem alcançado o desempenho mínimo suficiente para sobreviver à trajetória escolar. Pior ainda é que algumas pessoas sequer chegam a iniciá-la: por falta de acesso ou desestímulo. Em decorrência, registram-se grandes prejuízos, como a falha no desenvolvimento cognitivo desses/as estudantes, bem como na construção de consciência pelo valor dos seus direitos individuais e políticos, revelando grave omissão do Estado no cumprimento do seu dever social de promoção da educação para todos/as.¹³⁰

A escola se destaca como uma das organizações sociais de maior importância, a qual constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, vários princípios inerentes à busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, como bem destacam Mara Zluhan e Tânia Raitz, em sentido inverso, a escola se tornou protagonista de um cenário de violências, indisciplina e afrontamentos que leva todos a buscarem respostas e estratégias que possam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância. Para garantir a igualdade e a equidade entre os/as cidadãos/ãs, o Estado estabeleceu, ao longo da história, várias políticas sociais de proteção a crianças e adolescentes. Diante disso, torna-se necessário buscar propostas e encaminhamentos que sustentem um fazer pedagógico que contribua para a construção de uma sociedade mais solidária, a qual possa vislumbrar futuro repleto de valores efetivamente mais justos e igualitários.¹³¹ Quanto a isso, torna-se aqui fundamental destacar as palavras de Ramiro Marques, para o qual:

A respeito dos valores, a escola pode se definir pelo ideário de favorecer os menos favorecidos como diretriz da formação moral. Dessa forma, uma escola poderia não tolerar práticas pedagógicas que incentivem o individualismo e a competição. Contudo, isso não pode ser feito transgredindo os princípios da liberdade igual e o da igualdade de oportunidades. Somente a partir dessa restrição, uma escola pode entender que o ensino de valores solidários favoreceria os menos privilegiados, pois futuramente contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.¹³²

¹²⁹ ROSA; CÂMARA, 2021, p. 49.

¹³⁰ ROSA; CÂMARA, 2021, p. 50.

¹³¹ ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014. p. 32. [Online].

¹³² MARQUES, Ramiro. *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora, 1998.

No plano individual e considerando-se o âmbito social, a busca dos seres humanos por liberdade e pela igualdade de direitos e oportunidades se constitui elemento primordial à construção de sua identidade pessoal e social. Segundo Marcos Mazzotta, a participação nas comunidades locais e regionais não pode ser ignorada ou diminuída, quer em suas relações cotidianas quer na elaboração, discussão, entendimento e aplicação das políticas sociais públicas.¹³³ Daí a importância da busca pela liberdade e igualdade de direitos na construção da identidade pessoal e social, em que se destaca necessidade de reconhecer a responsabilidade individual e coletiva na inclusão social, bem como a importância da participação nas comunidades locais e regionais. Diante disso, Mazzotta também ressalta que a inclusão com responsabilidade vai além da igualdade formal, buscando a ampla igualdade de oportunidades, pois percebe a importância de não se mascarar as diferenças individuais em nome da superação das desigualdades, enfatizando a importância do respeito ao/à outro/a.¹³⁴

Como já mencionado, em uma sociedade pluralista, tal como referida no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, é reconhecida e protegida a diversidade de opiniões e de visões de mundo. Mais ainda, o pluralismo é expressamente reconhecido como um dos princípios do ensino. Para Mônica Sifuentes, tal noção de liberdade permite a existência não somente da educação tradicional, centralizada na instituição escolar, mas também de modalidades alternativas de educação, o que obviamente inclui a educação voltada aos/às que possuem determinadas especificidades — as quais podem ser de ordem física, mental ou social. Para esses/as, o Estado brasileiro reconhece e protege as inúmeras formas de pluralidade (de visões de mundo, de associações, de seres humanos, de contextos culturais e de minorias criativas), sendo proibido à sociedade determinada forma de pensar e de ver o mundo. Sendo assim, em uma sociedade pluralista, a transmissão de valores cabe aos indivíduos e às associações, dentre as quais se destaca a escola, que realiza essa transmissão por meio da educação formal, em caráter amplo, humanista e inclusivo.¹³⁵

Contudo, muitos podem perguntar por qual razão cabe à escola preocupar-se em corrigir tais disfunções se, em termos gerais, a escola não cria esses problemas, mas apenas os repercute. Sobre isso, Zluhan e Raitz compreendem que as escolas públicas brasileiras não podem ser meramente consideradas transmissoras de conteúdos, posto que as escolas se constituem ambientes privilegiados de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas. Dessa

¹³³ MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008. p. 166. [Online].

¹³⁴ MAZZOTTA, 2008, p. 167.

¹³⁵ SIFUENTES, Mônica. *Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais*. 2. ed. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009. p. 90.

forma, quando se fala em escola se está também falando da defesa, efetivação e universalização dos direitos humanos, torna-se imperioso considerar os/as estudantes como seres sociais, inseridos/as em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições mínimas para que possam se desenvolver, vindo a conviver com dignidade e igualdade.¹³⁶

De acordo com Carvalho, no Brasil, a questão da inclusão está diretamente vinculada à busca por igualdade de condições e oportunidades. No entanto, sabe-se que, em uma escola, nem todos/as os/as estudantes se encontram em igualdades de condições e oportunidades. Essa almejada igualdade de oportunidades merece profunda reflexão, especialmente porque consta dos mandamentos legais e documentos nacionais e internacionais que apontam diretrizes para a educação inclusiva. O princípio geral que rege tal esforço é o da igualdade de direitos a oportunidades: ao direito igual de cada cidadão/ã de ingressar na escola pública, ali vindo a exercitar sua cidadania, aprendendo e participando, ao máximo, do processo de ensino-aprendizagem. Então, na medida em que, atendendo a todos/as e a cada um/a, busca-se aprimorar as respostas educativas das instituições escolares, de forma que o direito de todos/as à educação não se mantenha tão somente como retórica, mas se efetive na prática, age-se em concordância com o princípio da igualdade de oportunidades.¹³⁷

Em sentido maior — entendendo-se como imperioso que todas as pessoas possam conhecer seus direitos, para então exercê-los —, como direito humano fundamental, a educação deve se viabilizar em diversos âmbitos (família, sociedade, escola, trabalho etc.). Contudo, Rosa e Câmara ressaltam que o conhecimento escolar se revela primordial, não podendo ser concedida uma sociedade sem escolas. Diante disso, foram sendo editadas inúmeras normas voltadas à organização dos sistemas educacionais, até que se pudesse tratar a educação como direito humano, o que significa dizer que as condições econômicas, sociais, culturais, de gênero, étnico-raciais ou religiosas não poderão ser fatores determinantes ao acesso dos/as cidadãos/as nas escolas.¹³⁸

Seguindo a mesma linha de pensamento, Izabella Sant’Ana afirma que, no Brasil, os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar encontram-se fundamentados por uma concepção de educação de qualidade para todos/as, bem como no respeito à diversidade dos/as estudantes. Então, em função das profundas mudanças de caráter social, propostas a partir da Constituição Federal Brasileira promulgada no ano de 1988, cada vez mais tem sido ressaltada a importância da preparação de profissionais e docentes — principalmente do/a docente de

¹³⁶ ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 34.

¹³⁷ CARVALHO, 2011, p. 2-3.

¹³⁸ ROSA; CÂMARA, 2021, p. 53.

classe comum, para o atendimento às necessidades educativas de todas os/as estudantes, sem distinção.¹³⁹

Dessa forma, tendo sido aqui discutida a questão do pluralismo no contexto educacional brasileiro, destacando sua importância como instrumento de promoção de justiça e de garantia dos princípios democráticos e humanistas, passa-se agora, no terceiro e último tópico deste segundo capítulo, a abordar o pluralismo e da inclusão sob a ótica da BNCC.

2.3 Pluralismo e inclusão a partir da BNCC

Em termos diretos, a BNCC não menciona os termos *pluralismo* ou *inclusão*. No entanto, de forma indireta, a destaca a importância da inclusão educacional, que se baseia no princípio de garantir a igualdade de oportunidades a todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características individuais, origem social, deficiências ou crenças religiosas. Assim, a BNCC visa promover a participação ativa e plena de todos/as os/as estudantes, valorizando suas diferenças e respeitando sua diversidade.¹⁴⁰

No que diz respeito ao Componente Curricular Ensino Religioso, a BNCC reconhece a importância desse campo de conhecimento para a formação integral dos/as estudantes, promovendo a compreensão e o respeito às diferentes manifestações religiosas e filosóficas presentes na sociedade. Por sua vez, de forma direta, a BNCC estabelece que o Ensino Religioso deve promover a percepção das diferenças (alteridades) permite a distinção entre o *eu* e o/a *outro/a*, *nós* e *eles/as*, cujas relações dialógicas são intermediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) essenciais para a construção das identidades.¹⁴¹ Contudo, faz-se necessário aqui também ressaltar que, na BNCC, o Ensino Religioso brasileiro não tem caráter confessional, ou seja, não deve promover religião específica em detrimento de outras. Em vez disso, esse mesmo Componente Curricular deve ser pautado pelo diálogo, pela pluralidade e pelo respeito às diferentes visões de mundo — determinação essa que está diretamente vinculada aos sentidos de pluralismo e inclusão.¹⁴²

Em suas diretrizes, a BNCC incorpora a importância do pluralismo religioso para a formação integral dos/as estudantes. Ao definir competências gerais para a Educação Básica, a

¹³⁹ SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. p. 227.

¹⁴⁰ CUNHA, 2016, p. 267.

¹⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular — Educação é base*. Brasília: MEC, 2019. p. 438. [Online].

¹⁴² FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 510.

BNCC enfatiza a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, o exercício da empatia e do diálogo, e a promoção de princípios éticos e democráticos. Tais competências só podem ser desenvolvidas plenamente se a escola abordar a diversidade religiosa de forma respeitosa e dialógica. Nesse sentido, a BNCC prevê que os/as estudantes conheçam o papel das diferentes tradições religiosas na formação sociocultural brasileira e possam construir visões de mundo não dogmáticas e intolerantes. Portanto, as diretrizes curriculares nacionais buscam orientar os sistemas de ensino para uma abordagem do pluralismo religioso que combata o preconceito, valorize o diálogo e a convivência pacífica entre diferentes grupos e cosmovisões. Para tanto, cabe aos/às docentes e gestores/as garantir que tais orientações se concretizem em práticas pedagógicas inclusivas e socialmente responsáveis.

A BNCC estabelece que o Ensino Religioso deve ser conduzido de maneira inclusiva, respeitando a diversidade religiosa dos/as estudantes e, dessa forma, evitando quaisquer formas de preconceitos, discriminação ou exclusão. Com isso, a BNCC busca garantir que o Componente Curricular Ensino Religioso seja abordado de maneira a contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as, éticos/as e respeitosos/as, capazes de compreender a pluralidade cultural e religiosa do país. Daí dizer-se que a inclusão e o respeito à diversidade são princípios fundamentais presentes na BNCC, os quais devem orientar a prática pedagógica em relação ao Ensino Religioso brasileiro e a todas as demais áreas do conhecimento humano.¹⁴³

Esses elementos fundamentam a unidade temática identidades e alteridades, a ser abordada durante o Ensino Fundamental, fazendo com que os/as estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso dos seres humanos, por meio da identificação e respeito às semelhanças e diferenças entre o *eu* (subjetividade) e *os/as outros/as* (alteridades). Isso se viabiliza por meio de códigos éticos e morais, os quais, de modo geral, definem o que é certo ou errado, servindo como balizadores de comportamento na vida social.¹⁴⁴ Da mesma forma, também as filosofias de vida se amparam em princípios cujo arcabouço advêm da adoção de princípios éticos e morais decorrentes de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Tais princípios, não raramente, coincidem com o conjunto de valores seculares, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário dos seres humanos, a liberdade de consciência, de crença e de convicções, bem como os direitos individuais e coletivos, de forma a ajudar os/as estudantes a reconhecerem ensinamentos diretamente

¹⁴³ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

¹⁴⁴ BRASIL, 2019, p. 441.

vinculados a modos de ser e viver.¹⁴⁵

Ainda conforme a BNCC, o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro deve fazer com que os/as estudantes possam identificar princípios éticos e filosofias de vida que influenciem suas condutas pessoais e suas práticas sociais, tendo como objetivo a convivência ética e respeitosa entre os/as diferentes, bem como a promoção da liberdade de pensamento, de crenças e convicções, além da defesa e promoção dos direitos humanos, para que, no futuro, quando adultos/as, possam influenciar positivamente variados campos da esfera pública, tais como política, saúde, educação, economia, entre outros.¹⁴⁶

Não obstante, por meio do Componente Curricular Ensino Religioso, a BNCC também pretende que os/as estudantes possam reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana, identificando princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida e, por conseguinte, construir projetos de vida assentados sobre esses mesmos princípios e valores éticos.¹⁴⁷ Nesse sentido, a relação entre os ideais pluralistas e de inclusão se vinculam diretamente ao Componente Curricular Ensino Religioso na medida em se compreende que a educação pública brasileira se organiza em torno de quatro aprendizagens fundamentais que atuam como pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os/as outros/as em todas as atividades humanas; e, por último, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.¹⁴⁸

Somente assim os/as estudantes serão capazes de se relacionarem consigo mesmos/as e com os/as demais, compreendendo e administrando as próprias emoções, enfrentando situações adversas, além de tomarem decisões responsáveis, autônomas e solidárias.¹⁴⁹ Aqui faz-se imperioso mencionar o entendimento de Marcelo Mayernyik e Fábio Oliveira, os quais afirmam que a atitude solidária, no âmbito da ética do cuidado — perfeitamente compatível com o currículo do Ensino Religioso brasileiro —, deve ser orientada pela empatia, que se constitui o mecanismo precípua do cuidado, da benevolência e da compaixão.¹⁵⁰

¹⁴⁵ BRASIL, 2019, p. 441.

¹⁴⁶ BRASIL, 2019, p. 455.

¹⁴⁷ BRASIL, 2019, p. 459.

¹⁴⁸ DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001. p. 90.

¹⁴⁹ ZORTÉA, Valéria Gon; PERINI, Érica Rezende; BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. O desenvolvimento das competências socioemocionais na elaboração do documento curricular de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 20-36, 2020. p. 23.

¹⁵⁰ MAYERNYIK, Marcelo de Almeida; OLIVEIRA, Fábio Alves Gomes de. O cuidado empático: contribuições para a ética e sua interface com a educação moral na formação em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 40, n. 1, p. 11-20, 2016. p. 12.

Assim, tais características podem ser a resposta afetiva mais adequada à situação do/a outro/a que sofre, a partir da inferência, da apreensão e da compreensão dos sentimentos do/a outro/a, bem como de como o/a outro/a percebe determinada situação. E isso, por si só, já serve para explicar a necessidade da educação pública brasileira aliar-se e se fundamentar em ideais pluralistas e de inclusão, a despeito dos/as estudantes terem ou não necessidades especiais (físicas e/ou mentais); independente de sua etnia ou de sua classe econômica; e, ainda, de professarem ou não quaisquer religiões.¹⁵¹

Conforme Leonardo Boff, alicerçada na compaixão e na solidariedade, a ética do cuidado para com os/as outros/as, funciona como uma espécie de antídoto ao sentimento e às ações de abandono para com aqueles/as que sofrem. Tais elementos são como remédios que poderão impedir a ruína da sociedade, pois representam modos de ser que resgatam a humanidade mais essencial, cuja força pode servir de plataforma para um novo marco civilizatório, do qual, sem dúvida, o pluralismo e a educação inclusiva encontram-se entre os principais sustentáculos.¹⁵²

Nesse sentido, entende-se que somente a busca permanente do ensino da noção de cuidados, atrelada a valores tais como compaixão, solidariedade, amor, justiça, compreensão desaparecem, poderá levar a sociedade à compreensão exata dos limites que possibilitam a difusão de valores que inspiram o modo de ser e de agir, tornando a conduta humana mais ética. Sendo assim, o Componente Curricular Ensino Religioso deve proporcionar espaço para o diálogo em uma sociedade pluralista e inclusiva, ao produzir mudanças interiores significativas nos/as estudantes.¹⁵³

Em complemento a essa linha de raciocínio, de caráter humanista, Dutra e Moll afirmam que a educação não pode se resumir a apenas frequentar escolas públicas. Em uma perspectiva maior, de ensino que busque o pleno desenvolvimento da personalidade, a escola e, também, o Componente Curricular Ensino Religioso que pretendam ser democráticos, pluralistas e inclusivos devem almejar o despertar de uma consciência ética, na qual o direito à educação signifique ensinar leitura, escrita e cálculo, garantindo ainda o pleno desenvolvimento das funções mentais, bem como a aquisição dos valores éticos — tais como bondade, compaixão, solidariedade, entre outros —, incluindo-se também o direito a desenvolver instrumentos

¹⁵¹ MAYERNYIK; OLIVEIRA, 2016, p. 12.

¹⁵² BOFF, Leonardo. O cuidado especial: princípio de um novo *ethos*. *Revista Inclusão Social, Brasília*: v. 1, n. 1, 2005. p. 34.

¹⁵³ SOUZA; PESSINI; HOSSNE, 2012, p. 181.

espirituais essenciais para a construção de uma sociedade pacífica, onde inexistam preteridos, abandonados e/ou excluídos.¹⁵⁴

Frente a todo o exposto nesse segundo capítulo, após discutir-se o pluralismo a partir da Constituição Federal de 1988, debatendo também o pluralismo no contexto educacional brasileiro, bem como abordado o pluralismo religioso a partir do que estabelece a BNCC, passa-se agora, no terceiro e último capítulo da presente dissertação de Mestrado, a apresentar a pesquisa-ação, por meio da qual se buscará identificar, em caráter prática, os principais desafios do Componente Curricular Ensino Religioso para tornar viáveis o pluralismo e a inclusão na escola pública.



¹⁵⁴ DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. Educação integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para uma formação integral do ser humano. *Revista Prática Docente — RPD*, Confresa, v. 2, n. 1, p. 97-111, 2017. p. 102.

3 PESQUISA NA UMEIF JOSÉ FRANCISCO DE OLIVEIRA

O capítulo atual se dedica a explorar a aplicação prática das técnicas no campo da pesquisa, após estabelecer as bases teóricas e conceituais. Inicialmente, são apresentadas diretrizes metodológicas essenciais para a realização de pesquisas de campo com abordagem prática, visando identificar os possíveis desafios enfrentados pelo Ensino Religioso ministrado para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar, em escolas da rede municipal de Ecoporanga (ES). Em seguida, são expostos os exercícios que constituem a experiência pedagógica que ilustra tais desafios. Por fim, são oferecidas sugestões e recomendações para aqueles que desejam aprofundar seu conhecimento sobre os obstáculos que frequentemente surgem na prática pedagógica do Ensino Religioso.

Isso se relaciona com a metodologia por ser uma introdução concisa e detalhada da metodologia, apresentando os elementos-chave da experiência pedagógica realizada, enfocando a identificação dos desafios enfrentados pelo Componente Curricular Ensino Religioso para promover o pluralismo e a inclusão escolar em Ecoporanga (ES), utilizando abordagem prática. Dessa forma, menciona diretrizes metodológicas essenciais, incluindo o local da pesquisa, público-alvo, e objetivos específicos, compartilhando o mesmo foco geográfico e institucional, bem como destacando a importância da base teórica (com ênfase na BNCC no documento fornecido), prevendo análise reflexiva dos resultados obtidos. Essa visão geral da estrutura do capítulo, expande a introdução, explicitando os procedimentos metodológicos, a aplicação dos exercícios em sala de aula e o processo de análise dos dados coletados, todos visando compreender e superar os desafios encontrados na prática pedagógica do Ensino Religioso no contexto específico das escolas municipais de Ecoporanga (ES).

3.1 Diretrizes metodológicas básicas da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental (UMEIF), em Ecoporanga (ES), em área urbana residencial, em que a maioria do público-alvo pertence às classes de baixa renda e média baixa,¹⁵⁵ apresentando considerável carência,

¹⁵⁵ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, a classificação das camadas sociais é elaborada com base na faixa salarial média das famílias, podendo ser resumida da seguinte forma: classe A, os ricos, renda mensal domiciliar superior a R\$ 22 mil; classe B, a média alta, renda mensal domiciliar entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22 mil; classe C, a classe média, renda mensal domiciliar entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil; classes D e E, os pobres e os que vivem abaixo da linha de pobreza, renda mensal domiciliar até R\$ 2,9 mil. INFOMONEY. *Caderno Desigualdade Social*, 26 abr. 2022. [online].

cabendo aqui enfatizar que tal escola encontra-se em área vulnerável, marcada por elevado índice de violência. Por essa razão, a análise dos resultados da pesquisa prioriza os aspectos pedagógicos, visando os desafios enfrentados pelo Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas da rede municipal de Ecoporanga (ES) para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar.

No que diz respeito ao universo e à amostra, a pesquisa contou com a participação de 01 (um/a) docente de Ensino Religioso, que colaborou de modo voluntário para a aplicação dos experimentos acadêmicos que serão descritos e analisados a seguir. Tais exercícios foram aplicados em sala de aula, em turmas do 5º Ano, ao longo dos meses de agosto a outubro de 2023. A elaboração dos exercícios foi feita em colaboração com esta pesquisadora, a qual atua como professora de Ensino Religioso na mencionada UMEIF há 01 (um) ano.

Em se tratando do Ensino Fundamental, na Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental (UMEIF) há um total de cerca de 250 (duzentos e cinquenta) estudantes. Nesse corpo discente encontram-se 15 (quinze) estudantes com necessidades especiais (embora nenhum/a deles/as esteja matriculado no 5º Ano), para os quais a UMEIF em questão se encontra plenamente adaptada. A estrutura física de 01 (um) pavimento possui 11 (onze) salas de aula; biblioteca; cozinha; refeitório; laboratório de Informática; sala de coordenação e sala de pedagogos; sanitários dentro do espaço da escola; quadra de esportes coberta; pátio; sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE); sala da diretoria e sala dos/as docentes. O atendimento aos/às estudantes é realizado diariamente, nos turnos matutino e vespertino, contando com 51 (cinquenta e um) docentes e, também, com aproximadamente 09 (nove) servidores/as — entre concursados/as, trabalhadores/as em sistema de contrato temporário e funcionários/as terceirizados/as da segurança e limpeza.

Os três exercícios propostos apresentam forte conexão com os propósitos estabelecidos pela BNCC para o Ensino Religioso no contexto escolar brasileiro. As atividades buscam promover, por meio de dinâmicas práticas e reflexivas, diversas habilidades e competências gerais definidas pelo documento curricular. Entre os propósitos da BNCC, os exercícios dialogam especialmente com a promoção de pensamento crítico, empatia e criatividade nos/as estudantes. Ao estimular a reflexão, o debate, a expressão de ideias e a imaginação de soluções para problemas hipotéticos, incentiva-se o desenvolvimento intelectual dos/as estudantes.

As situações propostas também exercitam competências sociais e emocionais, como o autogerenciamento, determinação, autoconsciência e relacionamento interpessoal. Ao pensar sobre como lidar com a discriminação ou acolher alguém que é diferente, os/as estudantes aprimoram habilidades para interagir eticamente em sociedade. Outro propósito da BNCC aqui contemplado é o exercício da cidadania, estimulando nos/as estudantes atuação pautada em

direitos humanos, na diversidade cultural e na sustentabilidade. Ao tratar de valores como inclusão, pluralismo e respeito mútuo, os exercícios educam os/as estudantes para serem cidadãos/ãs mais conscientes, empáticos/as e comprometidos/as com a construção de sociedade justa e democrática. Portanto, percebe-se considerável alinhamento entre esses exercícios propostos como experiência pedagógica e aquilo que se espera do Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro na perspectiva da BNCC.¹⁵⁶

Os exercícios que embasaram a experiência pedagógica¹⁵⁷ apresentado foram desenvolvidos e aplicados pelos/as docentes e por essa pesquisadora. Durante essas atividades, atuei principalmente como observadora, fazendo anotações sem interferir diretamente. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵⁸ como referência, o principal propósito desses exercícios foi identificar os desafios potenciais enfrentados pelo Ensino Religioso nas escolas públicas da rede municipal de Ecoporanga (ES) para promover o pluralismo e a inclusão escolar. É importante ressaltar que esses exercícios têm uma natureza intuitiva e experimental. Ao aplicá-los, procuramos observar se os estudantes reagiam da maneira pedagogicamente esperada, ou seja, identificando os possíveis desafios enfrentados por esse Componente Curricular quando ofertado na UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES), para promover o pluralismo e a inclusão escolar.

Para atender aos requisitos técnicos deste estudo torna-se primordial destacar que, no que tange à importância estatística do grupo pesquisado, a amostra foi essencialmente constituída por estudantes matriculados/as no 5º Ano do Ensino Fundamental, os quais possuem faixa etária que vai dos 11 (onze) aos 12 (doze) anos, compondo um total de 45 (quarenta e cinco) estudantes. Após a aplicação e a análise estatística básica, os resultados da experiência

¹⁵⁶ BRASIL, 2019, p. 438.

¹⁵⁷ A experiência pedagógica se constitui método de pesquisa científica que consiste na investigação aprofundada e detalhada de fenômeno específico, indivíduo, grupo, organização ou evento dentro de seu contexto real. Esta abordagem visa compreender a complexidade e particularidade do caso em questão, explorando-o de forma holística e utilizando múltiplas fontes de evidência. O objetivo principal é obter compreensão abrangente e rica do objeto de estudo, considerando suas características únicas e as circunstâncias que o cercam. Os estudos de caso são frequentemente utilizados em diversas áreas do conhecimento, como Ciências Sociais, Educação, Psicologia e Administração, entre outras, pois permitem análise intensiva de situações particulares, proporcionando *insights* valiosos que podem não ser obtidos por meio de métodos mais amplos ou generalizados. Tal metodologia é especialmente útil quando se busca responder perguntas do tipo “como” e “por quê” sobre eventos contemporâneos sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Embora os resultados de uma experiência pedagógica não possam ser generalizados para toda uma população, oferecem compreensão profunda que pode informar ou confirmar teorias e práticas em contextos similares, permitindo ainda que sejam propostas melhorias aos métodos já em uso. VASCONCELOS, Yumara Lúcia; YOSHITAKE, Mariano; FRANÇA, Suely Morais de; SILVA, Georgia Fabiana da. Método de estudo de caso como estratégia de ensino, pesquisa e extensão. *Revista de Ensino, Ciências Humanas e Educação*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 49-59, 2015. p. 50-51.

¹⁵⁸ BRASIL, 2019, p. 439.

pedagógica foram minuciosamente examinados e confrontados com a literatura especializada em Educação, tendo a BNCC como principal referência.

Por fim, no que concerne ao tratamento dos dados da pesquisa, torna-se primordial destacar que o método de procedimento usado foi o analítico, em nível básico, diretamente associado à interpretação e análise detalhada dos fenômenos sociológicos, políticos e econômicos, bem como à avaliação crítica dos mesmos. Isso possibilitou compreender as relações entre os fenômenos e a realização de inferências sobre a natureza, ocorrência ou significado da experiência pedagógica avaliada.¹⁵⁹ Tais conclusões se baseiam na análise cuidadosa de respostas dos/as estudantes submetidos/as aos 03 (três) exercícios aplicados em sala de aula, bem como na literatura especializada e nos princípios estabelecidos pela BNCC.

Após terem sido descritos os métodos utilizados nesta pesquisa, avança-se para a próxima fase, na qual os resultados da experiência pedagógica realizada em sala de aula serão apresentados e devidamente analisados. O intuito é identificar os desafios enfrentados pelos/as estudantes no Ensino Religioso ministrado nas escolas da rede municipal de Ecoporanga (ES), destacando as contribuições e desafios enfrentados pelo Componente Curricular Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas da rede municipal de Ecoporanga (ES) para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar, tomando por base a realidade apresentada na UMEIF José Francisco de Oliveira.

3.2 Descrição e análise da experiência pedagógica

Esta experiência pedagógica baseou-se na metodologia da pesquisa-ação, técnica que emerge como método investigativo singular no campo das ciências sociais, fundamentado em experiências concretas e caracterizada por sua íntima conexão com a prática transformadora. De acordo com Michel Thiollent, este enfoque metodológico se distingue pela sua natureza colaborativa, onde o processo de investigação se desenvolve em paralelo e em sinergia com esforços direcionados a enfrentar desafios coletivos ou implementar mudanças significativas em um determinado contexto social. Neste paradigma, dissolve-se a tradicional dicotomia entre pesquisadores e objetos de estudo, estabelecendo-se, em seu lugar, uma dinâmica de cooperação e engajamento mútuo entre os acadêmicos e os atores sociais diretamente implicados na situação sob análise.¹⁶⁰

Enquanto abordagem pragmática e orientada para resultados tangíveis, a pesquisa-ação

¹⁵⁹ PARRA FILHO; SANTOS, 2000, p. 39.

¹⁶⁰ THIOLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 15

se posiciona como um instrumento valioso para a condução de estudos com aplicabilidade imediata. Michel Thiollent também afirma que o propósito central dessa metodologia de pesquisa transcende a mera produção de conhecimento teórico, concentrando-se na elaboração de análises aprofundadas das realidades sociais, na identificação precisa de questões problemáticas e, crucialmente, na formulação e implementação de estratégias efetivas para abordar essas questões. Assim, este método se revela particularmente adequado para contextos onde se busca não apenas compreender, mas também intervir ativamente na realidade social, promovendo transformações fundamentadas em evidências e reflexões críticas.¹⁶¹

A pesquisa-ação é abordagem metodológica que se destaca no âmbito acadêmico por sua natureza participativa e transformadora. Na visão de David Tripp este método investigativo busca não apenas compreender determinada realidade, mas também modificá-la, promovendo mudanças no contexto analisado. Diferente das pesquisas tradicionais, que frequentemente mantêm distância entre o pesquisador e o objeto de estudo, a pesquisa-ação propõe interação direta e colaborativa entre todos os envolvidos no processo.¹⁶² Nesta modalidade de investigação, o/a pesquisador/a assume papel dual: sendo simultaneamente observador/a crítico/a e agente de mudança. Para Thiollent, tal postura permite compreensão profunda do problema em questão, pois o investigador está imerso na realidade que busca entender e transformar. Os participantes da pesquisa, por sua vez, não são meros objetos de estudo, mas colaboradores ativos no processo de geração de conhecimento e implementação de soluções.¹⁶³

Conforme as explicações tecidas por Eugênio Costa, Paulo Politano e Néocles Pereira, o ciclo característico da pesquisa-ação envolve etapas interconectadas e iterativas. Inicialmente, identifica-se um problema ou situação que demanda melhoria. Em seguida, planeja-se a intervenção fundamentada em reflexões teóricas e práticas. A ação planejada é então implementada, seguida por fase de observação cuidadosa dos resultados. Por fim, realiza-se a avaliação crítica do processo, que por sua vez alimenta novo ciclo de planejamento e ação. Esta abordagem cíclica e reflexiva permite constante reavaliação e refinamento das estratégias empregadas, possibilitando ajustes e adaptações conforme as necessidades emergentes do contexto. Assim, a pesquisa-ação se caracteriza por sua flexibilidade e capacidade de responder dinamicamente às complexidades da realidade social ou organizacional em que está inserida.¹⁶⁴

¹⁶¹ THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21.

¹⁶² TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. p. 444. [Online].

¹⁶³ THIOLENT, 1997, p. 16

¹⁶⁴ COSTA, Eugênio Pacceli; POLITANO, Paulo Rogério; PEREIRA, Néocles Alves. Exemplo de aplicação do método de pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar. *Revista Gestão da Produção*, São Carlos, v. 21, n. 4, p. 895-905, 2014. p. 898. [Online].

Thiollent ressalta que um aspecto fundamental da pesquisa-ação é seu compromisso com a produção de conhecimento prático e relevante. Ao contrário de pesquisas puramente teóricas, este método visa gerar saberes que possam ser imediatamente aplicados para resolver problemas concretos ou melhorar práticas existentes.¹⁶⁵ Não obstante, Tripp ressalta que tal orientação para a ação confere à pesquisa um caráter pragmático e transformador, alinhando-se com as demandas de diversos campos, como educação, gestão organizacional, desenvolvimento comunitário e políticas públicas.¹⁶⁶ Ademais, segundo o entendimento expresso por Costa, Politano e Pereira, a pesquisa-ação valoriza o conhecimento local e a experiência dos participantes, reconhecendo que estes possuem compreensão única e valiosa de sua própria realidade. Ao integrar diferentes perspectivas e formas de saber, este método promove abordagem mais holística e democrática na construção do conhecimento, desafiando hierarquias tradicionais entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa.¹⁶⁷

No âmbito educacional, especificamente, a pesquisa-ação se consolida como instrumento metodológico de notável relevância, oferecendo caminho para o aprimoramento profissional tanto de professores/as quanto de investigadores/as acadêmicos/as. Esta abordagem possibilita que os/as profissionais da educação integrem a prática investigativa ao seu cotidiano pedagógico, utilizando os *insights* obtidos para refinar suas técnicas de ensino e, conseqüentemente, potencializar o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Dessa forma, a pesquisa-ação educacional estabelece ponte vital entre a teoria e a prática, promovendo ciclo virtuoso de reflexão, ação e aperfeiçoamento contínuo.¹⁶⁸

Assim, cabe aqui ressaltar que esses três exercícios sugeridos constituem um conjunto articulado de atividades práticas para estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de exemplificar possibilidades concretas de como o Componente Curricular Ensino Religioso pode efetivamente contribuir para uma educação mais plural, inclusiva e socialmente comprometida com a valorização e o respeito às diferenças. As atividades buscam superar abordagens meramente informativas ou folclóricas sobre religiões, estimulando reflexão crítica nos/as estudantes sobre temas como alteridade, empatia, direitos humanos e o combate a preconceitos e atitudes discriminatórias. Dessa forma, por meio de dinâmicas dialógicas e situações hipotéticas envolvendo diferenças culturais e religiosas, incentiva-se o

¹⁶⁵ THIOLENT, 2005, p. 22.

¹⁶⁶ TRIPP, 2005, p. 450.

¹⁶⁷ COSTA; POLITANO; PEREIRA, 2014, p. 890.

¹⁶⁸ TRIPP, 2005, p. 445.

desenvolvimento de competências e valores essenciais para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática e diversa.

3.2.1 Primeiro exercício: refletindo a construção de uma escola mais inclusiva

O primeiro exercício que se baseou em exercício realizado na primeira quinzena de agosto de 2023. Esse exercício foi dividido em 02 (duas) aulas presenciais — a primeira aula na quinta-feira, dia 03 —, tendo como público-alvo os/as estudantes da Turma A de 5º Ano do Ensino Fundamental, matriculados/as na UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES). Participaram desse exercício 24 (vinte e quatro) estudantes, com idades entre 11 (onze) e 12 (doze) anos os quais foram divididos em 12 (doze) duplas — formadas aleatoriamente.

Entre seus principais objetivos, esta primeira experiência pedagógica buscou: promover a reflexão dos/as estudantes sobre o conceito de inclusão e como o Ensino Religioso pode contribuir para uma escola mais inclusiva e respeitosa à diversidade; apresentar aos/às estudantes a diversidade religiosa existente no Brasil e enfatizar a importância de conhecer e respeitar diferentes tradições religiosas de forma não preconceituosa; combater intolerâncias e preconceitos que possam existir contra religiões minoritárias ou menos conhecidas, mostrando que todas compartilham valores humanistas comuns; estimular nos/as estudantes uma reflexão pessoal sobre suas atitudes e como podem contribuir para fazer da escola ambiente mais inclusivo e plural; e, ainda, incentivar o diálogo, a empatia e o respeito entre estudantes de diferentes origens religiosas e culturais.

De início, o/a docente explicou aos/às estudantes o significado da palavra *inclusão*, explicando incluir é integrar, fazer parte, permitir que todos participem e se sintam bem-vindos, fazendo-os/as entender que uma escola inclusiva reconhece que seus/suas estudantes são diferentes entre si, buscando valorizar essas diferenças, sem discriminar ou excluir ninguém. O/a docente também disse que, no Brasil existem muitas religiões diferentes, como o cristianismo, o candomblé, a umbanda, o espiritismo, religiões indígenas, o judaísmo, o islamismo e até mesmo pessoas sem religião, deixando claro que o Ensino Religioso pode ajudar a promover o respeito a essa diversidade, ensinando sobre as variadas tradições religiosas de maneira pluralista, sem julgar nenhuma como superior ou inferior.

Na sequência, o/a docente também falou que, ao conhecer os ritos, histórias, valores e visões de mundo de cada religião, sem preconceitos, passa-se a entender e a respeitar melhor aqueles/as que têm crenças diferentes. Isso ajuda a acabar com a discriminação e a intolerância que às vezes existe contra algumas religiões menos conhecidas ou praticadas por minorias. Daí

porque o Ensino Religioso pode mostrar que, apesar de todas as diferenças, as religiões compartilham valores humanistas comuns, como o amor ao próximo, a solidariedade, a busca pela paz e a defesa da justiça. Esses valores são a base para uma sociedade onde todos se sintam incluídos e respeitados.

Ao final dessa explanação o/a docente propôs aos/às estudantes a seguinte reflexão: como se pode fazer dessa escola um lugar mais inclusivo, no qual estudantes de todos os credos e culturas se sintam acolhidos/as e possam conviver com respeito e empatia? O/a docente também pediu que os/as estudantes refletissem ainda sobre o que eles/as mesmos/as poderiam fazer para contribuir para esse objetivo. Por último, o/a docente sugeriu que os/as estudantes formassem duplas, para apresentar trabalho escrito que respondesse à indagação acima, com mínimo de 05 (cinco) e máximo de 10 (dez) linhas. Disse ainda que os/as estudantes poderiam consultar livros e Internet, desde que não copiassem os textos, mas que, com base no material lido, tentassem desenvolver a própria opinião. A experiência então se constituiu de uma aula com uma tarefa prática ao final, sobre a qual esta pesquisadora coletou respostas, tecendo também análise da aula e das reflexões dos/as estudantes como observadora.

Essa primeira experiência pedagógica teve por principal objetivo fazer com que, juntos/as, os/as estudantes possam refletir sobre como o Ensino Religioso pode contribuir para tornar a escola um espaço mais inclusivo, que acolhe e respeita todas as pessoas, independentemente de sua origem, cultura ou crenças. Em relação a esse primeiro exercício, a segunda aula ocorreu na quinta-feira, dia 10 de agosto de 2023. O resultado alcançado com esse primeiro exercício é o conjunto de 12 (doze) trabalhos que se passa agora a expor:

Dupla 01 — Achamos que a gente pode começar fazendo amizade com os colegas que são de outras religiões ou que vieram recentemente de outras cidades e estados. Conversando com eles, brincar junto no recreio, fazendo trabalhos em grupo. Assim eles vão se sentir mais à vontade e bem-vindos na escola.¹⁶⁹

Dupla 02 — Uma boa ideia seria a gente pesquisar sobre as religiões e culturas que existem na nossa escola. Saber mais sobre elas pode ajudar a respeitá-las mais. Podemos também sugerir que tenha seja feita uma Feira Cultural, para que os alunos possam apresentar suas tradições aos demais colegas.¹⁷⁰

Dupla 03 — Seria legal se a gente fizesse campanhas de conscientização contra o preconceito, com cartazes nos corredores. Também podemos criar um grupo de alunos para receber bem e dar apoio a quem é novo por aqui ou a quem se sinta excluído por qualquer razão que seja. Juntos podemos transformar a escola.¹⁷¹

Dupla 04 — Achamos muito legal quando em sala de aula a professora fala sobre respeitar as diferenças. Mas a gente que é aluno também tem que dar o exemplo,

¹⁶⁹ Ver Anexo A, p. 96.

¹⁷⁰ Ver Anexo A, p. 97.

¹⁷¹ Ver Anexo A, p. 98.

tratando todo mundo com educação e respeito. Não custa nada ser legal com os outros. É assim que se cria um ambiente amigável na escola.¹⁷²

Dupla 05 — De nossa parte, tentamos sempre incluir os demais colegas nas brincadeiras e trabalhos. Não deixamos ninguém de fora ou de lado. Pequenas atitudes no dia a dia podem fazer a diferença. Se cada um de nós fizer a sua parte, nossa escola vai ser bem mais legal e muito mais unida.¹⁷³

Dupla 06 — Nós poderíamos criar uma espécie de grêmio estudantil contra toda forma de preconceito, fazer campanhas educativas, organizar debates para que os alunos que se sentem excluídos compartilhem suas experiências.¹⁷⁴

Dupla 07 — Gostaríamos que tivéssemos mais atividades extraclasse, isso ajudaria a fortalecer os laços entre os estudantes. Poderiam ser pequenos torneios nos fins de semana, festival de talentos da escola, excursões etc. Isso porque acreditamos que momentos assim promovem mais amizade e união.¹⁷⁵

Dupla 08 — A escola poderia incentivar os professores a abordarem mais o tema do respeito à diversidade. Por exemplo, o professor de História falando sobre a contribuição das várias culturas que formam a sociedade brasileira. Assim, estaria sendo endossada a mensagem do respeito às diferenças.¹⁷⁶

Dupla 09 — Um jeito bacana de promover inclusão seria por meio da arte. Que tal fazermos um super grafite coletivo no muro da escola com símbolos de diferentes povos e religiões, inclusive com a imagem de alunos com necessidades especiais? Isso resultaria em um trabalho coletivo que destacaria a diversidade, mostrando que aqui todos são bem-vindos.¹⁷⁷

Dupla 10 — Acho que poderíamos também fazer times de futebol com pessoas de diversos grupos: misturando alunos mais populares a outros menos populares ou excluídos. Dessa forma quebraríamos essas panelinhas e nos entrosaríamos mais. Afinal, o esporte é uma ótima ferramenta para unir pessoas.¹⁷⁸

Dupla 11 — Achamos que é válido, como integração, a gente trocar de lugares às vezes nas salas de aula. Sentar perto de pessoas diferentes, fazer trabalhos em dupla com quem normalmente não se fala tanto. A convivência faz com que a gente perceba que, no fundo, todos somos parecidos.¹⁷⁹

Dupla 12 — Poderíamos sugerir que os professores passem filmem que mostrem que a exclusão é ruim. Isso mexe com as pessoas, pois faz refletir antes de discriminar alguém. Além disso, o uso da arte se mostra muito útil como ferramenta capaz de despertar a consciência crítica.¹⁸⁰

Essas respostas revelam como a internet pode ser ferramenta ideal para expandir o conhecimento, desde que usada de modo responsável. Além disso, o papel do/a docente também é fundamental para orientar e ajudar os/as estudantes a desenvolver respostas mais maduras e

¹⁷² Ver Anexo A, p. 99.

¹⁷³ Ver Anexo A, p. 100.

¹⁷⁴ Ver Anexo A, p. 101.

¹⁷⁵ Ver Anexo A, p. 102.

¹⁷⁶ Ver Anexo A, p. 103.

¹⁷⁷ Ver Anexo A, p. 104.

¹⁷⁸ Ver Anexo A, p. 105.

¹⁷⁹ Ver Anexo A, p. 106.

¹⁸⁰ Ver Anexo A, p. 107.

bem fundamentadas. A combinação do acesso à informação com a orientação adequada pode realmente levar a um crescimento notável na maturidade intelectual dos/as estudantes.

Aqui cabe ressaltar que este exercício se revelou totalmente alinhado aos objetivos da BNCC para o Ensino Religioso ao promover o reconhecimento e o respeito à diversidade de saberes, identidades, culturas e religiões. Também está alinhado ao estimular o diálogo entre diferentes visões de mundo e o exercício da alteridade. O exercício contribui para responder à questão-problema da dissertação ao propor reflexão e diálogo que buscam tornar o Ensino Religioso um instrumento de promoção da inclusão e do pluralismo na escola. A relação direta entre o exercício e o tema/objetivo geral da dissertação é que ele exemplifica uma maneira prática de trabalhar, com os/as estudantes, questões sobre inclusão e diversidade a partir do Ensino Religioso, viabilizando na prática as possibilidades desse Componente Curricular para uma educação mais plural e inclusiva.¹⁸¹

Avaliando essa primeira experiência pedagógica à luz da visão de Taciana Santos, tem-se que na BNCC, os conteúdos designados para o Componente Curricular Ensino Religioso enfatizam a importância do multiculturalismo¹⁸² e da diversidade cultural e religiosa, assim como a inclusão das filosofias de vida no diálogo sobre as diversas religiões. Além disso, nota-se que os objetivos de aprendizagem estabelecidos priorizam o reconhecimento e a valorização da identidade dos/as estudantes, incentivando a reflexão crítica.¹⁸³ Então, compreende-se que as respostas apresentadas pelos/as estudantes caminham nessa mesma direção.

Com base no tema da presente dissertação — qual seja: “os desafios do Ensino Religioso nas escolas públicas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar” —, bem como nos propósitos estabelecidos pela BNCC, percebe-se que o conjunto de respostas dos/as estudantes apresenta sugestões criativas e propositivas sobre como tornar a escola ambiente mais inclusivo e plural. As ideias focam, sobretudo, em promover o diálogo, a interação e a convivência

¹⁸¹ BRASIL, 2019, p. 438.

¹⁸² O multiculturalismo é um conceito que reconhece e valoriza a coexistência de diversas culturas dentro de uma mesma sociedade ou espaço geográfico. Essa abordagem defende o respeito e a preservação das diferentes identidades culturais, étnicas, religiosas e linguísticas presentes em um contexto social. O multiculturalismo propõe que todas as culturas têm valor intrínseco e merecem ser reconhecidas e respeitadas, rejeitando a ideia de uma cultura dominante ou superior, buscando também promover a inclusão, o diálogo intercultural e a igualdade de oportunidades para todos os grupos culturais, combatendo discriminações e preconceitos. Tal perspectiva reconhece que a diversidade cultural é uma fonte de riqueza para a sociedade e pode contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural. No contexto educacional, o multiculturalismo incentiva a criação de currículos e práticas pedagógicas que reflitam e valorizem a diversidade cultural dos estudantes, promovendo ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso às diferenças. OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; BALUTA, Victor Hugo; ANDRADE, Janaína Aparecida; ANDRADE, Jeovana Aparecida. Multiculturalismo: múltiplas culturas na sala de aula. *Revista Jurídica Uniandrade*, Curitiba, v. 2, n. 25, p. 1372-1395, 2016, p. 1374-1375.

¹⁸³ SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2021. p. 15.

respeitosa entre estudantes de diferentes origens culturais e religiosas. Há propostas concretas de atividades que favoreçam o conhecimento e o intercâmbio entre credos, ritos e visões de mundo, combatendo o preconceito por meio do contato e da valorização da diversidade.

As sugestões também convergem com a BNCC ao estimularem o protagonismo juvenil, a mobilização dos/as próprios/as estudantes em torno de projetos e ações que disseminem cultura de respeito, empatia e alteridade no ambiente escolar, promovendo ainda o a liberdade de pensamento, bem como o pensamento crítico e criativo dos/as estudantes.¹⁸⁴ Percebe-se, portanto, o cuidado dos/as estudantes em trazer contribuições práticas acerca de como efetivar os ideais da inclusão e do pluralismo, indo além de abordagens meramente informativas ou folclóricas. Suas propostas buscam ir à raiz dos desafios do Ensino Religioso, trabalhando questões complexas relacionadas à discriminação, intolerância e falta de representação por meio de projetos concretos a serem desenvolvidos na escola e pela comunidade estudantil.

A BNCC estabelece que o Ensino Religioso deve ser abordado de forma não confessional, priorizando uma abordagem fundamentada em bases científicas, como história, sociologia e filosofia. Por suas respostas, os/as estudantes também vão ao encontro do que afirmam João Lima e Bianca Freitas, pensadores que entendem que o papel do Componente Curricular Ensino Religioso não é o de promover ensinamentos de uma fé específica, mas sim de facilitar o estudo do fenômeno religioso, promovendo o diálogo, a tolerância e os direitos humanos. Devido a essa abordagem não confessional, o Componente Curricular tem um grande potencial para promover o desenvolvimento da consciência crítica, combatendo a intolerância religiosa e promovendo a diversidade cultural e religiosa.¹⁸⁵

Com base nas respostas apresentadas pelos/as estudantes ao exercício proposto, pode-se afirmar que os objetivos inicialmente pretendidos foram plenamente alcançados. Isso porque as sugestões das duplas de estudantes demonstram reflexão, criticidade e comprometimento com o tema abordado sobre os desafios de se construir uma escola verdadeiramente plural e inclusiva. As propostas são originais, criativas e, o mais importante, passíveis de aplicação prática no ambiente escolar, com os/as estudantes mostrando-se capazes de ir além da retórica e trazer contribuições factíveis que poderiam transformar realidades de exclusão e intolerância por meio de projetos e atitudes concretas.

¹⁸⁴ BRASIL, 2019, p. 457.

¹⁸⁵ LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do Ensino Religioso no contexto de aplicação da Base Nacional Comum Curricular. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 49, p. 1-21, 2020. p. 10.

Ficou evidente que o exercício estimulou uma participação propositiva e genuinamente preocupada em enfrentar questões complexas relacionadas ao preconceito, discriminação e falta de representação de minorias. As sugestões convergem para uma escola e, também, um Ensino Religioso que de fato acolhem, respeitam e celebram os/as estudantes em toda a sua diversidade. Por todo o exposto e perante o comprometimento e qualidade das respostas, das referências diretas à promoção dos valores democráticos do pluralismo e da inclusão, entende-se que os objetivos inicialmente visados com a atividade foram alcançados de forma satisfatória.

Por sua criatividade e interação com a vivência escolar, entende-se também que a perspectiva apresentada pelos/as estudantes pesquisados dialoga ainda com a visão expressa por Cristina Borges e Paulo Baptista, os quais argumentam que a criatividade e o potencial se manifestam nesse ambiente resultante dos encontros culturais, diante de elementos que têm o potencial de gerar novas formas e contornos, desde que haja abertura para o novo. O ambiente cultural da hibridez rejeita qualquer tentativa de rigidez, escapando das limitações impostas. O *entrelugar* se configura como um local potencial para a criação e, devido à natureza sincrética e híbrida, pode ser onde a dominação colonial encontra resistência. É muito provável que esse seja o espaço do Ensino Religioso, que surgiu a partir da Constituição Federal de 1988 e foi reinterpretado por meio da BNCC.¹⁸⁶

Analisadas de forma geral, as respostas dos/as estudantes alinham-se também à literatura especializada, a qual compreende que o Ensino Religioso desempenha, de fato, papel crucial na promoção da compreensão e respeito pelas diversas tradições religiosas. Ao estudar e valorizar as religiões minoritárias, como as de matriz africana, estamos reconhecendo a rica diversidade cultural e religiosa que faz parte da essência do Brasil. O respeito e a inclusão são fundamentais, e o Ensino Religioso, ao abraçar o pluralismo, pode contribuir significativamente para a aceitação da diferença e para a superação de preconceitos. Afinal, a liberdade religiosa é um dos pilares da nossa sociedade, e devemos promovê-la em todos os aspectos da vida.¹⁸⁷

E assim, tendo sido aqui apresentado e analisado o primeiro dos 03 (três) exercícios que constituem essa experiência pedagógica, o qual buscou mostrar o que os/as estudantes pesquisados compreendem acerca da construção de uma escola mais inclusiva, passa-se agora, no tópico seguinte, a também descrever e avaliar a segunda experiência pedagógica, cujo

¹⁸⁶ BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso decolonizador e pós-colonial. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 21-38, 2020. p. 29.

¹⁸⁷ SCALZER; SILVA; JUBRAEL; ALMEIDA; OLIVEIRA; SILVA, 2020. p. 39.

objetivo precípua é mostrar como a alteridade pode ser trabalhada em sala de aula, de forma a motivar os/as estudantes a acolherem o diferente.

3.2.2 Segundo exercício: promovendo a alteridade em sala de aula

O segundo exercício derivou de mais uma tarefa aplicada em sala de aula, desta vez na segunda e terceira semanas de setembro de 2023. Este segundo exercício também foi dividido em 02 (duas) aulas presenciais — a primeira delas ocorrida na quinta-feira, dia 14 —, novamente tendo como público-alvo os/as estudantes da Turma A do 5º Ano do Ensino Fundamental, matriculados/as na UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES). Participaram desse exercício os/as mesmos/as 24 (vinte e quatro) estudantes, os quais, como já se sabe, têm idades que oscilam entre 11 (onze) e 12 (doze) anos.

Esse segundo exercício proposto teve por principais objetivos: promover a empatia, o respeito e a inclusão em relação a pessoas de diferentes culturas e crenças religiosas. Ao pedir que os/as estudantes reflitam sobre como gostariam de ser tratados em situação similar, estimula-se a capacidade de se colocar no lugar do outro; incentivar atitudes de acolhimento e integração com quem é novo/as ou diferente no ambiente escolar. Ao pedir sugestões práticas de como receber bem um novo colega, promove-se postura proativa de aceitação da diversidade; favorecer o diálogo, a escuta respeitosa sobre diferentes visões de mundo e a convivência harmoniosa com a diferença. Ao compartilhar ideias em grupos e com o coletivo da turma, exercita-se o debate plural sobre valores, costumes e identidades.

Esse exercício buscou atender a diversos objetivos propostos pela BNCC, como o respeito aos direitos humanos e à diversidade, a valorização das diferenças e o combate ao preconceito. Além disso, teve a intenção de dialogar com os objetivos do Ensino Religioso no Brasil, promovendo o respeito às tradições religiosas e à pluralidade cultural. Ao apresentar situação hipotética envolvendo diferenças culturais e religiosas, este segundo exercício contribui para abordar a questão central desta dissertação, que trata dos desafios da inclusão e do diálogo inter-religioso. Dessa forma, a atividade proposta está diretamente alinhada com o tema e o objetivo geral do trabalho, pois busca, por meio de uma abordagem prática com os estudantes, promover atitudes de respeito e inclusão diante das crenças do próximo.

Para tanto, ao longo da primeira aula, o/a docente pediu para que os/as estudantes imaginassem que um/a novo/a colega chegou na sala de aula. Esse/as novo/a estudante vem de uma cidade distante e tem costumes, tradições e crenças religiosas diferentes das que são comuns em Ecoporanga (ES). Diante disso, o/a docente perguntou: como se pode fazer esse/a

estudante se sentir incluído/a e bem recebido/a? Feito isso, o/a docente dividiu a turma em 08 (oito) grupos, constituídos por 03 (três) membros. Cada grupo foi solicitado a pensar em sugestões sobre como acolher bem o/a novo/a colega na escola. O/a docente ainda completou, pedindo para que os/as estudantes pensassem em como se sentiriam se fossem estudar em uma escola nova, cheia de pessoas que não conhecem suas crenças e tradições. Depois, perguntou: o que gostariam que fizessem para vocês se sentirem respeitados/as e incluídos/as?

O/a docente também explicou que, depois que cada grupo pensasse em algumas sugestões, deveria compartilhar as ideias com o restante da turma. Assim, seria possível criar um plano com várias atitudes que a escola teria para receber da melhor forma possível estudantes novos, seja deste ou de outros credos e culturas. Algumas dicas também foram dadas para inspirar os/as estudantes, quando o/a docente pediu ainda que pensassem em como poderiam apresentar seus costumes para o/a novo/a colega e interessar-se também em conhecer os costumes dele/a. Dito isso, o/a docente sugeriu: que tal convidá-lo/a para participar de brincadeiras e atividades em grupo, para que faça amigos? que outras atitudes de respeito e empatia vocês teriam?

O/a docente pediu para que, na segunda aula os/as estudantes apresentassem sugestões criativas, por escrito, em textos deveriam ter no mínimo 05 (cinco) e, no máximo, 10 (dez) linhas; de preferência contendo ideias que pudessem ser colocadas em prática, fazendo com que, de fato, esse/a novo/a colega se sinta acolhido/a e incluído/a. Para tanto, foi ainda explicado que os/as estudantes poderiam consultar a Internet e, caso quisessem, até pedir ajuda a pais/mães. Por último, o/a docente fez ainda uma última ressalva para os/as estudantes, explicando que incluir não é apenas aceitar o/a outro/a passivamente. Mas, sim, fazer com que ele/a realmente participe, interaja e se sinta parte do grupo. No que diz respeito à continuidade desse segundo exercício, a segunda aula deu-se em uma quinta-feira, dia 21 de setembro. O trabalho desenvolvido pelos/as estudantes é o conjunto de 08 (oito) textos bem elaborados que agora se passa agora a apresentar:

Grupo 01 — É importante receber bem o aluno novo e fazer ele se sentir em casa. Pra incluir ele já no primeiro dia, a gente podia escolher alguém da sala pra mostrar a escola e explicar como funcionam as regras. A gente também apresentaria nossos colegas e os professores. No intervalo, a gente chamaria ele pra lanchar com a gente e conversar, pra ele fazer amizades. Se a gente tivesse no lugar dele, ia gostar que perguntassem sobre nosso dia, nossa família, o que a gente gosta de fazer. Também ia ser legal se mostrassem interesse em conhecer nossa cultura e tirassem nossas dúvidas sobre os costumes daqui. Por isso, a gente tem que ser legal com ele desde o começo. Chamar ele pra participar dos nossos grupos de trabalho e brincadeiras. Assim, ele vai se sentir acolhido e parte da turma rapidinho.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Ver Anexo B, p. 108.

Grupo 02 — Depois de conversar sobre como receber bem o aluno novo que vem de outro lugar, achamos importante já convidar ele no primeiro dia mesmo pra sentar com a gente na aula e no recreio. A gente quer conhecer de onde ele veio, a cultura, religião e costumes dele. Podemos explicar nossas tradições e tirar as dúvidas dele sobre nossos costumes. Se a gente estivesse no lugar dele, ia gostar que chamasse a gente pra brincar no intervalo, fazer trabalho em grupo junto, sentar junto no ônibus ou na van; e também que tivessem interesse verdadeiro na nossa história e quisessem nos integrar com o resto da turma. Pra receber ele bem, precisamos chamar ele pra nossas atividades, aceitar as diferenças dele e respeitar a religião que ele segue, interagindo com ele, procurando as coisas que ele tem em comum com a gente, para que se sinta parte da escola.¹⁸⁹

Grupo 03 — Quando chega um colega novo na escola, a gente precisa receber ele super bem! Tem que apresentar todo mundo da sala, mostrar a escola inteira e explicar as regras. Falar das aulas, intervalos e deveres. Perguntar o que o novo colega gosta de fazer para chamar ele pra brincar. Se ele curte esportes, pode chamar pra jogar bola ou vôlei no recreio. Assim ele faz mais amigos. Se eu fosse o novato, ia gostar que perguntassem da minha vida com educação. Sobre minha família, religião, festas legais do meu país e comidas diferentes. E que me chamassem pra brincar junto também, fazer trabalho em grupo e essas paradas. Eu ia querer poder ser eu mesmo. A gente tem que demonstrar empatia, respeito e ser curioso com o colega novo. Chamar ele pra participar de tudo desde o começo, para que ele não se sinta só tem também que ser incluído de verdade na escola. Isso vai fazer com que ele se sinta em casa.¹⁹⁰

Grupo 04 — No primeiro dia a gente já indica colegas pra mostrar tudo na escola — as salas, professores, regras, lugares maneiro pra recreação. Aí apresenta onde ele vai estudar, seus colegas de turma. Pergunta suas atividades preferidas também pra chamar pra jogar bola, entrar pro clube de xadrez ou grupo de teatro. Queremos que ele participe com a gente desde o começo. Se a gente tivesse no lugar dele, ia curtir que os outros se interessassem de verdade pela nossa cultura, valores de família e religião. Que perguntassem de boa sobre nossas festas legais, danças típicas, comidas diferentes. E claro, que chamassem pra fazer as paradas junto - aulas, intervalos, trabalhos. Por isso é preciso ter empatia, ser curioso e respeitar de onde ele vem. Dar as boas-vindas para ele se sentir à vontade pra participar das atividades com a galera. Só assim não vai ser só aceito aqui, mas vai se sentir de fato incluído nessa nova realidade. Essa forma de acolhimento é fundamental pra ele se adaptar bem.¹⁹¹

Grupo 05 — Para começar, poderíamos escolher um colega para ser um “anfitrião” e mostrar tudo na escola — as regras, lugares. Responder suas dúvidas e apresentar ele para as outras crianças e professores. Perguntar também suas atividades preferidas pra chamar pra jogar xadrez, entrar no time de futsal ou grupo de teatro. Se fosse com a gente, ia curtir que tivessem interesse real pela nossa cultura, valores de família e religião. Que perguntassem de modo legal sobre nossas roupas legais, comidas e músicas do nosso lugar. E é claro que chamassem sempre pra participar de tudo, pra conhecer melhor todo mundo. Por isso, é muito importante ter empatia, ser curioso e respeitar de onde ele vem. Dar boas-vindas pra que ele entre nas atividades com a gente. Só assim, sendo incluído de verdade desde o começo, esse aluno novo vai se sentir parte do ambiente e não só aceito aqui. Vamos fazer total diferença pra ele se adaptar tranquilo.¹⁹²

Grupo 06 — Para acolher um colega novo, que vem de um lugar tão diferente, com outros costumes, a rapaziada sugeriu o seguinte para responder o trabalho da escola: no primeiro dia, alguns colegas poderiam se oferecer pra mostrar tudo — as regras da escola, rotinas, apresentar os professores e funcionários. Perguntar também no que ele

¹⁸⁹ Ver Anexo B, p. 109.

¹⁹⁰ Ver Anexo B, p. 110.

¹⁹¹ Ver Anexo B, p. 111.

¹⁹² Ver Anexo B, p. 112.

curte para chamar para participar do clube de debates, time de handebol ou coral. Se fosse com a gente, a gente ia gostar que demonstrassem interesse real pela nossa cultura, valores de família e religião. Que perguntassem de modo legal sobre nossas roupas típicas, músicas, danças e comidas da nossa terra. Por isso, precisamos receber ele com empatia, sendo curiosos e respeitando as diferenças dele. Incluir ativamente nas atividades todas para que ele se sinta parte do ambiente e faça amizades. Esse acolhimento vai fazer muita diferença pra ele se adaptar a essa nova realidade aqui na escola.¹⁹³

Grupo 07 — Após debatermos em grupo maneiras de receber de forma respeitosa e inclusiva o aluno novo que vem de outro lugar, acostumado com outra cultura, tivemos as seguintes ideias: no primeiro dia, alguns colegas poderiam mostrar os espaços da escola, explicar as rotinas. Apresentar ele para as outras crianças, professores e funcionários. Perguntar sobre seus interesses culturais também e chamar pra atividades extras com a gente: grupos de teatro, times de esportes, aulas de músicas. Se fosse com a gente mesmo, ia curtir que tivessem interesse verdadeiro pelas nossas tradições, valores familiares e crenças. Que perguntassem de boa sobre nossas roupas típicas, comidas diferentes e festas legais. E chamassem sempre pra trabalhos em grupo e momentos de diversão com todo mundo. Por isso, desde o começo precisamos recebê-lo com curiosidade, respeito e empatia. Incluir ativamente nas atividades para ele fazer amizades e se sentir parte desse ambiente novo. Esse cuidado e atenção vão ser muito importantes pra ele se adaptar melhor aqui na escola.¹⁹⁴

Grupo 08 — Depois da gente conversar sobre como receber super bem o aluno novo que vem de uma cultura muito diferente, foi sugeriu o seguinte: desde o primeiro dia, alguns colegas poderiam se voluntariar pra mostrar a escola toda e suas regras pra ele. Apresentar onde fica a sala de aula dele, os professores, lugares legais de diversão. Perguntar também sobre os interesses dele pra chamá-lo pra participar dos grupos de estudo e equipes de esportes com a gente. Se fosse com a gente, ia curtir que tivessem interesse verdadeiro pela nossa cultura, valores familiares e religião. Que perguntassem de boa sobre nossas roupas legais, músicas e comidas típicas lá da nossa região. E claro, que nos incluíssem nas atividades em grupo pra conhecer todo mundo. Por isso, precisamos recebê-lo com respeito, empatia e curiosidade real sobre a cultura dele desde o começo. Incluí-lo ativamente pra ele criar amizades e se sentir parte deste ambiente novo da escola. Essa postura amigável vai fazer toda diferença pra ele se adaptar tranquilo com a gente.¹⁹⁵

Mais uma constatou-se como o uso da internet pode ser uma ferramenta poderosa para ampliar o conhecimento, desde que feito de forma responsável e crítica, cabendo ainda destacar o papel crucial do/a docente em orientar e auxiliar os/as estudantes a desenvolver respostas maduras e bem fundamentadas. A combinação do acesso à informação com a orientação adequada pode, de fato, promover notável crescimento na maturidade intelectual dos/as estudantes.

O conjunto de respostas apresentado pelos grupos de estudantes da Turma A do 5º Ano do Ensino Fundamental, da UMEIF José Francisco de Oliveira, denota alinhamento aos objetivos e expectativas estabelecidos pela BNCC no que se refere ao desenvolvimento humano integral dos estudantes. Nas sugestões e reflexões, fica evidente a capacidade de comunicação,

¹⁹³ Ver Anexo B, p. 113.

¹⁹⁴ Ver Anexo B, p. 114.

¹⁹⁵ Ver Anexo B, p. 115.

diálogo e trabalho coletivo, com valorização das perspectivas e contribuições de todos/as os/as participantes. Essa postura cooperativa e aberta ao/à outro/a está diretamente relacionada à competência geral definida pela BNCC de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.¹⁹⁶

Além disso, há nas respostas a manifestação de respeito e abertura à diversidade cultural e religiosa, com disposição para acolher, incluir e interagir com o/a estudante recém-chegado/a à escola. Essa atitude de valorização das diferenças dialoga com a competência geral da BNCC de reconhecer e acolher saberes, identidades e culturas diversas. As sugestões também refletem a intenção de agir com cuidado, empatia e solidariedade, colocando-se no lugar do/a outro/a e pensando em como gostariam de ser tratados numa situação de adaptação a um novo ambiente escolar. Isso conecta-se ao objetivo da BNCC de desenvolver nos/as estudantes o autoconhecimento, autocuidado e cuidado com o/a próximo/a. Em seu conjunto, essas respostas deixam transparecer o entendimento da escola como espaço democrático que deve abrigar e integrar a todos/a, independentemente de suas singularidades e diferenças. Essa compreensão do papel da escola na formação de uma sociedade mais inclusiva e plural relaciona-se com as competências gerais preconizadas pela BNCC.¹⁹⁷

Nesse segundo exercício, após analisar as respostas desses grupos de estudantes, pode-se também afirmar que tais opiniões demonstram alinhamento aos objetivos da dissertação de Mestrado de debater e identificar possibilidades para um Componente Curricular Ensino Religioso mais inclusivo. Isso porque há no conjunto de sugestões a manifestação de uma postura de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural e religiosa. As propostas refletem a disposição dos/as estudantes para acolher, interagir e criar relações de proximidade com pessoas de crenças e tradições diferentes das suas. Tal atitude dialógica e inclusiva em relação à diferença está diretamente conectada ao propósito de se repensar o Componente Curricular Ensino Religioso numa perspectiva mais plural e integradora. As respostas indicam que os/as estudantes compreendem que a escola deve abrigar diferentes identidades culturais e cosmovisões, sendo espaço de convivência ética entre distintas expressões de fé. Além disso, algumas sugestões mencionam o interesse desses/as mesmos/as estudantes em conhecer perspectivas religiosas diversas, por meio do diálogo respeitoso com o/a novo/a colega de outra cultura. Isso demonstraria a relevância de o Componente Curricular Ensino Religioso abordar o universo plural do sagrado, para fomentar nos/as estudantes o conhecimento e o respeito pela diversidade. Sendo assim, entende-se que as respostas sinalizam terreno fértil para a

¹⁹⁶ BRASIL, 2019, p. 438.

¹⁹⁷ BRASIL, 2019, p. 459.

implementação de propostas curriculares que objetivem um Componente Curricular Ensino Religioso intercultural, voltado ao diálogo entre diferentes tradições religiosas e visões de mundo presentes na comunidade escolar.

Ademais, com base nas respostas dos grupos de estudantes, entende-se que as mesmas trazem contribuições relevantes para responder parcialmente à questão-problema apresentada sobre como o Componente Curricular Ensino Religioso pode auxiliar na promoção de maior inclusão no Ensino Fundamental. Isso porque as sugestões refletem postura aberta, empática e respeitosa em relação à diversidade cultural e religiosa. Há o reconhecimento de que a escola deve acolher estudantes de diferentes identidades, crenças e visões de mundo, para que se torne espaço democrático de interações positivas entre tais singularidades.

Tal compreensão do papel integrador da instituição escolar e a disposição manifesta pelos/as estudantes de criar relações de proximidade com pessoas de culturas distintas indicam que o Componente Curricular Ensino Religioso pode contribuir para mais inclusão se também adotar essa ótica. Ou seja, ao abordar com sensibilidade o multiverso das tradições religiosas e filosofias de vida presentes na comunidade escolar, dialogando com os saberes dos/as estudantes, o Componente Curricular pode ajudar na tarefa de integrar diferentes cosmovisões em torno de valores comuns, como o respeito mútuo. Desse modo, as respostas apresentadas sinalizam que, se desenvolvido em uma perspectiva intercultural e dialógica, valorizando a identidade dos educandos, o Ensino Religioso possui grande potencial para fomentar relações mais harmoniosas e inclusivas entre pessoas de diversas crenças.

Em relação à literatura especializada, esse segundo exercício também encontra respaldo em estudos recentes, voltados ao contexto educacional brasileiro, os quais confirmam que o Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro, nos moldes estabelecidos pela BNCC, possui considerável potencial de contribuir para a formação social dos/as estudantes e ajudá-los/as a respeitar as alteridades, mas ainda enfrenta desafios na efetiva implementação dessas orientações. De acordo com Leonardo Ramos, Érica Ramos e André Soares, ao prever o estudo das diferentes tradições religiosas em seus aspectos doutrinários, históricos, psicológicos e sociológicos, a BNCC para o Componente Curricular Ensino Religioso busca promover a tolerância, o diálogo e o respeito à diversidade. O contato com perspectivas, valores e visões de mundo distintas pode ampliar os horizontes dos/as estudantes e desenvolver habilidades socioemocionais como a empatia.¹⁹⁸

¹⁹⁸ RAMOS, Leonardo; RAMOS, Érica Marcelo Feliciano; SOARES, André. O Ensino Religioso na educação escolar: contribuição para a formação cidadã. *Composição — Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, v 3, n 26, p. 9-33, 2022. p. 17.

No entanto, na prática, ainda são comuns abordagens baseadas em má informação, preconceituosas ou mesmo proselitistas em sala de aula. Muitos/as docentes não têm formação adequada para tratar das complexas dimensões envolvidas no fenômeno religioso e acabam reproduzindo estereótipos. Além disso, Ramos, Ramos e Soares também entendem que existem pressões de grupos religiosos por versões enviesadas dos conteúdos. Dessa forma, o potencial do Ensino Religioso de contribuir para uma convivência respeitosa depende crucialmente da forma como tal Componente Curricular é efetivamente ministrado nas escolas brasileiras. Para tanto, são necessários mais investimentos na formação docente continuada e no melhor acompanhamento pedagógico para que o respeito às identidades e diferenças religiosas seja de fato cultivado. Somente assim, os princípios de alteridade inscritos na BNCC poderão guiar as práticas pedagógicas e beneficiar os estudantes.¹⁹⁹

Por sua vez, em um plano geral, analisando-se a segunda experiência pedagógica como um todo, isso mostra que essa segunda experiência pedagógica, desenvolvida com grupos de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental, entende-se que o mesmo demonstra alinhamento com diversos objetivos e competências preconizados pela BNCC, especialmente no que tange ao desenvolvimento humano integral dos estudantes. Ao propor situação hipotética de chegada de um novo colega com cultura e crença diferentes, a atividade fomenta nos/as estudantes a empatia, o diálogo e o trabalho coletivo na construção de sugestões de acolhimento e inclusão. Essa postura colaborativa, somada às respostas que refletem respeito pela diversidade e disposição para interagir com as diferenças, conecta-se a competências gerais da BNCC. Há ainda o exercício de reflexão sobre como os/as próprios/as estudantes gostariam de ser recebidos nessa situação, desenvolvendo a alteridade e o cuidado com o/a outro/a. E transparece a visão da escola como ambiente plural, que integra diferentes identidades. Tudo isso em sintonia com a BNCC.²⁰⁰

Em relação à questão-problema desta dissertação sobre o potencial do Ensino Religioso para maior inclusão, essa segunda experiência pedagógica traz contribuições relevantes: ao trabalhar na prática valores como respeito e convívio com a diversidade, a atividade corrobora a possibilidade do Componente Curricular, caso também desenvolvido em uma perspectiva dialógica entre distintas cosmovisões, colaborar para relações mais harmoniosas entre estudantes de diferentes crenças e, conseqüentemente, para uma maior inclusão no ambiente escolar. O interesse e abertura dos/as estudantes para interagir com a diferença cultural e religiosa sinalizam que o Componente Curricular Ensino Religioso pode ajudar na integração

¹⁹⁹ RAMOS; RAMOS; SOARES, 2022, p. 11.

²⁰⁰ BRASIL, 2019, p. 438.

de múltiplas visões de mundo dentro da escola, desde que planejado de forma plural, ética e respeitosa à identidade dos/as estudantes.

Essa visão também vai ao encontro do entendimento expresso por Ramos, Ramos e Soares, os quais afirmam que o Ensino Religioso brasileiro pode contribuir de forma eficaz na formação de cidadãos/ãs, ajudando-os a respeitar as alteridades. Para isso, defendem uma perspectiva de Ensino Religioso pautada na LDBEN, que determina que essa disciplina não seja confessional nem veicule qualquer proselitismo religioso. Ao invés disso, deve se aproximar de uma realidade socioantropológica, refletindo sobre a diversidade religiosa e cultural do Brasil. Nesse sentido, um Componente Curricular Ensino Religioso plural pode ajudar os/as estudantes a desenvolver valores como tolerância, diálogo e respeito à diferença. Ao estudar as várias tradições religiosas em seus contextos históricos e socioculturais, sem julgamentos ou hierarquias, os/as estudantes ampliam seus horizontes. Isso permite o acolhimento daqueles/as que professam credos minoritários ou que são vistos como diferentes. O Ensino Religioso, quando conduzido de forma não dogmática nem doutrinária, combate preconceitos e estereótipos, valorizando identidades muitas vezes excluídas.²⁰¹

E assim, após ter sido analisado como o Componente Curricular Ensino Religioso pode contribuir para a formação de uma mentalidade de respeito às alteridades, passa-se agora à terceira experiência pedagógica, que trata especificamente dos desafios e possibilidades de se construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Se o Componente Curricular Ensino Religioso pode ser uma ferramenta para promover o acolhimento da diversidade, não é o suficiente para eliminar todas as barreiras que ainda excluem muitos/as estudantes no ambiente escolar. Assim, é preciso ir além, repensando estruturalmente os espaços, práticas e relações que permeiam o cotidiano das instituições de ensino. A próxima experiência pedagógica se debruça justamente sobre essa questão central: como tornar a escola um ambiente eficiente de promoção da igualdade e da equidade? Quais mudanças são necessárias para que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características e diferenças, sintam-se de fato incluídos/as e possam desenvolver plenamente seu potencial? Essas são algumas das questões abordadas a seguir.

3.2.3 Terceiro exercício: construindo uma escola inclusiva

O terceiro e último exercício decorre de outra tarefa realizada em sala de aula, desta vez na primeira e segunda semanas de outubro de 2023. Tal exercício também se dividiu em 02

²⁰¹ RAMOS; RAMOS; SOARES, 2022, p. 27.

(duas) aulas presenciais — a primeira delas deu-se na quinta-feira, dia 05 —, tendo novamente como público-alvo os/as estudantes da Turma A do 5º Ano do Ensino Fundamental, matriculados/as na UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES). Participaram desse exercício todos/as os/as 24 (vinte e quatro) estudantes, os quais se encontram na faixa etária que vai dos 11 (onze) e 12 (doze) anos.

Os principais objetivos deste terceiro exercício são: estimular a empatia e reflexão dos/as estudantes, fazendo com que se coloquem no lugar de uma pessoa excluída ao chegar em um novo ambiente; promover o pensamento criativo e colaborativo, por meio da divisão em grupos para buscar, de forma conjunta e harmônica, sugestões de inclusão; incentivar atitudes de acolhimento, respeito e interação com pessoas de diferentes culturas e crenças; gerar um plano concreto de ações inclusivas a serem implementadas pelos/as próprios/as estudantes;

Esse terceiro exercício também se alinha à BNCC ao promover competências como empatia, cooperação, valorização da diversidade e respeito às diferenças. Também está alinhado aos objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso de promover a reflexão ética e atitudes de tolerância. Da mesma forma, este terceiro exercício contribui para a construção da resposta à questão-problema da dissertação, ao exemplificar maneiras práticas pelas quais o Componente Curricular Ensino Religioso pode conduzir a uma educação mais inclusiva no dia a dia da escola. Em relação ao tema central desta dissertação de Mestrado, este exercício promove a aplicação dos ideais de inclusão por meio de uma atividade que estimula os/as estudantes a pensarem e a agirem de forma mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças (e aos diferentes).

Para tanto, na primeira aula, o/a docente fez a seguinte sugestão aos/às estudantes: “— Hoje vamos refletir sobre como se pode construir uma escola inclusiva por meio de nossas atitudes no dia a dia”. Dito isto, o/a docente pediu aos/às estudantes que apenas pensassem, em silêncio, por alguns minutos sobre as seguintes indagações: a) como me sinto quando sou excluído ou quando outros colegas são excluídos ou discriminados aqui na escola? b) o que eu posso fazer quando presencio ou quando sou alvo de preconceito ou intolerância? c) de que forma minhas atitudes podem contribuir para uma escola mais inclusiva e respeitosa com todos?

Em seguida, o/a docente pediu que os/as estudantes formassem 08 (oito) grupos — com 03 (três) membros, cada —, para compartilhar suas reflexões. No interior desses grupos, cada estudante falaria aos/às demais colegas sobre suas ideias, angústias e sugestões em relação aos questionamentos propostos pelo/a docente. O/a docente também solicitou que, após cada grupo chegar a um consenso acerca das melhores respostas, essas ideias deveriam ser colocadas por escrito, em textos que não conter menos que 05 (cinco) linhas, nem mais que 10 (dez) linhas.

Para o desenvolvimento dos textos, o/a docente explicou que os/as estudantes poderiam fazer pesquisa na Internet, bem como em quaisquer outras fontes de pesquisa — inclusive recorrer à ajuda de pais/mães —, desde que o trabalho final tivesse texto original e inédito.

O/a docente também avisou que esses trabalhos escritos seriam compartilhados com o restante da turma na segunda aula — dia 12 de outubro de 2023. Visando orientar melhor os/as estudantes, o/a docente explicou que é possível contribuir para uma escola mais inclusiva e plural simplesmente por meio de pequenas atitudes cotidianas, tais como: interagindo respeitosamente com colegas de diferentes crenças, culturas e condições sociais; não reproduzindo rótulos, preconceitos ou estereótipos; acolhendo e buscando conhecer aqueles/as que são diferentes da maioria; intervindo de forma positiva sempre que forem identificadas situações de discriminação. O/a docente falou, ainda, sobre a importância de se refletir constantemente sobre como as palavras e ações podem ajudar a construir um ambiente de verdadeira inclusão, de forma a valorizar a riqueza da diversidade humana. Porém, ressaltou o/a docente, mais que palavras, é preciso também que se coloque em prática os valores que se aprende nas aulas do Componente Curricular Ensino Religioso.

Analisando-se esse terceiro exercício proposto após as últimas orientações feitas pelo/a docente, pode-se ainda acrescentar que outros de seus objetivos principais também são: promover a autorreflexão dos/as estudantes sobre suas próprias atitudes em relação à inclusão e ao respeito às diferenças, pois, ao estimular que reflitam individualmente e compartilhem suas ideias, busca-se desenvolver a autocrítica e a consciência de seu papel na construção de uma escola plural. Esse exercício também busca incentivar postura ativa de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias — por menores que pareçam —, visto que, ao perguntar o que podem fazer diante de situações de intolerância, instiga-se a responsabilidade em ajudar a construir uma escola inclusiva. Por último, esse exercício visa reforçar a importância dos pequenos gestos cotidianos de respeito mútuo, os quais contribuem para uma convivência mais harmoniosa na diversidade. Ao exemplificar atitudes simples, porém transformadoras, enfatiza-se o impacto das relações fraternas no cotidiano escolar.

Dessa forma, o exercício alinha-se à BNCC ao promover competências como o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento e acolhimento das semelhanças e das diferenças. Também dialoga com os objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso brasileiro ao reforçar valores de alteridade, empatia e repúdio a quaisquer formas de preconceitos. De igual modo, entende-se que, ao propor reflexão crítica acerca do papel pessoal na construção de uma escola inclusiva, este terceiro e último exercício vincula-se diretamente à questão central da presente dissertação de Mestrado, promovendo também o objetivo geral deste trabalho, pois

busca, por meio de uma experiência prática, desenvolver nos/as estudantes atitudes de valorização e respeito à diversidade, sintonizadas com os ideais de uma educação intercultural e inclusiva.²⁰²

Na continuação deste terceiro exercício, a segunda aula foi realizada em uma quinta-feira, dia 12 de outubro. O resultado de mais esse trabalho realizado pelos/as estudantes é o conjunto composto por 08 (oito) redações que se passa agora a apresentar e a analisar:

Grupo 01 — A gente fica muito triste e acha injusto quando algum colega sofre discriminação ou é deixado de lado aqui na escola. Isso lembra situações ruins que já vivemos e sabe como dói. Por isso, sempre tentamos dialogar com quem tá sendo intolerante, explicando com educação porque certas atitudes são erradas. Também procuramos incluir e puxar papo com os colegas que estão sozinhos. Damos bom dia, tentamos conhecer melhor na hora do recreio ou trabalhos em grupo. Sabemos que pequenos gestos legais de gentileza e respeito fazem muita diferença pra nossa escola ficar melhor pra todo mundo.²⁰³

Grupo 02 — A exclusão deixa a gente muito pra baixo, porque sabe como é horrível ficar sozinho e ser deixado de lado. Quando vemos isso acontecer, sempre vamos conversar com o colega excluído pra mostrar nosso apoio. Também chamamos quem foi intolerante pra dialogar, explicando com educação que certos rótulos e preconceitos são errados, não importa a intenção. Entendemos que precisamos ajudar a escola a ser mais unida. Por isso, fazemos um esforço pra conhecer e respeitar todos os colegas, sem distinguir ninguém. Sabemos que nossa atitude inspira outros a agirem assim também. Juntos podemos melhorar as amizades e o ambiente aqui na escola.²⁰⁴

Grupo 03 — A gente se solidariza pra caramba com quem sofre discriminação, porque já passamos por isso e dói muito. Sempre apoiamos os colegas excluídos, chamando eles pra participar com a gente dos trabalhos e brincadeiras. Também procuramos conversar com quem teve atitudes preconceituosas, explicando que certas palavras causam um mal danado. Sabemos que gestos pequenos podem ajudar aqueles que se sentem sozinhos ou inferiores por causa de rótulos ou bullying. Por isso, com sorrisos e gentilezas, fazemos o possível pra todos se sentirem bem-vindos e respeitados aqui. Queremos ajudar nossa escola a celebrar as diferenças ao invés de separar por causa delas.²⁰⁵

Grupo 04 — A gente sente muita tristeza e revolta quando vê situações de preconceito ou exclusão aqui na escola. Não ficamos em silêncio não, porque sabe que assim a intolerância continua. Sempre procuramos conversar em particular com quem teve essas atitudes, explicando com calma por que certas falas ou ações são erradas, mesmo sem querer. Com os colegas excluídos, mostramos solidariedade e chamamos pra participar com a gente. Acreditamos no poder de gestos pequenos: um olhar, um oi, um sorriso acolhedor. Assim, aos poucos, todo mundo pode se sentir aceito e incluído, deixando nossa escola melhor. Queremos nosso ambiente mais unido, valorizando as diferenças.²⁰⁶

Grupo 05 — A exclusão machuca pra caramba. Quando rola com a gente ou outros colegas, sempre procuramos apoiar quem foi ofendido e orientar com calma quem teve a atitude errada, para não repetir. Não aceitamos piadas ou apelidos que reforçam estereótipos de ninguém, não importa as diferenças. Pra nossa escola ser mais unida,

²⁰² BRASIL, 2019, p. 438.

²⁰³ Ver Anexo C, p. 116.

²⁰⁴ Ver Anexo C, p. 117.

²⁰⁵ Ver Anexo C, p. 118.

²⁰⁶ Ver Anexo C, p. 119.

é preciso ter empatia e respeito. Por isso, fazemos um esforço pra incluir e interagir com todos, especialmente com quem se sente sozinho ou excluído. Acreditamos que com gestos pequenos de gentileza podemos melhorar não só o ambiente da escola, mas a vida de quem precisa se sentir acolhido. Queremos uma escola onde todos se sintam em casa.²⁰⁷

Grupo 06 — A galera fica bem pra baixo quando alguém é deixado de lado por ser visto como diferente. Ninguém pediu pra nascer com uma certa cor, religião ou família. Se algum colega nosso sofre discriminação, sempre procuramos consolá-lo e chamamos ele pra participar com a gente, porque é muito importante ter amigos. Também conversamos reservadamente com quem teve atitudes preconceituosas, pra explicar que certos comentários podem machucar pra valer, mesmo sendo só brincadeirinha. Tentamos conscientizar a turma de que uma escola melhor só rola com união e respeito às diferenças. Com atitudes simples do dia a dia, como não rir de piadas ofensivas ou sentar com colegas isolados no recreio, dá pra melhorar vidas. Por isso fazemos o que pode pra incluir e apoiar quem mais precisa.²⁰⁸

Grupo 07 — A galera fica bem chateada quando algum colega é excluído por motivos injustos. Sempre nos solidarizamos com quem passa por isso, chamando pra participar com a gente, porque ninguém merece ficar sozinho. Também procuramos conversar em particular com quem teve atitudes preconceituosas, pra explicar com calma que certos rótulos causam muita mágoa. Acreditamos que um gesto amigo, um sorriso legal e uma conversa respeitosa podem alegrar o dia de alguém que estava triste. Por isso, buscamos incluir todo mundo, sem julgar ninguém. Queremos usar nosso exemplo pra inspirar nossa turma a construir amizades baseadas no respeito às diferenças. Assim, podemos ter uma escola onde todos se sintam valorizados e apoiados.²⁰⁹

Grupo 08 — Todos nós sabemos o quanto é ruim ser excluído por qualquer motivo. Por isso, nos solidarizamos com os colegas que passam por isso. Sempre chamamos eles pra participar com a gente e damos força, para que vejam que não estão sozinhos. Também conversamos em particular com quem teve atitudes preconceituosas, para ajudá-los a entender que certos rótulos causam mágoas profundas. Acreditamos no poder transformador de gestos pequenos, como um bom dia, um elogio, um sorriso. Assim, podemos ir melhorando aos poucos as amizades. Queremos ser um exemplo positivo na luta contra a intolerância, mostrando que nossa escola fica muito melhor quando tem união, empatia e respeito às diferenças entre todo mundo.²¹⁰

Novamente revelou-se evidente como a Internet pode ser poderoso instrumento para expandir o conhecimento, desde que seja utilizada de maneira crítica, especialmente quando aliada ao trabalho responsável do/a docente em orientar e auxiliar os/as estudantes a desenvolver respostas bem fundamentadas. Assim, essa combinação do acesso à informação com a orientação adequada promove notável crescimento na maturidade intelectual dos/as estudantes, permitindo que se expressem com qualidade.

Analisando-se o conjunto de respostas obtidas por meio deste terceiro exercício, entende que os/as estudantes demonstram grande sensibilidade e maturidade ao abordarem a questão da discriminação e exclusão no ambiente escolar. Em suas respostas, é possível perceber o

²⁰⁷ Ver Anexo C, p. 120.

²⁰⁸ Ver Anexo C, p. 121.

²⁰⁹ Ver Anexo C, p. 122.

²¹⁰ Ver Anexo C, p. 123.

alinhamento com diversos objetivos propostos pela BNCC para o Componente Curricular Ensino Religioso. Especificamente, nota-se a defesa intransigente da dignidade humana e rejeição de toda forma de injustiça, preconceito e violência, conforme preconiza a BNCC. Os/as estudantes expressam solidariedade com as vítimas e buscam orientar com respeito os responsáveis por atitudes intolerantes, visando conscientizá-los sobre os danos causados.²¹¹

Além disso, em suas reflexões os/as estudantes destacam a importância do diálogo, da escuta respeitosa e da convivência ética com a diversidade, elementos essenciais para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Nesse sentido, os/as estudantes reconhecem seu papel como agentes de transformação, capazes de mobilizar pequenas atitudes cotidianas em prol de relações mais justas, empáticas e inclusivas. Dessa forma, o terceiro exercício proposto se mostra extremamente relevante e alinhado à BNCC do Componente Curricular Ensino Religioso, permitindo que os estudantes reflitam criticamente sobre valores éticos e desenvolvam atitudes de tolerância, aceitação e valorização das diferenças em prol do bem comum.²¹²

Em relação ao objetivo central da presente dissertação de Mestrado, as respostas dos/as estudantes também demonstram grande compreensão da importância de um Componente Curricular Ensino Religioso verdadeiramente inclusivo, que rejeite toda forma de preconceito e discriminação. Em suas reflexões, fica evidente a defesa de um espaço escolar acolhedor, no qual todos/as os/as estudantes se sintam respeitados/as e valorizados/as em sua singularidade. Para tanto, os/as estudantes destacam a necessidade de relações interpessoais guiadas pela empatia, pelo diálogo e pela condenação de quaisquer atitudes que reforcem estereótipos ou exclusão.

Além do mais, suas ideias apontam para um Componente Curricular Ensino Religioso que, mais do que apenas debater dogmas ou doutrinas, esteja realmente comprometido com a formação ética e o cultivo de valores humanistas essenciais para a vida em sociedade. Entre esses valores, surgem de forma recorrente menções à solidariedade, respeito mútuo, justiça e rejeição às mais diversas formas de opressão. Com isso, torna-se evidente o anseio por um Componente Curricular Ensino Religioso que se mostre capaz de promover reflexões críticas sobre diversidade, relações de poder e princípios que devem reger a convivência pacífica e democrática, fazendo da sala de aula um espaço no qual os/as estudantes se sintam motivados a atuar como agentes de transformação social, contribuindo para relações mais fraternas e igualitárias. Sendo assim, as respostas obtidas a partir desse terceiro exercício sinalizam

²¹¹ BRASIL, 2019, p. 441.

²¹² BRASIL, 2019, p. 443.

possibilidades de um Componente Curricular Ensino Religioso plural, crítico e socialmente comprometido com os valores éticos universais que permeiam diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. Um Componente Curricular que, por meio da maior motivação à aceitação da diversidade, fomente a cultura de paz e o respeito que todos/as merecem.

Ainda sobre esse terceiro exercício cabe também afirmar que, no que tange à questão-problema inicialmente levantada, as respostas dos/as estudantes apontam caminhos bastante promissores para que o Componente Curricular Ensino Religioso, ministrado na UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES), possa de fato cumprir papel transformador no combate à exclusão e na promoção de relações mais justas e inclusivas. Inicialmente, percebe-se a ênfase dada à necessidade de abordar temas sensíveis, que dialoguem com o contexto e as demandas reais dos/as estudantes. Ao refletirem sobre situações de preconceito dentro da própria escola, os/as estudantes demonstram anseio por debater questões socialmente relevantes, que fazem parte de seu cotidiano e tocam suas vidas de maneira direta.

Do mesmo modo, a centralidade conferida a valores como empatia, solidariedade e respeito indica a expectativa por um Componente Curricular capaz de fomentar atitudes e comportamentos genuinamente fraternos. Nesse sentido, o Ensino Religioso tem potencial para motivar os/as estudantes a reproduzirem, em seu contexto imediato, princípios éticos universais e imprescindíveis para a consolidação de uma sociedade democrática. Por último cabe dizer que, ao mencionarem frequentemente a importância de pequenas atitudes individuais para transformação social, os/as estudantes sinalizam acreditar no poder da educação para impactar a realidade de forma positiva. Revelam, assim, o anseio por um Componente Curricular Ensino Religioso que inspire seu protagonismo como agentes de mudança, capazes de construir um ambiente escolar e, posteriormente, uma sociedade mais justa e fraterna por meio de gestos, palavras e atitudes cotidianas.

Esse conjunto de respostas, obtidas por meio do terceiro exercício, demonstram grande sensibilidade e compreensão acerca da importância de se cultivar o respeito e a valorização da diversidade no ambiente escolar, alinhando-se também à literatura especializada quando, por exemplo, vai ao encontro do que afirma Cláudio Ribeiro, o qual se refere à defesa de uma postura pluralista em relação às diferenças religiosas e à possibilidade de diálogo entre diferentes tradições. Em suas reflexões, Ribeiro enfatiza a necessidade de se combater toda forma de preconceito e discriminação com base em quaisquer características dos indivíduos, sejam étnicas, culturais ou religiosas, demonstra a crença no poder transformador de pequenos

gestos no cotidiano escolar para construção de uma cultura de paz, empatia e respeito mútuo.²¹³

Ao mencionarem a importância de apoiar e incluir colegas que se sentem excluídos/as ou marginalizados/as, os/as estudantes sinalizam a expectativa por uma escola genuinamente inclusiva e plural. Uma escola na qual todos possam desenvolver livremente sua identidade, sem receios de intolerância ou rejeição por suas especificidades, tornando evidente o anseio por um ambiente no qual as diferenças religiosas não sejam motivo para segregação, mas oportunidade para trocas, aprendizados mútuos e celebração da diversidade humana. Ou seja, os/as estudantes demonstram abertura e até entusiasmo com a possibilidade do diálogo respeitoso entre distintas expressões de fé, tal como defendido no texto em anexo. Tudo isso permite afirmar que as respostas dos/as estudantes estão alinhadas à perspectiva pluralista presente no artigo escrito por Ribeiro, o qual advoga o respeito e a cooperação dialógica entre os/as cidadãos/ãs diferentes e, também, entre diferentes tradições religiosas, sem relativismos ou anulação de identidades, mas com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna.²¹⁴

Após a apresentação e análise dos dados da pesquisa, que incluem a experiência pedagógica refletindo a construção de uma escola mais inclusiva, a promoção da alteridade em sala de aula e a construção de uma escola inclusiva, revela-se de extrema importância discutir as medidas necessárias para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar. Essas medidas representam o próximo passo na busca por soluções concretas e eficazes para os desafios identificados, visando aprimorar o ambiente educacional e garantir a igualdade de oportunidades para todos/as os/as estudantes.

3.3 Medidas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar

Os três exercícios que compõem a experiência pedagógica apresentada trazem contribuições relevantes à identificação dos desafios enfrentados pelo Ensino Religioso nas escolas públicas na promoção do pluralismo e da inclusão, ao mesmo tempo em que apontam caminhos para minimizar esses obstáculos. Inicialmente, percebe-se nos exercícios propostos uma ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as estudantes, como empatia, diálogo e valorização das diferenças, em linha com o que preconiza a BNCC. Ao estimular a reflexão sobre temas como intolerância, preconceito e exclusão, a experiência

²¹³ RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. As noções de polidoxia e de diferenciais de poder no contexto da relação entre imaginários e diálogos inter-religiosos. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 40-67, 2017. p. 50.

²¹⁴ RIBEIRO, 2017, p. 50-51.

pedagógica evidencia a importância de o Ensino Religioso ir além de questões doutrinárias, assumindo um compromisso com a formação ética e o cultivo de valores humanistas.

As respostas dos/as estudantes também sinalizam anseio por um Componente Curricular que dialogue com suas realidades, promovendo a aceitação e o respeito pela diversidade cultural e religiosa presente nas escolas. Suas sugestões práticas para tornar o ambiente mais inclusivo indicam que pequenas atitudes podem gerar grandes transformações. No entanto, os exercícios também expõem desafios a serem superados, como a carência de formação específica dos/as docentes e a falta de materiais didáticos adequados para tratar dessas complexas temáticas. As respostas enfáticas dos/as estudantes quanto à importância do Ensino Religioso ser ministrado de forma plural e valorizando identidades marginalizadas parecem refletir uma distância ainda existente entre o potencial desse Componente Curricular e sua efetiva implementação.

Assim, esse conjunto de três exercícios que compõem a experiência pedagógica traz contribuições relevantes ao evidenciar o anseio dos/as estudantes por um Ensino Religioso comprometido com a inclusão e o respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, indicam a necessidade de mais investimentos na formação continuada de docentes, em diretrizes curriculares consistentes e em práticas pedagógicas criativas e dialógicas, para que o potencial transformador do Componente Curricular possa ser adequadamente explorado, superando obstáculos e viabilizando de fato uma educação plural, crítica e socialmente referenciada.

Aqui é preciso também observar que, ao longo da experiência pedagógica, a aplicação de exercícios práticos, permitindo até que os/as estudantes recorram à ajuda de pais/mães é importante por vários motivos. Primeiro, permite avaliar o nível de compreensão, reflexão e amadurecimento dos/as estudantes sobre temas complexos como pluralismo, inclusão e diversidade cultural e religiosa. Além disso, corrobora o potencial do Componente Curricular Ensino Religioso para uma educação mais plural e inclusiva, na medida em que as respostas dos/as estudantes demonstram interesse e disposição para o diálogo respeitoso com diferentes identidades e visões de mundo. Por último, a contribuição dos pais amplia as fontes de consulta, trazendo também a visão das famílias para a discussão sobre como tornar a escola mais inclusiva e integradora, servindo para educar a própria família (caso haja pais/mães com algum resquício de preconceito). Assim, ao proporcionar todos esses benefícios, fica evidente a relevância de se aplicar exercícios práticos nas aulas de Ensino Religioso, ouvindo os/as estudantes e permitindo mesmo que recorram ao apoio familiar em suas respostas.

Com base na análise da experiência pedagógica e dos desafios identificados na UMEIF José Francisco de Oliveira, situada em Ecoporanga (ES), algumas medidas podem ser recomendadas para viabilizar maior pluralismo e inclusão escolar, tais como:

- investir na formação continuada dos/as docentes, com cursos e oficinas sobre práticas pedagógicas dialógicas, interculturais e inclusivas, para que possam ministrar o Ensino Religioso de forma alinhada aos princípios da BNCC, valorizando a diversidade;
- incentivar o uso de metodologias pelos/as docentes, com dinâmicas de grupo, estudos de caso, dramatizações, que promovam o diálogo e a reflexão crítica dos/as estudantes sobre diversidade, empatia e alteridade;
- debater com a comunidade escolar a construção de diretrizes curriculares locais para o Componente Curricular Ensino Religioso que valorizem a realidade e as demandas dos/as estudantes, com temas que dialoguem com seu contexto social e cultural;
- organizar encontros e palestras com representantes de diferentes tradições religiosas, para propiciar aos/às estudantes o contato direto com essas visões de mundo e o diálogo respeitoso;
- incentivar que os/as estudantes realizem pesquisas, entrevistas, produções artísticas, investigando a diversidade religiosa presente em seu bairro e cidade, trazendo essas reflexões para a sala de aula;
- viabilizar a participação de estudantes e docentes em eventos, concursos e projetos interescolares relacionados à educação para a convivência, o respeito às diferenças e os direitos humanos;
- adequar espaços, rotinas e práticas escolares para efetiva inclusão de estudantes com necessidades especiais, neste caso, investindo-se nas adaptações físicas, quando necessário;
- estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil que promovam a inclusão, para realizar projetos conjuntos ou consultorias buscando eliminar barreiras atitudinais e estruturais à participação e aprendizagem dos diferentes grupos presentes na escola.

Além disso, ainda com base na experiência pedagógica da mencionada UMEIF, criou-se também um conjunto composto por 03 (três) atividades promotoras do pluralismo e da inclusão escolar, as quais estão expostas nos anexos da presente dissertação.²¹⁵

Essas são somente algumas sugestões iniciais para que a escola possa avançar na direção

²¹⁵ Ver Anexo D, p. 129.

de uma educação intercultural e democrática, comprometida com a aceitação e a valorização da pluralidade humana em toda a sua diversidade e riqueza. Ao propor investimentos na formação docente voltada a práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas, incentivo a metodologias com foco na reflexão crítica, construção de diretrizes curriculares contextualizadas e realização de encontros com representantes religiosos, esse plano de ações pretende viabilizar uma abordagem do Ensino Religioso compromissada com os princípios da BNCC.²¹⁶ Ou seja, uma perspectiva não dogmática nem proselitista, mas sim intercultural, condizente com a diversidade religiosa da sociedade brasileira e aberta ao reconhecimento e valorização das identidades dos/as estudantes em suas múltiplas facetas. Dessa forma, ao possibilitar o cultivo do respeito às diferenças, o diálogo plural e a investigação crítica da realidade, as medidas sugeridas dialogam com diversas competências gerais preconizadas pela BNCC a serem desenvolvidas por meio do Ensino Religioso, como o exercício da empatia e cooperação, a argumentação com base em fatos e fontes fidedignas, a autoconsciência e autocuidado, promovendo ainda o pensamento crítico e criativo dos/as estudantes.²¹⁷

Já no que se refere à questão-problema desta dissertação, as medidas exemplificam modos práticos e concretos pelos quais o Componente Curricular Ensino Religioso pode favorecer relações mais respeitadas e inclusivas entre pessoas diferentes e/ou de diferentes crenças dentro da escola. Ao propiciar tanto a escuta e o conhecimento de distintas tradições religiosas e culturais quanto a reflexão sobre temas cruciais como alteridade, direitos humanos e justiça social, um Ensino Religioso nessa perspectiva plural e dialógica contribui para desconstruir preconceitos, empoderar identidades marginalizadas e cultivar a paz no ambiente educacional.

Dessa forma, no contexto da UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES), as ações sugeridas ajudariam o Componente Curricular Ensino Religioso a cumprir um papel transformador no combate à exclusão, intimidação e outras formas de discriminação que ainda permeiam muitas realidades escolares no país. Ao dar voz, representatividade e protagonismo aos diferentes grupos presentes na comunidade, um Ensino Religioso compromissado com a formação ética, o pensamento crítico e o respeito à alteridade se constitui força motriz para relações mais justas, contribuindo para uma maior inclusão efetiva no ambiente educacional.

Diante de todas as informações e análises apresentadas ao longo deste terceiro capítulo, que se dedicou minuciosamente à pesquisa, é chegada a hora de adentrar a etapa final e crucial desta dissertação de Mestrado. A conclusão que se avizinha representa não somente o

²¹⁶ BRASIL, 2019, p. 440.

²¹⁷ BRASIL, 2019, p. 459.

encerramento formal do presente estudo, mas também a oportunidade de sintetizar os conhecimentos adquiridos, refletir sobre as descobertas realizadas e, sobretudo, vislumbrar as possíveis contribuições e desdobramentos que esses achados podem ter no campo do Ensino Religioso. Este momento é de suma importância, pois oferece a oportunidade de consolidar as percepções obtidas ao longo da pesquisa e de projetar possíveis caminhos para futuras investigações e práticas educacionais.



CONCLUSÃO

A presente dissertação de Mestrado discutiu inicialmente, por meio do primeiro capítulo, como ocorre a promoção do pluralismo religioso na educação básica brasileira, por meio do Componente Curricular Ensino Religioso. Dessa forma, conceituou-se o pluralismo religioso como a coexistência e o respeito à diversidade de tradições religiosas em uma sociedade, destacando sua importância para sociedades democráticas. Em seguida foram apresentadas as bases filosóficas desse pluralismo na educação, com princípios como humanismo, liberdade de pensamento e promoção da justiça social. Posteriormente, debateu-se o papel do Ensino Religioso na educação inclusiva, destacando sua função de despertar nos/as estudantes a prática da cidadania e o combate ao preconceito religioso, por meio de uma abordagem científica e não confessional do fenômeno religioso.

Por sua vez, no segundo capítulo, discutiu-se o pluralismo na educação brasileira, inicialmente examinando a Constituição Federal de 1988, documento esse que rompeu com a tradição católica exclusivista, abrindo espaço para a diversidade religiosa no país. Em seguida, analisou-se o pluralismo educacional, que reconhece e protege diferentes visões de mundo presentes entre estudantes, fomentando o diálogo inter-religioso. Por fim, também foi abordado o pluralismo religioso a partir da BNCC, destacando que o Componente Curricular Ensino Religioso deve ter caráter não confessional, adotando abordagem laica, objetiva e plural, respeitando a diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira.

O terceiro e último capítulo abordou os principais aspectos práticos discutidos em relação à pesquisa realizada para identificar os desafios do Ensino Religioso na promoção do pluralismo e da inclusão escolar. Tal capítulo inicia apresentando as diretrizes metodológicas da pesquisa, realizada em escola municipal de Ecoporanga (ES). A amostra envolveu um/a docente de Ensino Religioso e uma turma de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental, aos quais ao longo desse semestre foram propostos três exercícios práticos em sala de aula para identificar obstáculos à inclusão e ao pluralismo enfrentados por esse Componente Curricular.

O primeiro exercício buscou refletir sobre a construção de uma escola mais inclusiva com a turma. O segundo exercício trabalhou a promoção da alteridade, por meio de situação hipotética sobre a chegada de um/a novo/a colega com cultura e crença distintas. O terceiro exercício estimulou os/as estudantes a pensarem em uma escola genuinamente inclusiva. As respostas dos/as estudantes aos exercícios denotam alinhamento aos objetivos da BNCC e anseio por um Ensino Religioso plural, ético e socialmente comprometido, também expondo desafios como falta de formação docente adequada. Ao final, são sugeridas medidas para

aprimorar o Componente Curricular Ensino Religioso na perspectiva da inclusão, como investir na capacitação de professores, incentivar metodologias dialógicas, estabelecer diretrizes curriculares contextualizadas, promover encontros com representantes religiosos e eliminar barreiras atitudinais e estruturais à participação dos diferentes grupos presentes na escola.

Com base na análise do conteúdo apresentado ao longo dos três capítulos desta dissertação de Mestrado, entende-se que o objetivo geral proposto de debater e identificar possibilidades para um Ensino Religioso mais inclusivo foi adequadamente cumprido. Inicialmente, o referencial teórico discutido contextualiza e conceitua de forma consistente questões centrais como pluralismo religioso, diversidade cultural e princípios da educação inclusiva. Ao longo dos dois primeiros capítulos, examina-se em profundidade o papel do Ensino Religioso na promoção do respeito às diferenças e no combate à intolerância, elucidando seu potencial para uma formação cidadã crítica e socialmente referenciada. Em seguida, a pesquisa revela, na prática, diferentes possibilidades e desafios concretos enfrentados por esse Componente Curricular para efetivar os ideais da inclusão e do diálogo inter-religioso. As respostas e sugestões apresentadas pelos/as estudantes sinalizam anseio por uma perspectiva plural, não dogmática e comprometida em valorizar identidades marginalizadas.

Ao final, as medidas propostas também apontam caminhos promissores para tornar o Componente Curricular Ensino Religioso espaço de fato democrático, motivando aceitação e respeito pela diversidade religiosa e cultural. Dessa forma, o trabalho cumpre seu propósito ao identificar obstáculos, mas também alternativas viáveis para um Ensino Religioso genuinamente voltado aos valores humanistas da alteridade e da convivência pacífica na diferença. Sendo assim, considerando-se a consistência da fundamentação teórica, pertinência da pesquisa e contributo das sugestões práticas, entende-se que o objetivo geral deste estudo foi adequadamente alcançado.

Com base na pesquisa teórica e prática apresentada ao longo da dissertação — e visando responder à questão-problema inicialmente levantada — entende-se que o Componente Curricular Ensino Religioso na UMEIF José Francisco de Oliveira, em Ecoporanga (ES), pode contribuir para a maior inclusão no Ensino Fundamental de diversas formas relevantes. Primeiro porque, ao adotar perspectiva intercultural, dialógica e socialmente referenciada, valorizando as experiências e pluralidade de visões de mundo presentes entre os/as estudantes, o Ensino Religioso pode ajudar a desconstruir preconceitos e estereótipos que ainda marginalizam determinados grupos. Ao dar voz e representatividade a identidades invisibilizadas, colabora para relações mais justas, empáticas e igualitárias no ambiente escolar. Além disso, ao abordar de forma crítica temáticas relacionadas a direitos humanos, ética e

cidadania, o Componente Curricular tem potencial para motivar atitudes de respeito ativo à diversidade e rechaço a quaisquer formas de discriminação por parte dos/as estudantes, impactando positivamente a cultura escolar. Ao debater valores universais compartilhados entre distintas tradições religiosas, também pode reforçar a unidade na pluralidade.

Ademais, por meio de práticas pedagógicas criativas e participativas, pode despertar o protagonismo dos/as estudantes como agentes na construção de relações mais fraternas e inclusivas, tanto dentro da escola quanto além de seus muros, levando-os/as a reproduzir pequenos gestos de solidariedade e sororidade em seu contexto imediato. Assim, o Ensino Religioso apresenta contributos essenciais para tornar o Ensino Fundamental espaço verdadeiramente democrático e preocupado com a garantia da equidade e o desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua singularidade.

Com base nas evidências coletadas ao longo da pesquisa, não é possível afirmar categoricamente que a hipótese seja verdadeira ou falsa. O texto indica que a escola pública brasileira tem, sim, o importante papel de promover a cidadania e preparar os/as estudantes para o exercício da democracia. Nesse sentido, o Componente Curricular Ensino Religioso pode ser ferramenta valiosa para cultivar nos/as estudantes valores como respeito à diversidade, empatia e diálogo, contribuindo para relações mais inclusivas e harmoniosas.

No entanto, o texto também aponta uma série de desafios e obstáculos que precisam ser superados para que o potencial transformador do Componente Curricular Ensino Religioso seja adequadamente aproveitado. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação docente adequada, carência de materiais didáticos apropriados e a influência de visões enviesadas ou proselitistas sobre o Componente Curricular. Dessa forma, não se pode afirmar que o Ensino Religioso seja, necessariamente, o principal ou o único responsável por promover a inclusão e o respeito às diferenças no ambiente escolar. A concretização desse objetivo depende de múltiplos fatores, incluindo investimento na formação continuada de docentes, construção de diretrizes curriculares consistentes, incentivo a metodologias dialógicas e interculturais, entre outras medidas.

Portanto, considerando os obstáculos e nuances envolvidos, não há como validar integralmente a hipótese apresentada. O Ensino Religioso possui, sim, grande potencial para fomentar a inclusão e a cidadania crítica, mas não se pode responsabilizar tal Componente Curricular isoladamente por essa função ou desconsiderar os desafios práticos ainda existentes para que esse potencial se materialize em resultados concretos na realidade das escolas públicas brasileiras. A hipótese, nesses termos, revela-se parcialmente verdadeira, porém

demasiadamente generalista e, portanto, não totalmente aderente à complexa realidade observada ao longo do presente estudo.

Diante de todo o exposto, esta dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões chega ao seu desfecho, porém, abre as portas para futuras investigações acerca dos desafios do Componente Curricular Ensino Religioso nas escolas públicas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar. A complexidade e relevância desse tema demandam abordagem contínua, que possibilite a análise sob novas perspectivas e a inclusão de variáveis adicionais, ampliando assim o escopo da pesquisa, visto que a compreensão e superação dos obstáculos enfrentados pelo Ensino Religioso em prol do pluralismo e da inclusão escolar permanecem como desafios cruciais para a melhoria da educação brasileira em sua totalidade.



REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BARCELLOS, Ana Paula Gonçalves Pereira de. Constituição e pluralismo jurídico: a posição particular do Brasil no contexto latino-americano. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 169-181, 2019.
- BARROSO, Luís Roberto. *Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante. Formação continuada do professor do Ensino Religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. Congresso Internacional em Ciências da Religião. Goiânia: PUC-GO, 2015.
- BATISTA, Paulo César. Para um Ensino Religioso plural e inclusivo. *Númen — Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 277-283, 2022.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.
- BOFF, Leonardo. O cuidado especial: princípio de um novo *ethos*. *Revista Inclusão Social, Brasília*: v. 1, n. 1, 2005.
- BORGES, Ângela Cristina; ROCHA, Letícia Aparecida. *Introdução às ciências da religião*. Montes Claros: UNIMONTES, 2014.
- BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso decolonizador e pós-colonial. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 21-38, 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-dabncc>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular — Educação é base*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CAMARGO, Edir Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Revista Ciência da Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.
- CAMURÇA, Marcelo. Entre as ciências humanas e teologia. Gênese e contexto do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião de Juiz de Fora em cotejo com seu congêneres no

Brasil. In: GUERRIERO, Silas. *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003.

CARVALHO, Flávio Rey de. História das Religiões seria História ou Ciência da Religião? Uma reflexão sobre questões metodológicas ligadas a essas disciplinas na transição dos anos 1860-1870. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 31-50, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 1, n. 26, p. 1-7, 2011.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Direitos humanos, educação superior e políticas de ações afirmativas. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 927-942, 2016.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. *Fundamento — Revista de Pesquisa em Filosofia*, v. 1, n. 3, p. 172-186, 2011.

COSTA, Eugênio Pacceli; POLITANO, Paulo Rogério; PEREIRA, Néocles Alves. Exemplo de aplicação do método de pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar. *Revista Gestão da Produção*, São Carlos, v. 21, n. 4, p. 895-905, 2014.

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

DAL MAGRO, Edinei Carlos. Repensando o estado como fonte de direito: uma incursão sobre a legitimidade do pluralismo a partir da conjuntura do monismo. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 18, p. 127-137, 2010.

DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: UNESP, 2010.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. Educação integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para uma formação integral do ser humano. *Revista Prática Docente — RPD*, Confresa, v. 2, n. 1, p. 97-111, 2017.

ENDERS, Christoph. A dignidade humana, segundo o artigo 1 da Constituição da República Federal da Alemanha, como “superdireito fundamental” a um bom ordenamento: a mudança de um princípio orientador. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 45, n. 144, p. 513-529, 2018.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Prax., Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2021.

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

FERREIRA, Amauri Carlos. Viver sem Deus e sem religião: a vida possível no ateísmo. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 18, p. 85-103, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GALEAZZI, Fabiana Carolina; FERREIRA, Renata Estrazulas Yoshikawa. Pluralismo jurídico e a efetividade ao direito à moradia. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2016. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/03/moradia.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: discurso e poder frente ao pluralismo religioso. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 1-25, 2005.

GONÇALVES, Andreia Soares. O Ensino Religioso no Brasil: desafios contextuais para a formação docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 78-88, 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/o-ensino-religioso>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GUIMARÃES, Diego Fernandes. O Estado constitucional de Direito e a mudança de rumo no sistema de fontes do Direito. *RIL — Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 1, n. 59, p. 83-98, 2020.

HABERMAS, Jurgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 433-456, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do Ensino Religioso no contexto de aplicação da Base Nacional Comum Curricular. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 49, p. 1-21, 2020.

LOURENÇO, Cristina Sílvia Alves; GUEDES, Maurício Sullivan Balhe. O STF e o Ensino Religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, 2017.

MAGALHÃES, Samara Oliveira de. Educação inclusiva e suas relações com o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião, p. 55-70. In: SILVA, Rosângela Siqueira da; SILVEIRA, Diego Omar da (orgs.). *Interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

MAIA, Luciano Mariz; BORGES, Maria Creuza de Araújo; COSTA FILHO, Antônio Eudes Nunes da. O princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o direito à educação intercultural indígena no *Brasil*. *Revista Jurídica*, Curitiba, v. 2, n. 55, p. 372-389, 2019.

MALISKA, Marcos Augusto. Dignidade humana e pluralismo constitucional: limites e possibilidades de dois princípios constitucionais em tempos de profundo dissenso político. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 45, n. 44, p. 373-389, 2018.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAYERNYIK, Marcelo de Almeida; OLIVEIRA, Fábio Alves Gomes de. O cuidado empático: contribuições para a ética e sua interface com a educação moral na formação em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 40, n. 1, p. 11-20, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MENDES, João Pedro. Considerações sobre humanismo. *Revista Hymnitas*, Lisboa, v. 157, n. 1, p. 791-797, 1995.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. Políticas de educação inclusiva na América Latina: movimentos em prol do desenvolvimento humano e social. *Revista Educação e Movimento*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 325-330, 2016.

MORAES, Leandro Campêlo. Pluralismo jurídico enquanto fundamento da luta pelos territórios tradicionais. *ReDIS — Revista de Direito Socioambiental*, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 176-197, 2023.

MORAES, Maria Celina Bodin de. O conceito de dignidade humana: substrato axiológico e conteúdo normativo. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *Constituição, direitos fundamentais e direito privado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

MORAES, Maya Pavan Fernandes; GUIMARÃES, Patricia Specimille. Brasil: do neocolonialismo imperialista aos movimentos nacionais industrializantes. *Revista Pet Economia UFES*, Vitória, v. 4, n. 1, p. 60-70, 2022.

NASCIMENTO, Thaís do. O que é diversidade e qual a sua real importância. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/significado-de-diversidade>. Acesso em: 6 jun. 2023.

OCTAVIAN, Rosiu Ovidiu Petra; PAULESCU, Doina; MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira. *Monografia — cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e turismo*. Brasília: UniCEUB, 2003.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; BALUTA, Victor Hugo; ANDRADE, Janaína Aparecida; ANDRADE, Jeovana Aparecida. Multiculturalismo: múltiplas culturas na sala de aula. *Revista Jurídica Uniandrade*, Curitiba, v. 2, n. 25, p. 1372-1395, 2016.

OTTO, Rudolf. *O sagrado*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PAGLIARINI, Alexandre Coutinho; SIRENA, Tatiana Wagner Lauand de Paula. Do monismo ao pluralismo jurídico: as variações da jurisdição no tocante às fontes de direito em sua temporalidade. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 49, n. 152, 2022.

PARRA FILHO, Domingos e SANTOS, João Almeida. *Apresentação de trabalhos científicos: monografia, TCC, teses e dissertações*. São Paulo: Futura, 2000.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.): *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PEREIRA, Flávia Cristiane dos Reis; CUNHA, Suelen Romero. Ciências das Religiões (Aplicadas): desafios como campo de pesquisa e sua importância para a empregabilidade de futuros/as docentes do Ensino Religioso. *Revista Reflexus*, Vitória, v. 15, n. 26, p. 361-391, 2022. p. 367-368.

QUERINO, Ana Célia; SILVA, Juvêncio Borges. Pluralismo e desconstrução na crise na democrática. *Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, n. 8, p. 322-337, 2020.

RAAB, Yeda Strada; DIAS, Camila Santos. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Revista Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 357-373, 2015.

RAMOS, André de Carvalho. Pluralidade das ordens jurídicas: uma nova perspectiva na relação entre o Direito Internacional e o Direito Constitucional. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 106, n. 107, p. 497-524, 2012.

RAMOS, Leonardo; RAMOS, Érica Marcelo Feliciano; SOARES, André. O Ensino Religioso na educação escolar: contribuição para a formação cidadã. *Composição — Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, v 3, n 26, p. 9-33, 2022.

RANQUELAT JÚNIOR, César. Do confessional ao plural: uma análise sobre o novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 289-305, 2008.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SANTOS, Fernanda Cristina da Encarnação dos (orgs.). *Ensino Religioso: um espaço para o laico*. Rio Branco: Nepan, 2020.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. As noções de polidoxia e de diferenciais de poder no contexto da relação entre imaginários e diálogos inter-religiosos. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 40-67, 2017.

ROSA, Mariana Camilo Medeiros; CÂMARA, Hermano Victor Faustino. Educação inclusiva no sistema jurídico brasileiro: noções fundamentais e ações afirmativas, p. 48-62. In: PEREIRA, Waldir Fernandes; SILVA, Carlos Augusto Lopes da. Educação inclusiva no contexto do ensino remoto emergencial — práticas pedagógicas inclusivas no contexto da pandemia. Guarujá: Científica Digital, 2021.

ROSSETO, Selma Correia; SILVA, Henrique Eugênio Spindola da. Religiões de matriz africana: inclusão ou exclusão na disciplina de Ensino Religioso. *Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 362-368, 2016.

SAMPAIO, Cristiane; SAMPAIO, Sônia Maria. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS NETO, Ernani Francisco dos. Do Pluralismo Religioso ao Princípio Pluralista. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 191-213, 2022. p. 193-194.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Denis Cassiano dos; SILVA, Sileide Mendes da. Ensino Religioso e os valores de uma educação inclusiva. Salvador: CINTEDI, 2021.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SCALZER, Fernando Lúcio; SILVA, Veruska Sidronil da; JUBRAEL, Dayse Patrícia Pereira; ALMEIDA, Maria de Fátima dos Santos de; OLIVEIRA, Frederico Pecorelli de; SILVA, José Carlos Ferreira da. Contribuições do Ensino Religioso para a formação do aluno de Ensino Médio. *Último Andar — Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião*, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 29-43, 2020.

SCHRAMM, Fermin Roland. Diálogo entre o agnosticismo e o universo das religiões: o caso da empatia. *Revista Bioética*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 407-15, 2014.

SIFUENTES, Mônica. *Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais*. 2. ed. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tâmara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SILVA, Luís Gustavo Teixeira da. Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 278-304, 2019.

SILVA, Maurílio Ribeiro da. *Bases epistemológicas das Ciências da Religião no Brasil: estudo religiográfico da pesquisa docente nos programas de pós-graduação em ciências da religião no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

SOUZA, Virgínio Cândido Tosta de; PESSINI, Leo; HOSSNE, William Saad. Bioética, religião, espiritualidade e a arte do cuidar na relação médico-paciente. *Revista Bioethikos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 181-190, 2012.

STEIL, Carlos Alberto. Pluralismo, modernidade e tradição: transformações do campo religioso. *Revista Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 115-129, 2001.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 275-284, 2018.

TAKEI, Álvaro. *Gestão da mudança: conceitos, tipologia e inovação*. São Paulo: SENAC, 2022. p. 45-46.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://ref.scielo.org/4whc2j>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Joana d'Arc Araújo. Ensino Religioso: conhecer a historicidade para valorizar e construir caminhos mais inclusivos. *Revista Cultura Teológica*, São Paulo, v. 30, n. 201, p. 127-145, 2022.

USARSKI, Frank. A Ciência da Religião como disciplina auxiliar da teologia das religiões. *Revista Pistis & Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 719-736, 2014.

VASCONCELOS, Yumara Lúcia; YOSHITAKE, Mariano; FRANÇA, Suely Morais de; SILVA, Georgia Fabiana da. Método de estudo de caso como estratégia de ensino, pesquisa e extensão. *Revista de Ensino, Ciências Humanas e Educação*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 49-59, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. *Revista Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*. Florianópolis, p. 113-128, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15095/13750>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMyfQbzTW58rjSJQt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ZORTÉA, Valéria Gon; PERINI, Érica Rezende; BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. O desenvolvimento das competências socioemocionais na elaboração do documento curricular de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 20-36, 2020.



APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE.

INFORMAÇÕES AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS E AOS/AS ESTUDANTES

1. Convite

Estamos convidando o/a estudante, menor de idade, sob sua responsabilidade para participar da pesquisa da mestrandia GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR, intitulada: OS DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA VIABILIZAR O PLURALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR. Antes de decidir se autorizará a participação do/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade, é importante que o/a senhor/a entenda as propostas da pesquisa para verificar se concorda com elas. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se autorizará ou não que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade participe da pesquisa-ação que dará subsídios para a pesquisa ora descrita.

2. Qual é o objetivo da pesquisa?

O principal objetivo é debater e identificar possibilidades para um Ensino Religioso mais inclusivo.

3. Por que o/a estudante menor de idade foi convidada/o?

Porque a pesquisa será realizada junto a professores/as e estudantes da UMEIF JOSÉ FRANCISCO DE OLIVEIRA, EM ECOPORANGA (ES), que oferece Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

4. O/a estudante menor de idade tem que participar?

O/a senhor/a é quem decide a participação ou não do/a estudante menor de idade nesta pesquisa. Se o/a senhor/a decidir pela participação do/a estudante, o/a senhor/a deverá assinar um Termo de Consentimento. Além disto, o/a estudante também assinará um termo de assentimento.

5. Qual será a forma de participação?

Consiste em participar das experiências pedagógicas, na forma de exercícios aplicados em sala de aula.

6. A participação do/a estudante será mantida em sigilo?

O nome do/a respondente não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

7. Haverá gastos/custos/riscos para o/a estudante?

Não haverá gastos/custos/riscos decorrentes da participação do/a estudante nesta pesquisa.

8. O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisadora irá propor uma resposta às questões elencadas e o resultado. Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (ES), ficando disponíveis para consulta.

9. Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Pesquisadora: GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR.

Professora: Licenciada em Ensino Religioso e, também, licenciada em Educação Especial.

E-mail: gilda_regi@hotmail.com

Telefone: (27) 99996-5838

Orientador: Professor José Mário Gonçalves.

E-mail: mario@fuv.edu.br

Telefone da Faculdade Unida: (27) 3325-2071.

Obrigado por ler estas informações! Para autorizar a participação do/a estudante nesta pesquisa, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicite que o/a estudante menor de idade sob sua responsabilidade assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Devolva os termos assinados para a pesquisadora. O/a senhor/a deve guardar uma cópia destas informações e dos termos para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), RG: _____, CPF: _____, confirmo que GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR explicou-me os objetivos de sua pesquisa acadêmica, bem como, a forma de participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade. As alternativas para participação do/a estudante menor de idade sob minha responsabilidade _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, e concordo em dar meu consentimento para que o/a estudante menor sob minha responsabilidade participe como voluntário desta pesquisa.

(Assinatura do responsável ou representante legal)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO/A MENOR DE IDADE

Eu, _____ (nome por extenso do/a menor de idade participante da pesquisa), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

(Assinatura do/a menor de idade participante)

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Ecoporanga (ES), ____ de _____ de 2023.

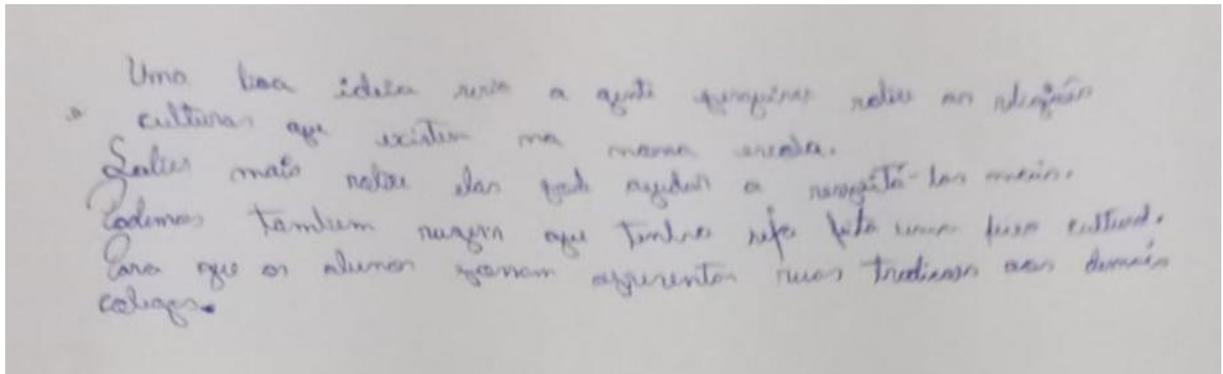
ANEXO A — RESPOSTAS DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.

DUPLA 01:

achamos que a gente pode começar fazendo
amizade com os colegas que são de outras religiões,
as que vieram recentemente de outras cidades e ~~trabalhos~~
trabalhos. Conversando com eles breca juntos
no recreio, fazendo trabalhos em grupo, assim
eles vão se sentir mais a vontade e bem-
vindos na escola.



DUPLA 02:



DUPLA 03:

É muito legal ver a gente fazendo campanha de conscientização contra o preconceito, com cartazes nas escolas. Também podemos criar um grupo de alunos para receber de e dar apoio a quem é mais por aqui ou a quem se sente excluído por qualquer razão que seja. Juntos podemos transformar a escola.



DUPLA 04:

achamos muito legal quando em sala de aula a professora
fala sobre respeito às diferenças mas a gente que é aluna
também tem que dar exemplo, tratando todo mundo com
educação e respeito. não custa nada ser legais com os outros.
É assim que se cria um ambiente amigável na escola.



DUPLA 05:

de nossa parte, tentamos sempre incluir os demais colegas nos trabalhos e não deixamos ninguém de fora ou lado. Pequenas atitudes no dia a dia podem fazer a diferença e cada um de nós fazer a sua parte. Nossa escola vai ser bem mais legal e muito mais unida.



DUPLA 06:

nos poderíamos criar uma espécie de grêmio estudantil
contra toda forma de preconceito, fazer campanhas
educativas, organizar debates para que os alunos
que se sentem excluídos



DUPLA 07:

Gostariamos que tivessemos mais ~~atividades~~ ~~o~~ ~~entre~~
 a classe. isso ajudaria a fortalecer os laços entre os estudantes
 de. poderiam ser Pequenas torneias nos fins de semana
 de festival de talentos da escola de dança etc. isso iria que
 acabamos que momentos assim proporcionam mais amizade
 e união.

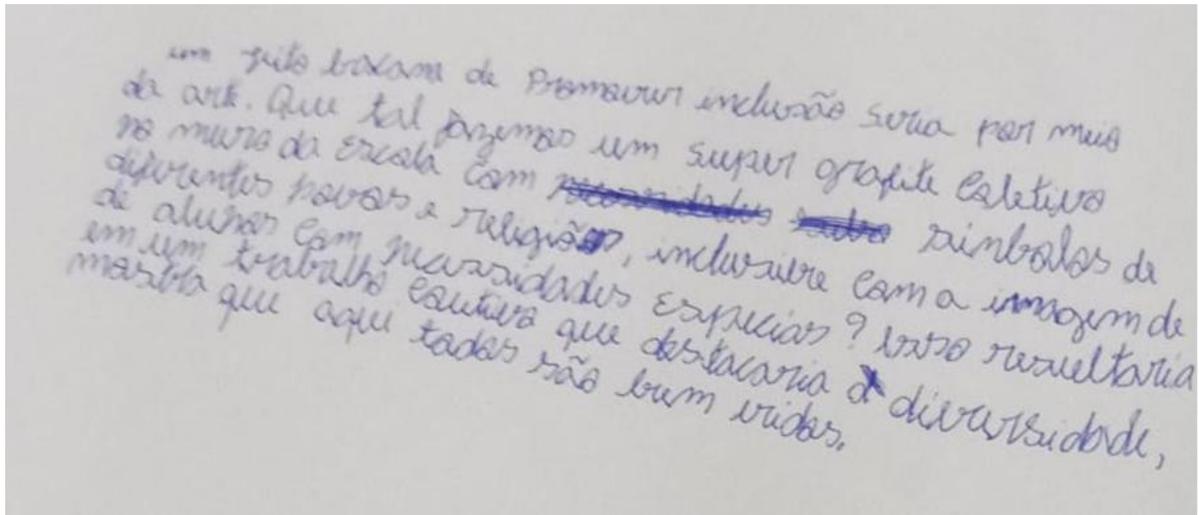


DUPLA 08:

A escola poderia incentivar os professores a abordarem mais o tema do ~~PT~~ respeito à diversidade. Por exemplo, o professor de história falando sobre a contribuição das culturas que ~~fo~~ formam a sociedade brasileira. Assim, estaria sendo endossada a mensagem do ~~y~~ respeito às diferenças.



DUPLA 09:



DUPLA 10:

Acho que poderíamos também fazer times de futebol com pessoas de diversos grupos: misturando alunos mais populares a outros menos populares ou excluídos. Dessa forma quebraríamos essa panelinha e nos entrosaríamos mais. Afinal, o esporte é uma ótima ferramenta para unir pessoas.

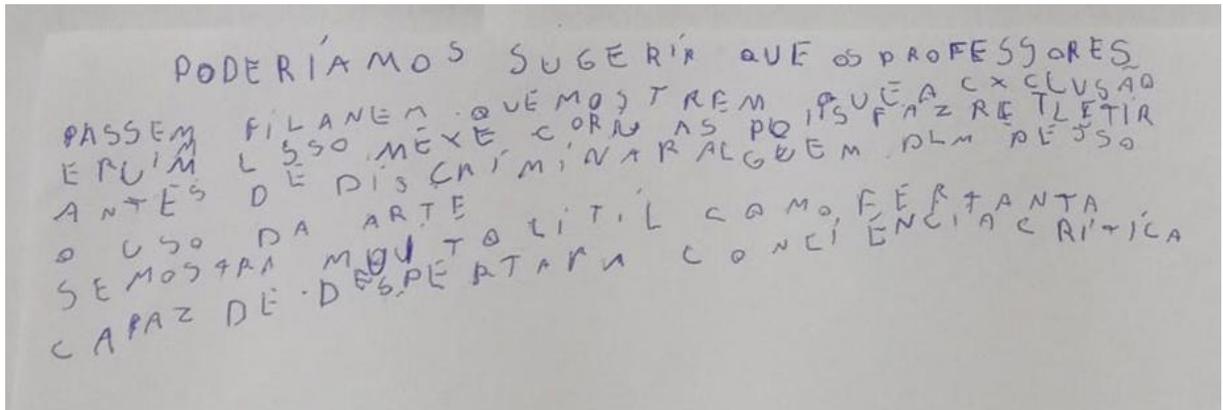


DUPLA 11:

ACHAMOS QUE É VÁLIDO, COMO INTEGRAÇÃO, A GENTE TROCAR DE TROCAR DE LUGARES ÀS VEZES NAS SALAS DE AULA.
SENTA PERTO DE PESSOAS DIFERENTES FAZER TRABALHOS EM DUPLA COM QUEM NORMALMENTE NÃO SE FALA TANTO.
A CONVIVÊNCIA FAZ COM QUE A GENTE PERCEBA QUE, NO FUNDO, TODOS SOMOS PARECIDOS.



DUPLA 12:



ANEXO B — RESPOSTAS DA SEGUNDA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.

GRUPO 01:

É importante receber bem o aluno ~~na~~ novo
 e fazer ele se sentir em casa, pra incluir
 ele já no primeiro dia, a gente podia
 escalar alguém da sala pra mostrar a escola
 e explicar como funcionam os regras.
 a gente também apresentaria nossos
 colegas e os professores, no intervalo,
 a gente chamaria ele pra lanchonete com
 a gente e conversamos, pra ele fazer amizade
 de se a gente tivesse no lugar dele, ai ele
~~gosta~~ gosta que perguntasse sobre nosso
 dia, nossa família, o que a gente gosta
 de fazer, também ai ele legal se mostrasse
 interesse em conhecer nossa cultura e tirar
 um nosso dúvidas sobre os conteúdos
 daqui, por isso, a gente tem que ser legal
 com ele desde o começo, chamar ele pra
 participar dos nossos grupos de Trabalho
 e brincadeiras assim ele vai se sentir
 acolhido a parte da turma rapidamente.

GRUPO 02:

Depois de conversar sobre como recebe bem o aluno novo que vem de outro lugar, ♥
 achamos importante já convidar ele no primeiro dia mesmo para sentar com a
 gente na aula e no recreio. A gente que conhece de onde ele veio, a cultura,
 religião e costumes dele. Podemos explicar nossas tradições e tirar as dúvidas
 dele sobre nossos costumes. Se a gente estiver no lugar dele, ia gostar
 que chamasse a gente para lerinha no intervalo, fazer trabalhos em grupo
 junto, sentar junto no ônibus ou na rian; e também que tivessem interesse
 novidades na nossa história e quisessem nos integrar com o resto da turma.
 Para receber ele bem, precisamos chama ele para nossas atividades,
 aceitar as diferenças dele e respeitar a religião que ele segue, interagir
 com ele, procurando as coisas que ele tem em comum com a gente para
 que se sinta parte da escola.



GRUPO 03:

Quando chega um colega novo na escola, a gente precisa ajudar ele a se adaptar. Tem que apresentar todo mundo da sala, mostrar a escola inteira e explicar as regras, falar das aulas, atividades e demais. Perguntar se ele quer fazer parte de algum grupo ou se ele quer fazer mais amigos. Se ele quiser, pode chamar para jogar bola ou ir ao cinema. Tem que ajudar com a adaptação da rotina, com a alimentação, com a higiene pessoal e com a organização dos materiais. É importante também explicar a importância de estudar e de fazer as tarefas em tempo hábil. Além disso, é bom lembrar que a escola é um lugar onde todos aprendem e se desenvolvem juntos. Então, é importante ser acolhedor e ajudar o novo colega a se sentir bem na sala de aula.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória - 27/06/2024.



GRUPO 04:

Na primeira dia a gente já indica colegas para mostrar tudo
 na escola - as salas, professores, regras, lugares melhores para
 recreação e aparência onde ele vai estudar, seus colegas de
 turma. Pergunta suas atividades preferidas também para chamar
 para jogar bola, entrar por clubes acadêmicos ou grupo de teatro.
 Queremos que ele participe com a gente desde o começo para
 ele a gente ter esse no lugar dele. É certo que os outros se
 interessarem de verdade pelo novo cultura, valores de família
 e religião. Que perguntem de boas sobre novas festas
 legais, danças típicas, comidas. E darem que chamarem para fazer
 as paradas junto-aulas intervalos, trabalhos por isso é preciso
 ter empatia. Ser curioso e respeitar de onde ele vem. Por
 as boas-vindas para ele se sentir a vontade para participar das
 atividades com a gente. Se assim não vai ser aceita aqui mas
 vão se sentir de fato incluído meio nossa realidade. Isso forma
 de acolimento é fundamental para ele se adaptar bem.



GRUPO 05:

para começar, poderíamos escolher um "anfitrião"
 e mostrar tudo na escola - as regras, lugares. Respon-
 der suas dúvidas e apresentar ele para os outros
 Crianças e professores. pergunta também suas
 atividades preferidas para chamar para jogar xadrez/
 entrar na time de futebol ou grupo de teatro. Se fosse
 com a gente, a partir que tivessem interesse real
 pela nossa cultura, valores de família e religião.
 Que perguntas de modo legal sobre nossas
 roupas, legados, comidas e músicas do nosso lugar.
 É claro que chamamos sempre para participar
 de tudo, para conhecer melhor todo mundo por isso
 é muito importante ter empatia, ser curioso e repel-
 tar de onde ele vem. dar boas-vindas pra ele entrar
 na atividade com agente. De assim, sendo inclu-
 dido de verdade e começar, esse aluno novo
 vai sentir parte do ambiente e não só aceitar
 aqui. vamos fazer total diferença pra ele de do-
 ptor tranquila

Faculdade Unida de Vitória

GRUPO 06:

Para achar um colega novo, que eram de um lugar tão diferente. Com outros
~~os~~ colegas, a namorada sugere para ~~separar~~ o trabalho da escola
 no primeiro dia, alguns colegas poderiam se oferecer para mostrar tudo
 os regras da escola. Muitos apresentaram os professores e funcionários
 perguntar também no que ele curte para chamar para participar do
 clube de debates, time de handebol ou coral. Eu conversei com a gente, a
~~o~~ gesto que ~~eu~~ perguntaram ~~o~~ real pela nossa
 cultura, valores de família e religião. que perguntaram ~~o~~ sobre
 de modo legal sobre nossa ~~o~~ regras típicas músicas,
 danças e comidas da nossa terra. Por isso, participamos receber
 ele com empatia, sendo eu mesma, ~~o~~ respeitando as diferenças
 dele incluído ativamente nas atividades todos para que ele se sinta
 parte do ~~o~~ ambiente a para amigos. Esses acolhimento
 vai fazer muito diferença para ele se adaptar a essas nova realidade
 aqui na escola



GRUPO 07:

Após debates em grupo maneiras de receber de forma respeitosa e inclusiva o aluno novo que vem de outro lugar, acostumado com outra cultura, tivemos as seguintes ideias:

Na primeira dia, alguns colegas poderiam mostrar as etapas da escola, explicar as rotinas, apresentar ele para os outros alunos, professores e funcionários. Perguntar sobre seus interesses culturais também e chamar para atividades extras com a gente: grupos de teatro, times de esporte, aulas de música. De passe com a gente mesma, ia curtir que cresça. Que perguntassem de boa sobre roupas típicas, comidas diferentes e festas locais. E chamassem sempre para trabalhar em grupos e momentos de diversão com todo mundo. Por isso, desde o começo precisamos recebê-lo com curiosidade, respeito e empatia. Incluir ativamente nas atividades para ele fazer amigos e se sentir parte desse ambiente novo.

Esse cuidado e atenção não ser muito importantes pra ele se adaptar melhor aqui na escola.

GRUPO 08:

depois da gente conversar sobre saber super bem o
 altura novo que vem de uma cultura muito diferente
 muito sugeriu o seguinte deste o primeiro dia alguns colegas
 as poderiam se voluntaria pra ~~o~~ mostra a escola
 toda suas regras pra ele apresentar onde fica, solo de
 regras de disciplina, depois professores lugares
 interesses dele pra a gente chamar pra participar
 dos grupos de estudos e equipes de esporte
 um agente se possa com agente pra possuir cultura
 tivessem interesse verdadeiro pra jogar e claro
 valores familiares e a gente jogar e comidos
 de nossa roupa legais musicos e comidos
 típicas da de nossa religião e claro que nossa
 incluam nos atividades em grupo pra conhecer
 todo mundo por isso presiso nos receber com
 respeito e partida e curiosidade real sobre
 a cultura de cada um e começo inclui-lo otivome-
 te ele ~~o~~ criar amizades e se sentir parte desse
 ambiente novo da ~~o~~ escola essa postura
 amigavel vai fazer toda diferença pra ele adotar
 tranquilizo a gente.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória - 27/06/2024.

ANEXO C — RESPOSTAS DA TERCEIRA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.

GRUPO 01:

A GENTE FICA MUITO TRISTE E ACHA INSUSTO ~~QUANDO~~
 QUANDO ALGUM COBEÇA SOBRE DISCRIMINAÇÃO OU É DEIXADO
 DE LADO AQUEL NA ESCOLA, ISSO LEMBRA ~~ALGUMAS~~ SITUAÇÕES
 RUINS QUE JÁ VIVEMOS E SABE COMO DÓI, POR ISSO SEMPRE
 TENTAMOS DIÁLOGAR COM QUEM TA SENDO INTOLERANTE,
 ESPLICANDO COM EDUCAÇÃO PORQUE CERTAS ATITUDES SÃO ERRADAS
 TAMBÉM PROCURAMOS INCLUIR E PUXAR PAPO COM OS COLEGAS
 QUE ESTÃO SOZINHOS, DAMOS BOM DIA, TENTAMOS CONHECER
 MELHOR ~~NA~~ NA HORA DO RECREIO OU TRABALHOS EM ~~GRUPOS~~,
 GRUPO. SABEMOS QUE PEQUENOS GESTOS LEGAIS DE GENTILEZA
 FAZEM MUITA DIFERENÇA PRA NOSSA
 ESCOLA FICAR MELHOR PRA TODO MUNDO.



GRUPO 02:

A EXCLUSÃO DEIXA MUITO PRA BARBA QUE SÓ COM O
 HORRÍVEL FICAR SOZINHO E SER PRA INDIETAR NASSO APOIO
 TAMBÉM CHAMAMOS QUEM PÔE INTOLÉMO
 DIA LOGAR E PLICAMA COM EDUCAÇÃO QUE CERTOS
 PRECEITOS SÃO E AM DO S. NÃO IMI PR POIRTA
 INTENTA A WA ENÇÃO ENTIV D EMS
 RESREITAR TODE OS COLCAS. SEM SENI DISTINGU
 WINGU ENO SAREINO QU NOSSA ATITUDE TINSPIROUFROJA
 A QRE M ASIM TAMB. JUNTO S P Q P ENVA LITOPAR
 ME X HOPAR A IMZADES É O AM DICNAE AQUINA ECOLA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória - 27/06/2024.



GRUPO 03:

a gente se solidariza pra caramba com quem
 sofre ~~discriminação~~ discriminação, por que já
 passamos por isso e doo muito. Sempre apoiamos
 os colegas excluídos, chamando eles para
 participar com a gente dos trabalhos e
 Briladeiras. ~~Também~~ também procuramos
 conversar com quem tem atitudes
~~prejudiciais~~ preconceituosas explicando que
 certos palavras causam um mal
 danado. Sabemos que gestos
 pequenos podem ajudar aqueles que se
 sentem sozinhos ou inferiores por causa
 de rotulos ou bullying, por isso, com
 sorrisos e gentilezas, fazemos o possi-
 vel pra todos se sentirem bem-
 tidos e respeitados aqui, queremos
 ajudar nossa escola a celebrar as
 diferenças ao invés de separar por
 causa delas.

GRUPO 04:

A gente sente muita tristeza e revolta quando se percebe
 atos de exclusão aqui na escola. não ficamos em silêncio
 nós. ~~temos~~ temos a luta que assina a luta contínua. sempre
 procurando contrapor em luta com quem tem essa
 atitude. agredindo com calma porque estas coisas são
 erradas. mesmo sem querer. com o colega excluído, mostrando
 solidariedade e coragem para lutar com a gente.
 acreditamos no poder de gerar mudanças um dia um dia
 vamos alcançar. assim as coisas mudam
 de se sentir excluído e incluído. devendo nessa escola melhor.
 queremos mais gente mais unido valorizando as
 diferenças.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória - 27/06/2024.



GRUPO 05:

a exclusão maluca pra caranta quando rola
 com a gente ou outros colegas. Sempre procura
 mas apara quem foi ofendida e orientar com
 calma quem tem a ~~atitude~~ a atitude
 errada, não importa as diferenças. Pra manter
 a escala de mais unida, é preciso ter empatia
 e respeito, por isso, fazemos um esforço pra in-
 cluir interagir com todos, de plandimento com
 quem se sente sozinho ou isolado. acreditamos
 que com gestos pequenos de gentileza podemos
 melhorar mais o ambiente da escola, mas
 a vida de que preciso de sentir acolhida, quer
 mas uma escola onde todos se sintam em casa.

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória - 27/06/2024.



GRUPO 06:

A escola fica bem aqui lá, quando alguns e chorado de lado que os pais
 não são diferente. Quando se tem que fazer com uma certa a relação
 ou família. Se algum colega novo não discriminação, sempre procuramos
 considerá-los e chamamos de forma gentil com a gente, porque
 é muito importante ter amigos. Também conhecemos a turma de que uma
 escola melhor no rolê com união e respeito às diferenças e com
 atitudes simpatias de dia a dia, como não se pode apontar ou
 rir com colegas isolados na escola, dá para melhorar ainda
 por isso fizemos a que pode ser melhor e alguns que mais gostam.



GRUPO 07:

a galera fica bem chateada quando
 alguém calga e excluído por motivos
~~de~~ injusto. sempre nos valida
 rizamos com que possa por isso chama
 nos pra participar com a gente, porq
 ninguém nunca fica sazinha. pra resplica
 com quem tem atitudes preconceituosas pra
 explicar com calma que estas ratelas Laura
 muito magra acreditamos o que um
 grupo amigos um ~~grupo~~ sorriso legal e amo
 comevessa respeito poder alegrar o dia
 de alguém que estava triste. por que
 buscamos incluir todos mundo. sem julgar
 ninguém queremos usar nosso tempo
 pra impersa ~~no~~ turno a conti
 nuar omeçados todos no respeito de dif-
 ferença de cor, padema tem uma escala
 onde todos se arrim e juntos Valerisa
 do e apoiada.

Faculdade Unida de Vitória

GRUPO 08:

Todas nos sabemos a quanto é ruim ser excluído por qualquer motivo por isso nos validamos com as colegas que passam por isso sempre chamamos elas pra participar com a gente e damos força que sabem que nós estamos presentes também conversamos em particular com quem teve algumas preconceituosas para ajudalas a entender que certos estímulos causam mágoas profundas acreditamos no poder transformador de gritos pequenos, como um bom dia, um alô, um obrigado. Assim, podemos ir melhorando aos poucos as amizades. Queremos ser um exemplo positivo na luta contra a intolerância, mostrando que nossa escola fica muito melhor quando tem união, empatia e respeito as diferenças entre todo mundo.



ANEXO D — ATIVIDADES PROMOTORAS DO PLURALISMO E DA INCLUSÃO ESCOLAR.

ATIVIDADE 1:

No contexto dos desafios enfrentados pelo Ensino Religioso nas escolas públicas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar, propõe-se uma atividade denominada “Diálogo Intercultural: construindo pontes de compreensão”. Esta atividade visa promover o entendimento mútuo e o respeito à diversidade religiosa e cultural entre os/as estudantes, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às reflexões apresentadas no texto sobre a importância de práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas.

A atividade se desenvolve em três etapas principais, distribuídas ao longo de três aulas consecutivas. Na primeira etapa, os/as estudantes são divididos em grupos pequenos e heterogêneos, cada um recebendo a tarefa de pesquisar sobre uma tradição religiosa ou filosófica específica, incluindo suas principais crenças, práticas e valores éticos. O/a professor/a deve garantir que uma variedade de tradições seja contemplada, abrangendo tanto religiões amplamente conhecidas quanto aquelas menos comuns no contexto local.

Na segunda etapa, cada grupo prepara uma apresentação criativa sobre a tradição pesquisada. Esta apresentação pode incluir elementos visuais, como cartazes ou apresentações digitais, além de dramatizações de rituais ou narrativas significativas da tradição em questão. O objetivo é que os/as estudantes não apenas compartilhem informações, mas também busquem transmitir a essência e o significado das práticas e crenças para seus/suas praticantes.

A terceira e última etapa consiste em um “Círculo de Diálogo Intercultural”. Neste momento, os grupos apresentam suas pesquisas e reflexões para toda a turma. Após cada apresentação, abre-se espaço para perguntas e discussões, incentivando os/as estudantes a explorarem semelhanças e diferenças entre as diversas tradições, bem como a refletirem sobre como esses conhecimentos podem contribuir para a criação de ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Para enriquecer ainda mais a atividade, o/a professor/a pode convidar representantes de diferentes comunidades religiosas ou filosóficas locais para participarem do Círculo de Diálogo, oferecendo perspectivas autênticas e respondendo a perguntas dos/as estudantes. Isso não apenas proporciona uma experiência de aprendizagem mais rica, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade.

Ao final da atividade, os/as estudantes são convidados/as a refletir individualmente sobre o que aprenderam, escrevendo breve texto sobre como o conhecimento adquirido pode

ser aplicado para promover o respeito e a inclusão no ambiente escolar e na sociedade em geral. Esses textos podem ser compartilhados voluntariamente com a turma, promovendo discussão final sobre estratégias práticas para cultivar ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Esta atividade aborda diretamente os desafios mencionados no texto, como a necessidade de ir além de questões doutrinárias, focando no desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia e valorização das diferenças. Ao proporcionar um espaço para o diálogo direto com diferentes tradições religiosas, a atividade responde ao anseio dos estudantes por um componente curricular que dialogue com suas realidades e promova a aceitação da diversidade cultural e religiosa.

Além disso, a “Diálogo Intercultural: Construindo Pontes de Compreensão” oferece uma oportunidade para os professores aplicarem metodologias dialógicas e reflexivas, superando a carência de formação específica mencionada no texto. A atividade também serve como um catalisador para a produção de materiais didáticos pelos próprios estudantes, ajudando a mitigar a falta de recursos adequados para abordar estas temáticas complexas.

Ao integrar pesquisa, criatividade, diálogo e reflexão crítica, esta atividade não apenas promove o conhecimento sobre diferentes tradições religiosas e filosóficas, mas também cultiva habilidades essenciais como pensamento crítico, empatia e respeito à diversidade. Assim, ela se alinha perfeitamente com o objetivo de transformar o Ensino Religioso em um componente curricular verdadeiramente plural, inclusivo e capaz de promover mudanças positivas no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

ATIVIDADE 2:

Em consonância com os desafios enfrentados pelo Ensino Religioso nas escolas públicas para promover o pluralismo e a inclusão escolar, propõe-se atividade inovadora intitulada “Mosaico de Identidades: desconstruindo estereótipos e celebrando a diversidade”. Esta proposta pedagógica visa abordar de maneira criativa e envolvente as questões de diversidade religiosa, cultural e identitária, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às reflexões apresentadas sobre a necessidade de práticas educacionais que fomentem o respeito às diferenças e o pensamento crítico.

A atividade se desenvolve ao longo de quatro semanas, com encontros semanais de duas horas-aula, permitindo aprofundamento gradual e reflexivo sobre as temáticas abordadas. Na primeira semana, o/a professor/a inicia com uma discussão sobre estereótipos e preconceitos relacionados a diferentes grupos religiosos e culturais. Os/as estudantes são convidados/as a

compartilhar suas percepções iniciais e experiências pessoais, criando ambiente de diálogo aberto e respeitoso.

Na segunda semana, os/as estudantes são divididos em pequenos grupos, cada um recebendo a tarefa de investigar uma identidade religiosa ou cultural frequentemente estereotipada ou mal compreendida na sociedade. Os/as estudantes devem realizar pesquisas aprofundadas, buscando informações em fontes confiáveis e, se possível, entrevistando membros dessas comunidades. O objetivo é ir além das representações superficiais e compreender a complexidade e riqueza dessas identidades.

A terceira semana é dedicada à criação artística. Com fundamento em suas pesquisas, cada grupo deve elaborar uma peça para um “mosaico de identidades”. Tal peça pode ser uma colagem, uma pintura, uma escultura ou qualquer outra forma de expressão visual que represente de maneira autêntica e respeitosa a identidade estudada. Os/as estudantes são encorajados/as a incorporar símbolos, cores e elementos significativos para a comunidade em questão, evitando reproduzir estereótipos.

Na quarta e última semana, ocorre a montagem e apresentação do “Mosaico de Identidades”. Cada grupo apresenta sua peça, explicando o processo de pesquisa, as descobertas realizadas e como a experiência contribuiu para desconstruir estereótipos e ampliar sua compreensão sobre diversidade. As peças são então unidas para formar um grande mosaico, simbolizando a riqueza da diversidade religiosa e cultural presente na sociedade.

Para enriquecer a atividade, o/a professor/a pode organizar uma exposição aberta à comunidade escolar, convidando pais/mães, outros/as professores/as e membros da comunidade local para apreciar o mosaico e participar de debate sobre inclusão e respeito à diversidade. Isso não apenas amplia o alcance da atividade, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um diálogo mais amplo sobre pluralismo e inclusão.

Ao final do projeto, os/as estudantes são convidados a refletir individualmente sobre como a experiência modificou suas percepções e atitudes em relação à diversidade religiosa e cultural, podendo expressar essas reflexões por meio de um texto, um poema ou até mesmo um vídeo curto, que pode ser compartilhado em uma plataforma digital da escola, ampliando ainda mais o impacto da atividade.

Esta proposta pedagógica aborda diretamente vários dos desafios mencionados ao longo dessa Dissertação. Ao focar na desconstrução de estereótipos e na celebração da diversidade, a atividade vai além das questões doutrinárias, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais cruciais, como empatia e valorização das diferenças. A abordagem prática e criativa responde ao anseio dos/as estudantes por um Componente Curricular que dialogue com

suas realidades e promova a aceitação da diversidade cultural e religiosa de forma concreta e envolvente.

Além disso, o “Mosaico de Identidades” oferece uma oportunidade para os/as professores/as aplicarem metodologias inovadoras e interdisciplinares, integrando elementos de artes visuais, pesquisa histórica e sociológica, e reflexão ética. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também ajuda a superar a carência de formação específica e de materiais didáticos adequados.

Ao integrar pesquisa, criatividade, expressão artística e reflexão crítica, esta atividade não apenas promove o conhecimento sobre diferentes identidades religiosas e culturais, mas também cultiva habilidades essenciais como pensamento crítico, empatia e respeito à diversidade. Assim, tal atividade se alinha com o objetivo de transformar o Ensino Religioso em Componente Curricular verdadeiramente plural, inclusivo e capaz de promover mudanças positivas no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Esta abordagem pedagógica inovadora demonstra como o Ensino Religioso pode se tornar espaço de transformação social, combatendo preconceitos, valorizando a diversidade e promovendo ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Ao envolver os/as estudantes em um processo ativo de descoberta, criação e reflexão, a atividade “Mosaico de Identidades” não apenas educa sobre diversidade, mas também inspira mudança de atitude e percepção, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais empáticos/as e conscientes da riqueza da pluralidade humana.

ATIVIDADE 3:

Atendendo à proposta de criar uma atividade original que aborde os desafios do Ensino Religioso nas escolas públicas para viabilizar o pluralismo e a inclusão escolar, apresenta-se aqui a “Jornada Virtual da Empatia: Explorando Espaços Sagrados e Histórias de Vida”. Esta atividade inovadora busca aproveitar recursos tecnológicos para proporcionar aos/às estudantes experiência imersiva e reflexiva sobre diversidade religiosa e cultural, promovendo a compreensão mútua e o respeito às diferenças.

A “Jornada Virtual da Empatia” se desenvolve ao longo de um bimestre, com sessões semanais de duas horas-aula, combinando atividades presenciais e virtuais. O projeto se inicia com uma aula introdutória sobre a importância dos espaços sagrados e das narrativas pessoais na compreensão das diversas tradições religiosas e filosóficas. Neste momento, o/a professor/a apresenta a proposta da jornada virtual e divide a turma em grupos de trabalho.

Nas semanas seguintes, cada grupo é responsável por criar uma “estação” na jornada virtual, focando em uma tradição religiosa ou filosófica específica. Utilizando ferramentas de realidade virtual ou aumentada, os/as estudantes devem recriar espaço sagrado significativo para a tradição escolhida. Isso pode ser feito por meio de softwares de modelagem 3D gratuitos ou plataformas de criação de ambientes virtuais educacionais. O objetivo é proporcionar experiência imersiva que permita aos/às colegas “visitar” esses espaços virtualmente.

Paralelamente à criação dos ambientes virtuais, os grupos devem pesquisar e elaborar “histórias de vida” fictícias, mas baseadas em pesquisas reais, de personagens que representem praticantes da tradição em foco. Tais narrativas devem incluir elementos como práticas cotidianas, desafios enfrentados devido à sua fé ou filosofia de vida, e contribuições positivas para a sociedade. As histórias serão apresentadas em formato de áudio, como se fossem relatos pessoais dos personagens, e serão integradas à experiência virtual.

À medida que os grupos finalizam suas “estações”, as mesmas são interligadas para formar percurso virtual completo. Nas últimas semanas do bimestre, os/as estudantes têm a oportunidade de realizar a “Jornada Virtual da Empatia”, explorando os espaços sagrados criados pelos colegas e ouvindo as histórias de vida associadas a cada tradição. Após cada visita virtual, há um momento de discussão em sala de aula, onde os/as estudantes compartilham suas impressões, aprendizados e reflexões sobre a experiência.

Para enriquecer ainda mais a atividade, o/a professor/a pode convidar representantes reais das tradições estudadas para participar de sessões de videoconferência, permitindo que os/as estudantes façam perguntas e estabeleçam conexões entre a experiência virtual e as vivências reais dessas comunidades.

Ao final do projeto, os/as estudantes são desafiados/as a criar um “Manifesto da Empatia e Inclusão”, um documento colaborativo que sintetize os aprendizados da jornada e proponha ações concretas para promover o respeito à diversidade religiosa e cultural no ambiente escolar e na comunidade local. Este manifesto pode ser apresentado à direção da escola e compartilhado com outras turmas, ampliando o impacto da atividade.

A “Jornada Virtual da Empatia” aborda de maneira inovadora os desafios mencionados/as ao longo desta Dissertação. Ao proporcionar experiência imersiva e empática, a atividade vai além da mera transmissão de informações, promovendo engajamento emocional e intelectual profundo com as diferentes tradições religiosas e filosóficas. Isso responde diretamente à necessidade de desenvolver competências socioemocionais como empatia, diálogo e valorização das diferenças.

Além disso, a utilização de tecnologias de realidade virtual ou aumentada oferece solução criativa para a falta de materiais didáticos adequados, transformando os/as próprios/as estudantes em produtores/as de conteúdo educacional rico e significativo. Por seu caráter interdisciplinar, tal abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também desenvolve habilidades tecnológicas e de pesquisa essenciais para o século XXI.

A integração de narrativas pessoais à experiência virtual responde ao anseio dos/as estudantes por um Componente Curricular que dialogue com suas realidades, promovendo compreensão mais profunda e humanizada das diferentes tradições religiosas e culturais. Ao ouvir “histórias de vida”, mesmo que fictícias, os/as estudantes têm a oportunidade de se conectar emocionalmente com as experiências de pessoas de diferentes vivências, cultivando empatia e desconstruindo preconceitos.

Esta atividade também oferece aos/as professores/as a oportunidade de explorar metodologias inovadoras e interdisciplinares, integrando tecnologia, narrativa, pesquisa histórica e reflexão ética. Isso não somente enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para a formação continuada dos/as professores/as, ajudando a superar a carência de formação específica.

A criação do “Manifesto da Empatia e Inclusão” ao final do projeto transforma o aprendizado em ação concreta, incentivando os/as estudantes a se tornarem agentes de mudança em sua comunidade escolar. Isso alinha-se perfeitamente com o objetivo de tornar o Ensino Religioso um Componente Curricular transformador, capaz de promover relações mais respeitadas e inclusivas no ambiente educacional.

Dessa forma, a “Jornada Virtual da Empatia” representa abordagem inovadora e holística para enfrentar os desafios do Ensino Religioso nas escolas públicas. Ao combinar tecnologia, narrativa e reflexão crítica, a atividade não apenas educa sobre diversidade religiosa e cultural, mas também inspira mudança profunda de perspectiva, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais empáticos/as, inclusivos/as e conscientes da riqueza da pluralidade humana. Dessa forma, o Ensino Religioso se afirma como espaço vital para a promoção do pluralismo e da inclusão escolar, cumprindo seu papel transformador na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

ANEXO E — AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM ESCOLA MUNICIPAL DE ECOPORANGA (ES).



PREFEITURA MUNICIPAL DE ECOPORANGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS EM
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL

ECOPORANGA (ES) 14 DE AGOSTO DE 2023

Declaro para os devidos fins que **GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR**,
mestranda da Faculdade Unida de Vitória (ES) – FUV, está autorizada a desenvolver
sua pesquisa, intitulada: “OS DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS PARA VIABILIZAR O PLURALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR.

Atenciosamente

VANETE GREGÓRIO BATISTA SOUZA
Secretária Municipal de Educação

Vanete Gregório Batista Souza
secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto 8.805 de 17/10/2022

ANEXO F — OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA —
FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA.



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



Vitória/ES, 07 de agosto de 2023.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **GILDA APARECIDA MARCELINO SAAR** portador(a) do CPF **031.137.967-25**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3063861**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). José Mário Gonçalves e sua pesquisa tem como tema: "OS DESAFIOS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA VIABILIZAR O PLURALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



David Mesquita de Oliveira
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões