

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

CARMELIZA PEREIRA FERREIRA CASTRO



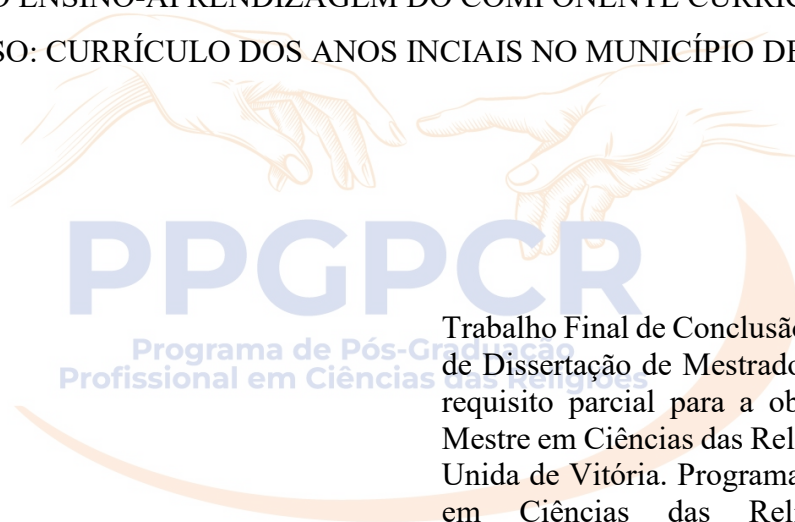
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO
RELIGIOSO: CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

VITÓRIA-ES

2025

CARMELIZA PEREIRA FERREIRA CASTRO

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO
RELIGIOSO: CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA



Trabalho Final de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado profissional como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração Religião e Sociedade. Religião e Espaço Público.

Orientador: Prof. Dr. José Adriano Filho

VITÓRIA-ES

2025

Castro, Carmeliza Pereira Ferreira

Processo ensino-aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso / Currículo dos Anos iniciais do Município de Vila Velha / Carmeliza Pereira Ferreira Castro. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

ix, 83 f. ; 31 cm.

Orientador: José Adriano Filho

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

Referências bibliográficas: f. 79-83

1. Ciência da religião. 2. Religião e espaço público. 3. Ensino religioso. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Currículo. 6. Currículo dos Anos iniciais. 7. Ensino em Vila Velha. - Tese. I. Carmeliza Pereira Ferreira Castro. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

CARMELIZA PEREIRA FERREIRA CASTRO

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO:
CURRÍCULO DAS SÉRIES INICIAIS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES



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: 01 jun. 2025.

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

José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA.

CRISTINA LENS BASTOS
DE VARGAS:02264554754

Assinado de forma digital por
CRISTINA LENS BASTOS DE
VARGAS:02264554754
Dados: 2025.07.23 17:14:45 -03'00'

Cristina Lens Bastos de Varga, Doutora em Educação.

DEDICATÓRIA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/06/2025



Dedico

Aos meus familiares e amigos próximos.

Dedico também àqueles que, em meio ao ir e vir cotidiano
criam novas formas de pensar e fazer a educação,
valorizando a participação e a diversidade.

AGRADECIMENTOS



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 01/06/2025

A Deus, razão de todas as coisas.

Ao meu esposo, *in memoriam*.

À minha família, em especial minha mãe, fonte de incentivo constante.

EPÍGRAFE



Tudo que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão, com um sentimento ético forte e consciência de cidadania, não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação. (Herbert de Souza - Betinho)

RESUMO

O presente estudo trata do currículo dos Anos Iniciais no município de Vila Velha e do processo ensino-aprendizagem do componente curricular Ensino Religioso. Diante deste cenário, delimitou-se como problema de investigação a seguinte questão: de que maneira o componente curricular Ensino Religioso no Currículo Escolar para os Anos iniciais do 1º ao 5º Ano contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Município de Vila Velha? O seu objetivo geral é analisar a forma que é trabalhado o processo ensino-aprendizagem deste componente curricular no Currículo Escolar para os Anos iniciais do 1º ao 5º Ano, no Município de Vila Velha. Entre os objetivos específicos, tem-se: caracterizar os conteúdos a serem trabalhados pelo componente curricular Ensino Religioso no currículo para os Anos iniciais na UMEF Rubem Braga localizada no município de Vila Velha; identificar a concepção que os professores dos Anos Iniciais têm a respeito do Currículo Escolar do Ensino Religioso; verificar como os professores de Ensino Religioso percebem o processo ensino-aprendizagem do componente curricular nos Anos Iniciais e detectar através da pesquisa de campo a percepção dos docentes de Ensino Religioso em relação ao Currículo nos Anos Iniciais no município de Vila Velha. A justificativa do estudo está no fato de mostrar que o objeto do Ensino Religioso depende de vários fatores como as situações que os alunos terão que lidar e que conceitos de outras áreas serão necessários para o entendimento de diversos ensinamentos. Em relação à pesquisa, envolve pesquisa bibliográfica já tornada pública em relação ao tema de estudo. No que diz respeito à pesquisa de campo, envolverá uma pesquisa junto aos professores do componente curricular Ensino Religioso e os professores dos Anos Iniciais, lotados na UMFE Rubem Braga em Vila Velha - ES, num total de aproximadamente 25 professores.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Religioso. Currículo. Anos Iniciais. Vila Velha.

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

This study deals with the curriculum of the Initial Grades in the municipality of Vila Velha – ES and of the teaching-learning process of the Religious Education subject. Given this scenario, the following question was defined as the research problem: how does the Religious Education subject in the School Curriculum for the Initial Grades from 1st to 5th Grade contribute to the improvement of the teaching-learning process in the Municipality of Vila Velha? Its general objective is to analyze the way in which the teaching-learning process of the Religious Education subject is worked on in the School Curriculum for the Initial Grades from 1st to 5th Grade, in the Municipality of Vila Velha. Among the specific objectives are: to characterize the contents to be worked on by the Religious Education subject in the curriculum for Initial Grades at UMEF Rubem Braga located in the municipality of Vila Velha; to identify the conception that the Initial Grades teachers have regarding the Religious Education School Curriculum; to verify how Religious Education teachers perceive the teaching-learning process of the subject in the Initial Grades and to detect, through field research, the perception of Religious Education teachers in relation to the Curriculum in the Initial Grades in the city of Vila Velha. The study shows that the object of Religious Education depends on several factors, such as the situations that students have to deal with and that concepts from other areas will be necessary for the understanding of various teachings. Regarding bibliographic research, it covers bibliography already made public in relation to the study theme. Regarding the field research, it will involve a survey with teachers of the Religious Education subject and teachers of the Initial Series, assigned to UMFE Rubem Braga in Vila Velha - ES, totaling approximately 25 teachers.

Keywords: *Learning. Religious Education. Curriculum. Initial Grades. Vila Velha.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ENSINO RELIGIOSO	15
1.1. O Ensino Religioso no Brasil	15
1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental I	24
1.3. Ensino Religioso e o Currículo Escolar em Vila Velha	29
2 ABORDAGEM CONCEITUAL SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR.....	36
2.1. Histórico do Currículo Escolar	36
2.2. Caracterização do Currículo no Contexto dos Anos Iniciais.....	39
2.3. Apresentando Conceitos sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	48
3 RESULTADO E DISCUSSÃO	56
3.1 Marco Teórico-Conceitual.....	56
3.2. Questionário de entrevista junto aos professores	58
3.3 Resultados e Discussão.....	68
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS	79
ANEXO 1 - PLANO DE AULA COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO .	84
ANEXO 2- QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA JUNTO AOS PROFESSORES	86

INTRODUÇÃO

A presença do Ensino Religioso nas escolas públicas vai além de ser apenas mais um componente curricular. Para que o Ensino Religioso cumpra seu propósito, ele precisa ser integrado de forma intercomponencial, conectando-se a outros componentes e contando com o comprometimento de cada professor. As aulas devem servir como exemplo para as crianças, promovendo amor e proteção, semelhantes ao ambiente familiar. No entanto, a sua aplicação requer uma abordagem que respeite a diversidade cultural e religiosa do país, sem proselitismo.

O Ensino Religioso está também respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 33. No entanto a Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 deu nova redação a este artigo, garantindo o Ensino Religioso como componente obrigatório, de matrícula facultativa, como parte integrante da formação básica do cidadão. É componente dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no capítulo II, artigo 14, relaciona os componentes da Educação Básica e dentre elas cita o Ensino Religioso como parte integrante da base nacional comum e como área do conhecimento de acordo com o parágrafo 2º.

O componente curricular Ensino Religioso foi inserido nos horários normais da escola, sendo de matrícula facultativa para os alunos, respeitando a confissão religiosa de cada um deles, sem a determinação de um número mínimo para a formação de classe. As aulas deveriam ser ministradas por representantes da autoridade religiosa sem ônus para os cofres públicos:

Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.¹

O currículo escolar, por sua vez, é entendido como um espaço de ação que possibilita discussões, representa uma introdução a uma determinada forma de vida e reflete os valores e interesses de determinados grupos sociais, que muitas vezes discriminam outros grupos com base em raça, classe ou gênero. A transversalidade no currículo busca uma integração entre

¹ SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 66 ed. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 3.

áreas e um compromisso com questões sociais, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente. O currículo engloba abordagens filosóficas, psicológicas e sociológicas e deve ser entendido como uma construção social em nível de processo e prática, buscando a superação da dicotomia teoria-prática. O currículo é visto como espaço de ação que oferece um vasto campo de possibilidades para as mais diversas discussões; é um espaço sistematizado onde se corporificam as diversas formas de conhecimento/saber.² Para Sacristán e Gómez³, qualquer proposta curricular deve estar sempre articulada a um projeto social e cultural, ou seja, a uma proposta de sociedade e, portanto, de indivíduos que a educação pretende promover.

Por essa razão, a escolha do tema dessa pesquisa deu-se em virtude da relevância que ele vem assumindo nas últimas décadas. Delimitou-se como problema de investigação a seguinte questão: de que maneira o componente curricular Religioso no Currículo Escolar para os Anos iniciais do 1º ao 5º Ano contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Município de Vila Velha - ES? O objetivo geral da pesquisa é analisar como é trabalhado o processo ensino-aprendizagem do componente curricular Ensino Religioso no Currículo Escolar nos Anos Iniciais do 1º ao 5º Ano e, como objetivos específicos, procura-se caracterizar os conteúdos a serem trabalhados pelo componente Ensino Religioso no currículo para os Anos Iniciais na UMEF Rubem Braga, em Vila Velha -ES; identificar a concepção que os professores dos Anos Iniciais têm a respeito do Currículo Escolar do Ensino Religioso; verificar como os professores de Ensino Religioso percebem o processo ensino-aprendizagem do componente curricular nos Anos Iniciais; detectar através da pesquisa de campo a percepção dos docentes de Ensino Religioso em relação ao Currículo nos Anos Iniciais no município de Vila Velha.

O Ensino Religioso depende de vários fatores, como as situações que os alunos terão que lidar e que conceitos de outras áreas serão necessários para o entendimento de diversos ensinamentos. Nesse sentido, é necessário que o Ensino Religioso seja como compreendido como um componente que não tem apenas um objeto de estudo, pois se trata de uma área de conhecimento interrelacional.⁴ Mas como fazer com que o componente Ensino Religioso se desenvolva de modo a manter-se alheia às disputas que ocorrem na escola e entre as diversas tendências religiosas, respeitando o pluralismo e a diversidade cultural? Passos declara:

² GOODSON, Igor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

³ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

⁴ ALENCAR, Marilene Silva Tanajura. A interdisciplinaridade do Ensino Religioso: uma discussão paradigmática da educação atual, 2016. p. 1-36. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uel_marilenesilvatanaajuraalencar.pdf Acesso em 12 de Dezembro de 2018.

Para que se permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade, faz-se necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do/a educando/a; assim como subsidiar o/a educando/a na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.⁵

No Brasil, atualmente, o esforço de grande parte dos pesquisadores do Ensino Religioso é fomentar uma transposição do modelo catequético-doutrinal e teológico-ecumênico para o mais viável dentro desse contexto de demandas epistemológicas.⁶ Com o intuito em fundamentar o Ensino Religioso na sua dimensão teórica - prática, as Ciências da Religião estão sendo solicitadas para dar sustentação epistemológica e metodológica ao Ensino Religioso, posto que o modelo das Ciências da Religião ainda se constitui o mais ideal e ainda pouco explicitado, embora o mesmo faça parte da proposta do FONAPER.⁷ As Ciências da Religião constituem, oficialmente, o fundamento epistemológico do Ensino Religioso.

No entanto, por ser o aprendizado de Ensino Religioso, no Brasil, um processo profundamente enraizado nas tradições do cristianismo e nos ensinamentos cristãos, exige-se uma metodologia em sala de aula inovadora e interdisciplinar, acessível às mudanças de cada época.⁸ No entanto, conforme o entendimento de Smarjassi:

A convivência entre as diferentes estruturas religiosas requer novo modelo de gestão escolar, mais sensível e preparada para ver a floresta como um todo, não apenas árvores isoladas. Requer do/a gestor/a (enquanto diretor/a e/ou professor/a) liderança, liberando energias e apoiando, orientando e inspirando a convivência social democrática entre os atores dos diferentes segmentos religiosos. Nesse sentido, é importante trazer à luz do debate outro desafio: por sua característica de relação humana, a educação somente pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto

⁵ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 64-67.

⁶ COSTA, Helenita Ribeiro. Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: considerações básicas. *REFLEXUS*, Vitória, Ano XVII, n. 1, p. 171-194, 2023. p. 180-181.

⁷ GONÇALVES, Alonso S. Ensino Religioso na escola pública: razões para sua (in)viabilidade. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo (RS), vol. 38, mai./ago., p. 23-39, 2015. p. 35. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>>. Acesso em: 15 maio 2024.

⁸ CUNHA, Clera Barbosa e BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em devolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrelegens – Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Religião*. Juiz de Fora (MG): UFJF, vol. 8, n.º 1, p. 164-181, dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrelegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

do/a educador/a quanto do/a educando/a.⁹

O que deve ser levando em consideração não é a ausência ou não da fé, mas sim a importância que as diversas religiões têm para a formação da sociedade brasileira, nos seus mais variados aspectos históricos, sociológicos, políticos, etc. É esse princípio que deve garantir que o Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas seja feito sem proselitismo e que as práticas de cada religião sejam apresentadas de forma objetiva e com igual destaque, por professores/as habilitados/as nessa área do conhecimento.

Este estudo optou também por utilizar a pesquisa bibliografia e a pesquisa de campo. Em relação à pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi, ou fontes secundárias, abrange bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros.¹⁰ No que diz respeito à pesquisa de campo, envolverá uma pesquisa junto aos professores do componente Ensino Religioso e os professores dos Anos Iniciais, lotados na UMFE Rubem Braga em Vila Velha - ES, num total de aproximadamente 25 professores.

A UMEF RUBEM BRAGA localiza-se no bairro de Boa Vista I, em Vila Velha (ES). Ela oferece aulas de Ensino Fundamental I e os seguintes serviços e atividades:

- Acessibilidade adequada a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida;
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida;
- Sala de Diretoria;
- Sala de Professor;
- Secretaria;
- Despensa;
- Almoxarifado;
- Auditório;
- Laboratório de Informática;
- Sala de Atendimento Especial;
- Quadra de Esportes Descoberta; Pátio Coberto; Pátio Descoberto;
- Cozinha;
- Biblioteca;
- Número de Salas Existentes 9; Número de Salas Utilizadas 9;
- Número de Funcionários 53;

⁹ SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, vol. 6, n.º 2, mai./ago., p. 497-519, 2014. p. 499.

¹⁰ LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

- Alimentação Escolar para os alunos e Água Filtrada.



Figura 1 - UMEF RUBEM BRAGA - Vila Velha - ES

Ao todo, a escola possui 18 turmas, num total de 372 alunos. O objeto de estudo serão os professores de Anos Iniciais e os dois professores de Ensino Religioso da escola, que lecionam no matutino e no vespertino. Matutino: 1 turma do 1º ano, 2 turmas no 2º ano, 2 turmas do 3º ano, 2 turmas do 4º ano e 2 turmas do 5º ano. Vespertino: 2 turmas do 1º ano, 1 turma do 2º ano, 2 turmas do 3º ano, 2 turmas do 4º ano e 2 turmas do 5º ano.

A Pesquisa se desenvolverá através de questionários de entrevistas, coletando dados na instituição de ensino Rubem Braga, que farão parte do universo do assunto em questão 18 professores de Anos Iniciais e 2 professores de Ensino Religioso. Posteriormente, os dados serão tabulados e analisados para a elaboração do relatório final.

A dissertação, além de Introdução, contém três capítulos. O capítulo 1 trata do Ensino Religioso, enfatiza o seu histórico, a caracterização do currículo no contexto dos Anos Iniciais e os conceitos sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da configuração do Currículo Escolar em Vila Velha. O capítulo 2 aborda o Currículo Escolar, a caracterização do Currículo no contexto dos anos iniciais e conceitos sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo 3 aborda a metodologia, os resultados e a discussão da pesquisa realizada, enfatizando-se o tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a coleta e análise dos dados, os resultados e a discussão. A pesquisa finaliza com a apresentação das Considerações Finais e as Referências e, como indicação do seu produto, um Plano de Aula de Ensino Religioso.

1 ENSINO RELIGIOSO

Este capítulo trata do Ensino Religioso, enfatizando-se o seu histórico, a caracterização do currículo no contexto dos Anos Iniciais e os conceitos sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da configuração do Ensino Religioso e o Currículo Escolar em Vila Velha.

1.1 O Ensino Religioso no Brasil

Desde os tempos imperiais até hoje as discussões sobre o Ensino Religioso no Brasil perpassam por três pontos principais: a permanência ou não do Ensino Religioso como componente regular do currículo; a identidade dessa componente e dos seus conteúdos; e a formação do professor de Ensino Religioso, fato que pode ser mensurado através das normatizações do componente ao longo de nossa história, discutido e estudado nas Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional. Todas essas questões envolvem interesses debatidos na esfera política, onde de um lado há os defensores do Estado laico que apregoam a retirada do Ensino Religioso das escolas e de outro, aqueles que defendem, e ainda há os que buscam uma integração destas duas perspectivas. Então, o Ensino Religioso acaba gerando polêmica dentro das instituições escolares. Por não ser um componente obrigatório, muitos educadores não sabem o que fazer com aqueles alunos que a família não aceita a participação deles nas aulas. Ainda, há escolas que adotam o componente e outras que a substituem na grade curricular.

Os modelos da prática desse componente apresentam também aspectos do ensino confessional de antigamente, mesmo que a legislação atual preconize o ensino não proselitista. No período colonial e imperial do Brasil, a escola tinha por meta a formação de valores em uma tradição religiosa: a da Igreja Católica Apostólica Romana. O ensino era desenvolvido nas poucas instituições educacionais existentes e, em sua maioria, ministrado por religiosos.

Diante dessa relação entre a Igreja e o Estado foi que o Ensino Religioso, no contexto Colonial e Imperial, ergueu-se como Ensino de Religião – doutrinário e catequético da fé Católica – sem que sua presença no meio escolar fosse contestada em face da configuração da sociedade daquele período. O Ensino Religioso passou todo esse tempo sem ser criticado, pois que sua presença era justificada pela relação entre a Igreja Católica e Estado, numa época em que poucos tinham acesso a algum tipo de educação formal no Brasil.

No entanto, em moldes mais modernos, o Ensino Religioso nas escolas públicas esteve constantemente presente nas constituições federais e na prática escolar, com exceção do período que vai do Decreto 119-A, de janeiro de 1890, cujo autor é Rui Barbosa – que oficializa a separação entre a Igreja e Estado – até o Decreto n.º 19.941, de abril de 1931, que reintroduz o Ensino Religioso nas escolas públicas.¹¹ Isso vai ao encontro das observações tecidas por Elivaldo Serrão Custódio e Remi Klein:

Ao realizar este estudo sobre o Ensino Religioso no Brasil, em busca de fundamentos e de uma infraestrutura para a sua atual e real efetivação como área de conhecimento, é preciso considerar o contexto socioeconômico e político-cultural em que esteve inserido nas sucessivas épocas: do regime colonial ao regime republicano. A história revela a origem e a proveniência de um conflito secular no sistema educacional brasileiro, qual seja, a inclusão e/ou a exclusão do Ensino Religioso como disciplina normal dos sistemas de ensino e normatizada como área de conhecimento.¹²

Com o advento da República e a institucionalização do Estado laico, o Ensino Religioso ficou afastado da escola pública brasileira por quatro décadas. Porém, a Igreja nunca aceitou, mobilizando-se para recuperar a hegemonia no campo educacional. A essa mobilização Dermeval Saviani denominou de ‘resistência ativa’, pois a Igreja não se limitou a manifestar críticas e objeções, alertando para as consequências negativas da situação instaurada; mas passou, sim, a promover a manifestação de organizações coletivas em busca de alternativas para reverter o contexto.¹³ Assim, aos poucos, tal resistência ganhou espaço no âmbito político, e o Ensino Religioso recuperou o espaço pretendido na escola pública.

Na Monarquia Constitucional (1823-1889) o Ensino Religioso é submetido ao esquema de protecionismo da Metrópole. O fio condutor é o texto da Carta Magna de 1824, que mantém a “Religião Católica Apostólica Romana, a Religião Oficial do império”, em seu artigo 5º.¹⁴ Na implantação do Regime Republicano (1889-1930) a igreja passou a ter liberdade de culto. No entanto, fora da escola e em local próprio, a educação, o matrimônio e o enterro eram de competência do Estado. Pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24/02/1891 o Ensino Religioso deveria estar sob responsabilidade dos ministros de cada confissão religiosa a ser efetivada em seus templos. De acordo com a Constituição desta época.

¹¹ MOURA, Paulo Hamurabi Ferreira. *A religião e o estado laico no Brasil*. Rio de Janeiro (RJ): ESG, 2014. p. 29.

¹² CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remi. Ensino Religioso e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo (RS), vol. 36, jan./abr., p. 64-79, 2015. p. 66. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>>. Acesso em: 15 maio 2018.

¹³ SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Coleção Memória da Educação. Campinas (SP): Autores Associados, 2007. p. 179-180.

¹⁴ FONAPER (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006. p. 24.

Art. 72 § 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. (...) § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.¹⁵

De acordo com FONAPER, esta é a lei referencial para as discussões dos diversos aspectos do Ensino Religioso no país de 1934 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente. No período de transição (1930-1937), o Ensino Religioso é inicialmente admitido em caráter facultativo, através do decreto de 30 de abril de 1931, por conta da Reforma de Francisco Campos. Na Constituição de 1934 é assegurado nos termos do artigo 153: “O Ensino Religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”¹⁶.

No período do Estado Novo (1937-1945) com a efetivação da Reforma Francisco Campos, o artigo 133 da Constituição de 1937 retira a obrigatoriedade do Ensino Religioso das escolas do país. Tal premissa teve forte influência do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; os escola novistas, que não eram contra a laicidade e defendiam a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público.¹⁷ Em 1941 o projeto de Lei Orgânica deste ano propôs uma cisão entre culto religioso e as aulas de Ensino Religioso. Esta medida veio atender as reivindicações da Igreja Católica aproximando-a do Estado, já que no período do governo de Getúlio Vargas as aulas de Religião foram canceladas: “O argumento utilizado apoiava-se no papel da religião como ação moderadora na sociedade, pois lhe cabia o ensino de valores e atitudes cristãs que contribuiriam para a paz e para a tranquilidade social”¹⁸.

No terceiro período republicano (1946-1964), foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61, que no artigo 97 versa sobre o Ensino Religioso. Este componente volta a ser inserido nos horários normais da escola, sendo de matrícula facultativa para os alunos e respeitando a confissão, já estes, sem a determinação de um número mínimo para a formação de classe. As aulas deveriam ser ministradas por representantes da autoridade religiosa sem ônus para os cofres públicos:

¹⁵ <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10602961/artigo-72-da-constituicao-federal-de-24-de-fevereiro-de-1891#:~:text=%C2%A7%203%C2%BA%20%2D%20Todos%20os%20indiv%C3%ADduos,civil%2C%20cuja%20celebra%C3%A7%C3%A3o%20ser%C3%A1%20gratuita.> Acesso em: fevereiro de 2024.

¹⁶ FONAPER, 2006, p. 25

¹⁷ FONAPER, 2006, p. 26

¹⁸ OLIVEIRA, 2007, p. 52.

Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.¹⁹

Em 1964, no quarto período republicano, o governo militar através de um golpe armado depôs o presidente constitucional João Goulart e, para implementar o regime autoritário da ditadura, foi necessário revogar e alterar dispositivos da legislação sobre a educação.²⁰ Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2ª Graus, de nº 5.692/71, que em seu artigo 7º, parágrafo único - sem revogar totalmente a LDB de 1961 - repete o dispositivo da Carta Magna de 1968 e Emenda Constitucional nº 1/69, reinserindo o Ensino Religioso nos horários regulares compondo a área de estudos de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, no intuito de formar alunos voltados ao civismo e a moral concernentes ao regime militar: “Art. 7 [...] Parágrafo único - O Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus”²¹.

Durante as décadas de 80 e 90, o Brasil, já imerso no âmbito da redemocratização, passa por um processo de rupturas com as concepções político-sociais e culturais da época, gerando incertezas e possibilidades quanto aos vários aspectos da sociedade brasileira. Neste cerne, a educação e o Ensino Religioso voltam a ser pontos de novas discussões e polemica.²² Carlos Roberto Jamil Cury acredita que, no Brasil, o Ensino Religioso legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do Ensino Fundamental – na medida em que envolve a questão do Estado laico, a secularização da cultura, a realidade dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo - torna-se questão complexa e polêmica.²³ Assim, cabe ressaltar os dispositivos constitucionais que remetem ao problema em discussão, permitindo a amplidão da temática, constantes no art. 19 da Constituição Federal de 1988:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.²⁴

¹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 4.024/61. In: SAVIANI, 1996. p. 3.

²⁰ SAVIANI, 1996.

²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 5.692/71.

²² FONAPER, 2006.

²³ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a igreja e o estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (MG): Faculdade de Educação da UFMG, n.º 17, p. 20-37, 1993. p. 20.

²⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

Célia Smarjassi ressalta que a questão do Ensino Religioso no Brasil é tão séria que, em agosto de 2010, a Procuradora Deborah Duprat, da Procuradoria Geral da República (PGR), propôs uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, para que o Supremo Tribunal Federal (STF) realizasse a interpretação conforme a constituição do artigo 33, *caput* e parágrafos 1º e 2º da Lei Federal n.º 9.394/1996, de modo a assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só possa ser de natureza não confessional, com a proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas.²⁵

Segundo afirma Maria F. Pinheiro, a Constituição Federal de 1988, embora seja a que mais consagra direitos, mais democrática, apelidada ‘a Constituição cidadã’, é também uma ‘carta de mistura’, visto que contém avanços e retrocessos. No que tange à Educação brasileira, essa Carta Magna incorporou o conflito entre os setores públicos e privados. A novidade referente ao componente Ensino Religioso foi à circunscrição da oferta ao Ensino Fundamental, enquanto as legislações anteriores ampliavam a oferta ao Ensino Médio.²⁶

De acordo com Rodrigo Oliveira dos Santos e Cezar Luís Seibt, o Ensino Religioso constitui dos componentes curriculares da Educação Básica que integra a base nacional comum, compreendido como área de conhecimento, por meio do artigo 210, §1º, da Constituição Federal de 1988 e no artigo 33 da Lei Federal n.º 9.394/1996, a qual estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificado pela Lei Federal n.º 9.475/1997.²⁷

O componente Ensino Religioso está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 33. No entanto a Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 deu nova redação a este artigo. Garante o Ensino Religioso como componente obrigatória, de matrícula facultativa, como parte integrante da formação básica do cidadão. Constitui componente dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.²⁸ A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no capítulo II, artigo 14

²⁵ SMARJASSI, 2014, p. 499.

²⁶ PINHEIRO, Maria F. *O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?* In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas (SP): Autores Associados, 2001. p. 255-291.

²⁷ SANTOS, Rodrigo Oliveira; SEIBT, Cezar Luís. Ciências da religião e o Ensino Religioso na Amazônia. *Revista Pistis Prax., Teol., Pastor.*, Curitiba, vol. 6, n.º 2, mai./ago., p. 373-397, 2014. p. 376.

²⁸ CARIACICA, Prefeitura Municipal de Cariacica. Cariacica, 2019. Disponível em <http://www.cariacica.es.gov.br/>. Acesso em 2 de dezembro de 2019.

relaciona os componentes a Educação Básica e dentre elas cita o Ensino Religioso como parte integrante da base nacional comum e como área do conhecimento de acordo com o parágrafo 2º.²⁹

O Superior Tribunal Federal em 27 de setembro de 2017, por 6 votos a 5 julgou o Ensino Religioso de Caráter Confessional como componente curricular das escolas públicas de ensino fundamental. O Ensino Religioso está previsto na Constituição Federal no Artigo. 210, § 1 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 em seu Artigo 33.³⁰ Ele foi também assegurado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como a referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Amaral, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERS), ressalta a estratégia utilizada pelos organizadores do documento ao substituírem o conceito tradicional do termo 'religião', que é 'religar' a Deus, para o sentido de releitura do fenômeno religioso, tendo como substrato as ciências da religião, como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião. Essa estratégia objetivou a passagem do âmbito religioso para o âmbito secular. Assim, logo após a aprovação da Lei Federal n.º 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, ocorreu a publicação dos PCNERS.³¹ É necessário, porém, destacar o fato de que, diferente das demais áreas do Ensino Fundamental, o Ensino Religioso não teve seus parâmetros elaborados por comissão instituída pelo Ministério da Educação (MEC), mas por entidade civil composta por educadores/as cristãos/ãs. Na análise de Junqueira:

O Ensino Religioso, para a sua construção estrutural e explicitação, necessitou vincular-se a uma ciência de referência: a Educação. No campo do ensino, dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e, desta forma, o componente permita enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas. De tal forma que pudesse contribuir para a leitura e a interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.³²

Segundo o entendimento de Miguel Gonzáles Arroyo, ao partir do pressuposto de que o Ensino Religioso é parte essencial da formação do ser humano como pessoa e cidadão, seu

²⁹ CARIACICA, 2019.

³⁰ VENANCIO, Joana Darc. *BNCC e o Ensino Religioso*. Disponível em <https://www.a12.com/redacaoa12/brasil/a-bncc-e-o-ensino-religioso-somente-cultura-o-que-e-da-fe>. Acesso em 3 de março de 2019.

³¹ AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. *Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras*. Maringá (PR): UEM, 2003. p. 70.

³² JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso*. REVER – Revista de Estudos de Religião, ano 15, n.º 2, jul./dez., p. 10-25, 2015. p. 18.

ordenamento curricular deve contemplar todos os aspectos. Por esse motivo, a definição dos conteúdos para o Ensino Religioso constitui o ponto nevrálgico da implantação desse ensino.³³ Ocorre que – mesmo agregando outras tradições religiosas – as entidades civis que se ocupam da elaboração dos conteúdos do Ensino Religioso são constituídas por representantes cristãos. Ainda segundo as afirmações de Arroyo, tem-se que a organização de um currículo que promova a educação básica plena requer habilidade para não privilegiar a tradição religiosa em detrimento de outras.³⁴ Este é um dos aspectos mais destacados nas discussões em torno do Ensino Religioso e merece constante avaliação.

Segundo o entendimento de Sérgio Junqueira e outros, coube ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)³⁵ a tarefa de elaborar e divulgar o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Tal documento, contudo, não é de adoção obrigatória, ficando a cargo de cada rede educacional adotá-lo ou não.³⁶ Contudo, o que se observa atualmente é que, embora o texto tenha sido modificado, é dada – a cada estado da Federação – autonomia para regulamentar o Ensino Religioso da forma que lhe convier; permitindo-se, inclusive, a do ensino confessional, em nítido favorecimento à doutrina católica.

A Lei ressalta a importância de que os sistemas de ensino possuam a formação adequada para que o aluno possa se desenvolver e seja ao mesmo tempo capaz de se estabelecer em uma relação dialógica com uma diversidade de culturas e de indivíduos. Assim, os sistemas de ensino devem estar de acordo com as condições necessárias para que essa relação ocorra e ao mesmo tempo seja capaz de gerar uma comunicação entre aqueles que fazem parte do contexto escolar. Além disso, a própria LDB/96, assegura a obrigatoriedade do Ensino Religioso, de matrícula facultativa, sendo que cada sistema de ensino terá como base nas entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos a serem trabalhados na escola, o que assegura a pluralidade de conhecimentos e vertentes existentes no cenário brasileiro atual. A contratação de professores, bem como a organização dos conteúdos, também constitui parte integrante dos sistemas de ensino, ao ponto de que a Lei deixa clara a inserção do Ensino Religioso no contexto global da educação.³⁷

Figueiredo acredita que a legislação vigente mantém o Ensino Religioso numa concepção mais eclesial do que como elemento normal do sistema de ensino. Na prática, permanece como

³³ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2008. p. 38.

³⁴ ARROYO, 2008, p. 39.

³⁵ BRASIL. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo (SP): AM Edições, 1997.

³⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo (SP): Paulinas, 2007. p. 66.

³⁷ TAVARES, Geovana da Mata *et. al.* O ensino religioso como campo do saber interdisciplinar. *UNITAS - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória - ES, v. 5, n. 2, p. 589-609, Ago-Dez., 2017.

apêndice da conjuntura escolar, discriminado, questionado, embaraçado – funcionando como grande empecilho à infraestrutura do sistema, mesmo que apresentado como facultativo.³⁸ E aqui faz - se necessário destacar as palavras de Ângela Maria Ribeiro Holanda, a qual entende que:

Atualmente, o aspecto facultativo é um dos elementos que mais polemizam a razão de ser do Ensino Religioso no currículo escolar, quanto à opção ou não pelo/a educando/a. A forma como o sistema de ensino acentua o aspecto da facultatividade demonstra uma conotação muito mais de rejeição pela disciplina do que mesmo a preocupação de esclarecer a sua função em consonância com os princípios e fins da Educação nacional, expostos nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases. Contudo, ainda hoje se observa que o dispositivo sobre o Ensino Religioso traz o substrato de uma concepção como algo procedente da religião e das instituições religiosas, e discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso é explicitar a sua função como fator signifiicante na formação do cidadão.³⁹

Apesar de ter matrícula facultativa, o Ensino Religioso integra os horários normais das escolas públicas, contribuindo para a maior compreensão de temas que evidenciam os modos de vida como: ética, cidadania, respeito, tolerância e capacidade de aceitar os outros e a si próprio, abrangendo ainda a história das diversas religiões, a fim de obter convivência pacífica.

A partir da Lei Federal n.º 9.457/1997, o Ensino Religioso assume novo modelo baseado no pluralismo e no diálogo inter-religioso, refletindo a tendência de aproximação entre as religiões. A presença do Ensino Religioso nas escolas públicas representa a tentativa de recuperação das religiões no espaço público, através da legitimação de autoridade sobre a vida cotidiana.⁴⁰ Tais tentativas se fazem sobre novas bases, mais democráticas e preocupadas em respeitar as individualidades presentes no esforço conjunto do grupo estratégico. Custódio e Klein declaram:

O diálogo inter-religioso constitui, nessas primeiras décadas do século XXI, um dos desafios mais imprescindíveis para a humanidade. Tem-se falado inúmeras vezes que a paz entre as religiões constitui condição fundamental para a paz no mundo. Infelizmente, este horizonte de fraternidade e diálogo encontra-se ainda bem distanciado. O quadro do tempo atual é revelador de um espectro de violência e fascínio do mal. Tal cenário revela-se ainda mais doloroso ao se perceber a presença e o lugar da religião nos embates e conflitos contemporâneos. Desde as últimas décadas tem-se verificado um surpreendente surto de violência condicionada pela religião. O difícil e arriscado desafio do diálogo inter-religioso consiste em apontar e demonstrar a possibilidade de um horizonte de conversação alternativa; de indicar que a violência religiosa não faz parte da essência da religião, mas constitui um desvio ou traição do dinamismo mais profundo que anima a relação do ser humano com o Absoluto. A diversidade religiosa deve ser reconhecida não como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de valor e riqueza. Nesse sentido, acredita-se que um Ensino Religioso bem ministrado, sem caráter confessional, pode ser de grande importância para minimizar

³⁸ FIGUEIREDO, 1994, p. 103.

³⁹ HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso no contexto das legislações: entre conquistas, desafios e perspectivas. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, vol. 10, n. 30, mai./ago., p. 291-307, 2010, p. 305.

⁴⁰ DICKIE, Maria Amélia Schmidt e LUI, Janayna de Alencar. *O Ensino Religioso e a interpretação da lei*. Porto Alegre (RS): PUC-RS, 2005. p. 15.

os problemas acima abordados.⁴¹

Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para a implantação nas escolas de um ‘currículo oculto’, que seria constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.⁴² Porém, é preciso também indagar que interesses estão por trás das imposições curriculares oficiais. Será que o peso das representações políticas católicas e evangélicas influenciou a composição da lei que apresenta o Ensino Religioso como parte integrante da matriz curricular oficial? Com que objetivo esse ensino permanece na escola pública? Domesticação, doutrinação, alienação, adequação?

O Ensino Religioso, na perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que essas sejam legítimas e importantes para o ser humano, integradas às Ciências da Religião, contribui na definição dos conteúdos específicos, considerando que a interlocução entre as mesmas é fundamental para a construção e articulação da disciplinaridade e interdisciplinaridade.⁴³ A presença da religião nos currículos das escolas públicas, prevista na Constituição Nacional como componente facultativo no Ensino Fundamental, é reivindicada por diversos atores sociais, que reclamam a lentidão do Poder Público em sua efetivação.⁴⁴

Anísia de Paulo Figueiredo destaca que o Ensino Religioso Escolar vem acompanhando toda a trajetória do ensino no Brasil, “sendo compreendido ora como catequese na escola, ora como ensino da religião ou educação religiosa escolar”. Ela ressalta que os grupos interessados em sua discussão e implementação, especialmente na rede oficial de ensino, são normalmente representativos de Igreja.⁴⁵ Figueiredo discute ainda a necessidade de compreensão do papel, da metodologia e das características desse ensino no ambiente escolar. Para tal, o Ensino Religioso tem necessidade de observar os aspectos das Ciências da Religião, pois objetiva compreender o fenômeno religioso em todas as situações da existência humana.⁴⁶

⁴¹ CUSTÓDIO; KLEIN, 2015, p. 73.

⁴² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003. p. 29.

⁴³ JUNQUEIRA; FRACARO, 2010.

⁴⁴ CAVALIERI, 2007.

⁴⁵ FIGUEIREDO, *Ensino Religioso*. Perspectivas Pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7.

⁴⁶ JUNQUEIRA, Sergio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade (The identity of Religious Education in the context of secularism). *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 101-113, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/P.2175-5841.2010v8n19p101>. Acesso em: março de 2025.

1.2 Ensino Religioso no Ensino Fundamental I

A presença da religião nos currículos das escolas públicas (prevista na Constituição Nacional como componente facultativo no Ensino Fundamental) é reivindicada por diversos atores sociais, que reclamam a lentidão do Poder Público em sua efetivação.⁴⁷ Entende-se como uma escola pública de qualidade um espaço que possibilite a efetiva apropriação dos valores culturais por todos os cidadãos. Ao pretender construir uma escola assim, tem-se por tarefa primordial a reflexão sobre a nossa prática profissional, sobre a nossa ação pedagógica, sobre o cotidiano de cada uma das escolas em que atuamos. Apontamos como estratégia de ação pedagógica o currículo escolar, entendendo-o, segundo Sacristán, como “forma de se obter conhecimento, sabendo-se que nele estão corporificados, agrupados e organizados o saber de uma determinada sociedade, sendo ainda um campo de ação, onde todas as atividades e situações da práxis escolar dele fazem parte”⁴⁸.

Reafirma-se a importância do currículo escolar por acreditarmos ser ele um campo de ação que pode contribuir para a transformação do contexto educacional vigente, no qual é possível delinear uma proposta pedagógica que atenda às camadas populares.

Aspectos como a bagagem cultural do aluno, respeitando o seu tempo e capacitação de aprendizagem, a democracia, não como um ideal, mas sim, efetivando na prática, sem deixar de mencionar, a formação de alunos para exercer com verdade e clareza a cidadania, bem como, outros fatores existentes, face a pluralidade cultural, discriminação enviesada nas próprias escolas, referentes as diversidades de raça, etnia e crianças portadoras de deficiência, são fatos ocorrentes nas salas de aula, porém, devem ser apurados se como benéficos, ou se contraditórios aos anseios de uma escola voltada integrada a promover a equidade social.

É de se perceber que historicamente o ensino fundamental tem sido marcado pela organização em duas fases distintas. Esta fragmentação muitas vezes também significou uma ruptura de políticas, do currículo e da metodologia. Do antigo primário previsto na Lei 4024/61, quando o aluno era submetido ao “exame de admissão” para acessar o ginásio; ao 1º grau - da Lei 5692/71, há uma divisão entre os anos iniciais e os anos finais desta etapa de ensino.

Portanto, é possível perceber um modelo padrão de seriação que sustentou a organização

⁴⁷ CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), n. 131, maio/agosto, p. 303-332, maio/ago. de 2007.

⁴⁸ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 87.

do ensino, dos tempos e espaços escolares, traduzido numa concepção de ensino e avaliação que permeava ambas as etapas. A lei nº 11.274 de 06/02/2006 que, “altera a redação dos Arts 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9(nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos (6) seis anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) promulgada em 1996 vem oficializar a possibilidade de novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, ao mesmo tempo em que explicita a autonomia e interdependência dos entes federados municípios, Estados e União, na organização de seus sistemas de ensino. O art. 23 enfatiza que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Estas questões indicam também novos desafios para a escola e precisam ser considerados na totalidade da dinâmica escolar. Pois expressam não apenas a relação escola/comunidade, professor/aluno, mas estão diretamente relacionados com a concepção de escola, currículo e sociedade e permeiam cotidianamente o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Em se tratando da questão da transição do 4º ano para o 5º ano do Ensino Fundamental, entende-se que representa um marco na história educativa de muitos alunos, gerando uma série de expectativas em relação à nova etapa da vida escolar a ser iniciada.

De acordo com Domingues⁴⁹ e Dias da Silva⁵⁰, do 4º ano para o 5º ano do Ensino Fundamental acontece uma transição não só do antigo primário para o ginásio, mas uma passagem repleta de particularidades e características que irão determinar mudanças significativas na vida do aluno, da criança ao pré-adolescente, realizada muitas vezes sem uma adaptação adequada ao processo de desenvolvimento global desse sujeito.

⁴⁹ DOMINGUES, M. H. M. S. *A escola de primeiro grau: passagem da 4ª para 5ª série*. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC, 1985.

⁵⁰ DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem ritos: as quintas séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997.

Lucchesi e Ferreira⁵¹ afirmam que a partir de tal levantamento, a autora empreendeu um estudo que buscava identificar as expectativas presentes e concebidas quanto ao papel de professores e alunos, assim como seus desempenhos nos quartos e quintos anos. Domingues⁵², ao considerar a importância de analisar os 4º anos e 5º anos, optou por realizar a observação do cotidiano das aulas e entrevistas informais, questionários e análise de documentos oficiais. A autora identificou inicialmente a diferença relativa ao número de docentes para cada ano, ou seja, o 4º ano possuía um único professor para ensinar todas as matérias, enquanto o 5º ano possuía sete diferentes componentes curriculares, sendo cada um deles ministrado por um professor específico.⁵³

Outro ponto a ser destacado é o contato entre professor e aluno que, claramente, não era muito próximo nem afetivo, tanto no 4º ano como no 5º ano. Nesta última, apenas os professores de Inglês e Língua Portuguesa tinham o costume de cumprimentar os alunos quando adentravam a sala de aula. Os diálogos eram escassos no 4º ano, a professora era muito rígida e exigia disciplina na realização das atividades propostas por ela, causando, inclusive, intimidação por parte dos alunos.⁵⁴

Dias da Silva⁵⁵ salienta o ponto de vista dos professores a respeito dos alunos de 5ª série: “São infantis, batem palmas, não se controlam, acham que ninguém manda neles, não há um professor que fique com eles, estão deslumbrados com a liberdade”. Entretanto, destaca aspectos positivos, sobretudo, quando ocorria participação dos alunos na organização e realização de festas juninas ou atividades como estudo do meio, aulas de vídeo, teatralização de histórias. Aqui é conveniente deixar evidenciado que as dificuldades e as possibilidades do trabalho docente colocam em pauta questões trazidas pelos pais e docentes como: indisciplina, a falta de referências/conteúdos básicos dos alunos que chegam ao 5º ano, transição infância/adolescência, a relação família - escola e a transição/ruptura das políticas educacionais no processo do ensino fundamental, que apontam as dificuldades e possibilidades para a necessidade de ações locais, pensadas no âmbito da escola.⁵⁶

Domingues⁵⁷ afirma que é por meio do desempenho diferenciado de cada um dos

⁵¹ LUCCHESI, Felipe del Mando; FERREIRA, Lilian Aparecida. A transição da 4ª para a 5ª série na educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8 (2), p. 111-122, 2009. p. 38.

⁵² DOMINGUES, 1985, p. 27.

⁵³ LUCCHESI; FERREIRA, 2009.

⁵⁴ LUCCHESI; FERREIRA, 2009.

⁵⁵ DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 42.

⁵⁶ LUCCHESI; FERREIRA, 2009.

⁵⁷ DOMINGUES, 1985, p. 27.

professores e do coletivo da escola que o aluno capta que faz parte de um outro contexto. Exemplo claro disso é que os professores que lecionam para o 5º ano lecionam também para outros anos da 2ª fase do Ensino Fundamental, com alunos de idades e níveis de escolaridade diferentes, o que pode levá-los a cobrar do aluno de quinta série um desempenho mais próximo do aluno de nível mais adiantado.

Quanto aos alunos, Dias da Silva⁵⁸ concorda com Domingues⁵⁹ quando diz que os alunos mais maduros e melhores dos anos iniciais passam a ser taxados de mais imaturos, indisciplinados e sem base no 5º ano, dentro de 3 meses, numa mesma escola, passam de “grandinhos” do primário à “pequeninos” do 5º ano. Dias da Silva⁶⁰ resume em cinco fatores as dimensões da interação que ocorre entre professor e aluno nos 4º e 5º anos com distinções entre baixa e alta: comunicação, independência, demonstração de afeto, flexibilidade de tempo e rigidez nas cobranças. No 4º ano a comunicação é alta, assim como flexibilidade no tempo e rigidez nas cobranças; a independência é baixa e a demonstração de afeto e consistência são altos. No 5º ano a comunicação é baixa; a flexibilidade no tempo e a rigidez nas cobranças são altas, assim como a independência; a demonstração de afeto e a consistência são baixas. Portanto, o que se observa é que o diferencial fundamental entre uma série e outra é a questão do número de professores e a quantidade maior de componentes curriculares. Isso faz com que ocorra nas turmas ainda imaturas, um processo de adaptação a novos conhecimentos, a novas realidades, objetivos distintos, intenções e crenças diferenciadas.

É importante mencionar que o Ensino Básico é uma etapa muito importante na vida escolar do aluno brasileiro. Além de ser a mais longa, é quando ele passa pelas principais transformações na sua vida, em especial a passagem da infância para a adolescência. Neste sentido, a transição do Ensino Fundamental I e II é bastante complexa e transformadora para o aluno. Essa transição é complicada por envolver uma série de mudanças na estrutura curricular, no perfil de professores e com os próprios alunos. A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.⁶¹

⁵⁸ DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 42.

⁵⁹ DOMINGUES, 1985, p. 28.

⁶⁰ DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 43.

⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em Acesso em: 20 fev 2022.

As especificidades do ensino fundamental indicam características próprias, que distinguem os anos iniciais e finais. Em seu conjunto, esta etapa de ensino visa o “pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural, sistema político, da tecnologia, das artes” (Lei 9394, artigo 32).⁶² A fase inicial, que corresponde do 1º ao 5º ano é “caracterizada pelo processo inicial de entrada da criança no universo da educação formal, de aquisição da língua escrita, da linguagem matemática formal, da introdução aos conteúdos sistematizados e desenvolvimento sócio cognitivo da infância” e a segunda fase da 5ª a 8ª série como uma “ação de continuidade do desenvolvimento dos conteúdos sistematizados, buscando aprofundar a formação de conceitos e o domínio dos conteúdos, considerados essenciais”⁶³.

Em se tratando do Ensino Religioso e sua grade curricular, haveria necessidade de se aprofundar o debate dos aspectos pedagógicos deste processo, o que envolveria um estudo sobre o currículo, que incorpora necessariamente reflexões sobre conteúdo, metodologia, avaliação e formação continuada dos professores que atuam nesses anos. Isto potencializaria a discussão de não possuir um currículo fragmentado evitando assim a ruptura brusca nessas duas fases distintas, minimizando as consequências negativas, e sim a construção de um currículo que considerasse a especificidade deste processo.

Porém, antes é preciso articular as práticas aos desafios e aos problemas decorrentes dos processos de ensino-aprendizagem que está na relação professor - aluno e as mediações de conflitos nesta série no qual aponta as questões disciplinares como principal problema a ser enfrentado nessas turmas. Sobre isso é importante considerar o processo de transição entre a infância e a adolescência pelo qual esses alunos/as estão passando e a relação adulta-criança-adolescente. O estudo de Eschiletti Pratti e Elzirik⁶⁴ aponta a passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental como sendo um momento emblemático que envolve mudanças principalmente que pais, professores e alunos assumem, mesmo quando a instituição permanece a mesma, nesse contexto o espaço escolar assume vários significados. A troca de períodos, os pais não sendo os responsáveis pelo aproveitamento dos filhos, e, conseqüentemente, uma maior apropriação do processo de aprendizagem pelos alunos são algumas alterações que compõem esse momento escolar.

⁶² BRASIL, 2010. p. 9.

⁶³ BARBOSA, Aparecida Reis. A Relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba. Dissertação de Mestrado. UFPR - Educação. Curitiba/PR. 2008. p. 126. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-8>. Acesso em: abril 2022.

⁶⁴ ESCHILETTI PRATI, Laíssa; EIZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia Campinas*, 23(3), p. 289-298. Julho-setembro, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/epc/v23n3/v23n3a08.pdf>. Acesso em 17 Mar. 2022.

Essas mudanças se refletem nas práticas compondo novas exigências e novos desafios é o que comprova as respostas dos alunos ao serem questionados se eles percebem alguma diferença do 5º para o 6º Ano? No qual são unânimes em dizer que falta proximidade do professor e aluno devido ao tempo de cada aula, “que não dá tempo de aprender direito”⁶⁵. Os desafios que envolvem este momento de transição para os alunos são muitos, por isso a importância da preparação do ambiente escolar, bem como dos professores para tentar amenizar os conflitos vivenciados frente a esta mudança tão significativa na vida escolar destes alunos.

Em se tratando do componente Ensino Religioso e seu programa curricular, é preciso salientar que, apesar dos desafios, essa transição não deve ser considerada como um problema para a escola, que precisa ser resolvido a qualquer custo. A transição deve ser encarada como uma oportunidade para ajudar os alunos a compreenderem suas novas responsabilidades e deveres ao avançarem para uma nova fase de suas vidas. Portanto, para que se passe por essa fase de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental com tranquilidade, é imprescindível que se tenha um esforço conjunto de todos aqueles presentes no ambiente escolar. Essa ação inclui professores, servidores, coordenadores e diretores.

1.3 Ensino Religioso e o Currículo Escolar em Vila Velha

Com a Lei 9475/97 o ER perde o caráter confessional e passa, teoricamente, a ter um caráter ecumênico e inter-religioso, de forma a que não agrida o pluralismo religioso existente no Brasil:

Ao longo da história brasileira, como pudemos ver no decorrer dessa exposição, o ensino religioso nas escolas públicas sempre se revestiu de um aspecto confessional predominantemente cristão e católico. As aulas de ensino religioso nas escolas públicas apresentavam um aspecto claramente catequético e evangelizador. Os alunos católicos eram colocados em uma sala de aula e recebiam os ensinamentos de sua religião, ministrados por um padre católico ou por um professor credenciado pela autoridade religiosa competente. Os alunos de outros credos eram colocados em outras salas e recebiam o ensino de acordo com a sua confissão religiosa. No entanto, raramente havia professores de outros credos, com exceção de alguns pastores protestantes e professores vinculados às denominações protestantes históricas. As religiões minoritárias, como as afro-brasileiras, a kardecista, a islâmica, judaica, budista e outras não tinham vez nem voz naquele modelo confessional de ensino religioso. Tal situação refletia a hegemonia religiosa do catolicismo na sociedade brasileira e o poder político da Igreja Católica. O novo ensino religioso proposto pela lei de 1997, busca adaptar-se à realidade pluralista do atual campo religioso brasileiro. A hegemonia católica e seu poder político passam a ser crescentemente pressionados pela expansão dos novos grupos religiosos concorrentes. A Igreja Católica, e as demais denominações religiosas tiveram que se adequar à situação plural do campo religioso brasileiro. A defesa de um ensino religioso confessional, doutrinador e

⁶⁵ ESCHILETTI PRATI; EIZIRIK, p. 289.

proselitista por parte da Igreja Católica, seriam anacrônicos diante do novo quadro do campo religioso brasileiro onde já não mais impera o catolicismo, onde este já não é mais a religião oficial do Estado. O modelo de ensino religioso consagrado pela Lei Federal 9.475 175 de 1997, além de vedar o proselitismo e a doutrinação religiosa, afirma o respeito à diversidade cultural e religiosa da atual sociedade brasileira.⁶⁶

Para Terezinha Pacheco é preciso ver o ER de uma forma global, como algo que pode ser ensinado até mesmo dentro do conteúdo de diversas componentes, não havendo a necessidade de haver um componente específico. Portanto, 'é necessário que o professor tenha um domínio de todas as dimensões do ensino, pois, é uma área que envolve ética, alteridade e cidadania.⁶⁷

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Os atuais professores de Ensino Religioso Escolar que seguem os esquemas tradicionais do ensino religioso tanto no seu conteúdo como na sua didática necessitarão reavaliar suas práticas para que a preparação de alunos para a cidadania não se transforme em catequese, pois nessa modalidade de ensino é fundamental que se prepare um bom cidadão, não

⁶⁶ RANQUETAT JR, Cesar A. Religião em sala de aula: O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *RCOnline*, v.1, n.1, p. 165-180, 2007.

⁶⁷ PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos professores sobre o ensino religioso: Diversidade e interdisciplinaridade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, 2012. p. 234. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/204/1/therezinha%20de%20souza.pdf>. Acesso em: dezembro de 2023.

necessariamente um “bom católico” ou “bom evangélico”. No espaço da sala de aula, o componente Ensino Religioso trabalhada de forma interdisciplinar, colabora para que educandos e educadores estejam comprometidos com a qualidade de vida, em que a justiça, a fraternidade, o diálogo e o respeito pelo diferente, pela história, pelas tradições e culturas favoreçam a paz, a unidade, a esperança e a solidariedade.

A dificuldade dos professores de lidar com os alunos desinteressados e rebeldes e a sensação de perda de autoridade tem sido grande e generalizada. Assim, as aulas de ensino Religioso na prática passariam uma parte a ser justificada como uma ferramenta a mais nesta luta pelo fortalecimento do controle social e consequentes preservações de autoridade. Outros professores que já possuem seu próprio conceito atestaram que quem deveria ensinar religião é a família e a igreja e não a escola.

No contexto de Vila Velha, a inclusão do componente Ensino Religioso no currículo regular, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Religioso, encontra sua justificativa na constatação de que ao longo da história humana, as pessoas enfrentam diversos desafios e situações difíceis, como doença, morte, separação e heroísmo.⁶⁸ O Ensino Religioso é reconhecido como uma área de conhecimento e faz parte dos currículos oficiais das escolas. Sua abordagem é facultativa e está embasada no Parecer nº. 05/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe uma abordagem que englobe “história da religião, antropologia cultural e ética religiosa”, mantendo o caráter científico, o princípio da laicidade e a neutralidade do docente em relação às diferentes religiões.⁶⁹

O termo “currículo” engloba diversos significados relacionados ao percurso e à trajetória educacional. Tradicionalmente, era visto como uma lista de componente curriculares e conhecimentos organizados para produzir identidades conforme os padrões sociais vigentes. No entanto, ao planejar um currículo, é necessário considerar as dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas apropriadas para atender às necessidades dos alunos e promover um aprendizado dinâmico e restaurador.⁷⁰ A escola deve reconhecer a individualidade de cada aluno e compreender suas influências e experiências pessoais, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. O currículo educacional não deve ser determinado apenas por imposições sociais, mas sim ser um reflexo das necessidades e potenciais de cada estudante.

Conforme Arroyo destaca, a necessidade de aprender a ser é mais fundamental do que

⁶⁸ BRASIL, 2009, p. 2.

⁶⁹ FISCHER, Louis. *A Fé*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982. p. 179.

⁷⁰ SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000.

apenas adquirir habilidades técnicas. O currículo deve ser flexível e adaptável às demandas da sociedade contemporânea. Atualmente, o currículo é compreendido como o registro completo da vida do ser humano, refletindo sua jornada de aprendizado e experiências ao longo do tempo⁷¹: “Ninguém tem fórmulas mágicas para, da noite para o dia, mudar a realidade. Isso requer tempo, recursos, professores mais bem preparados, melhores condições de trabalho e meios nas escolas, e não sistemas de controle”⁷².

Diante da trajetória histórica da humanidade, marcada pela constante evolução e pelos avanços da era moderna e pós-moderna, incluindo as revoluções industrial, científica e demográfica, bem como a era da Tecnologia da Informação e Comunicação em massa (TIC), é inevitável considerar suas especificidades, potencialidades, implicações e até mesmo suas limitações dentro de uma sociedade dualista, dividida em classes.⁷³

Diante desse contexto pós-moderno, os educadores se viram diante do desafio de repensar o conceito tradicional de educação diante da dinâmica constante de mudança social, necessitando adaptar-se aos novos tempos para alcançar seus objetivos e atender às necessidades emergentes. Essa realidade é imposta pela própria evolução da sociedade, independentemente da vontade humana. Nesse cenário complexo, a autora Oliveira destaca a relevância dos estudos de Vygotsky sobre o imediatismo presente na sociedade capitalista.

[...] Vygotsky então, buscou uma forma de compreender a constituição histórica da raça humana, tomando dentro deste problema a solucionar, o trabalho do homem como sendo o processo normal que vai defini-lo e diferenciá-lo em seu sistema do meio. O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para modificação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, expandindo e transformando assim, a natureza. É feito, para alcançar e adquirir certamente a intenção e meta de um objetivo. E carrega a função para qual foi criado e desenvolvido durante toda a história do trabalho coletivo. Logo, subentende que é um objetivo social e mediador da relação do sujeito e no mundo que o rodeia [...].⁷⁴

No que diz respeito ao currículo escolar e sua regulamentação legal, a Resolução nº 18/07 estabelece diretrizes para o Ensino Religioso no sistema de ensino municipal de Vila Velha. A presidente do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, em conformidade com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 33, com alterações dadas pela Lei nº 9.475,

⁷¹ ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

⁷² SACRISTÁN, 1998, p. 36.

⁷³ OLIVEIRA, Lílían Blanck de *et al.*. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 24.

⁷⁴ OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 24.

de 22 de julho de 1997, e no artigo 175 da Constituição do Estado do Espírito Santo, promulga a resolução.⁷⁵ Resolve:

Art 1º O Ensino Religioso, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina optativa para o aluno e de oferta obrigatória, no currículo de Ensino Fundamental nos horários de aulas normais, das escolas de Educação Básica da rede pública do Sistema Municipal de Ensino, assegurado o respeito à diversidade cultural - religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Art. 2º O Ensino Religioso, com ênfase no conhecimento, comportamento e valores humanos, visa a orientar o aluno na compreensão do fenômeno ético-religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas.

§ 1º O aluno, se maior, ou pelos pais ou seu responsável, quando menor, deverá efetivar anualmente sua opção para as aulas de Ensino Religioso por meio de declaração, no ato da matrícula e registro em sua ficha individual.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino deverão oferecer para aqueles alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, outros conteúdos e atividades de formação geral, nos mesmos horários de aulas, de modo que todos, sem exceção, cumpram, satisfatoriamente, sua carga horária anual mínima prevista na Legislação vigente.

Art 3º O Ensino Religioso oferecido em todas as séries do Ensino Fundamental

Regular, constará da Proposta Curricular da Escola com a carga horária de uma aula semanal.

Art 4º Caberá ao Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo.

(CONERES), nos termos da Lei 9.475, de 22 de julho de 1997 e, do Decreto N.º 1736-R, de 26 de setembro de 2006, elaborar os princípios norteadores do Ensino Religioso para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vila Velha e definir os conteúdos programáticos integrantes da proposta pedagógica.

§ 1º - A partir dos princípios norteadores, as escolas incluirão o Ensino Religioso em sua proposta pedagógica, executando-a num processo, participativo, de acordo com a realidade da comunidade escolar, observadas as normas comuns em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, além de outras normas pertinentes.

§ 2º - A avaliação do aluno, voltada para o Ensino Religioso, como processo e parte integrante da Proposta Pedagógica, não será considerada para fins de promoção por série, período, etapa, ciclo ou equivalente.

Art 5º O Ensino Religioso será ministrado por professores, que atendam, pelo menos, a um dos seguintes requisitos:

I - Licenciatura Plena específica de formação para o Ensino Religioso;

II- Licenciatura em qualquer área do conhecimento acrescida de curso de Pós-

Graduação lato sensu de 360h, no mínimo, em Ensino Religioso ou Ciências da Religião nos termos da Proposta Pedagógica;

III - Licenciatura Plena ou Curta, em qualquer área do conhecimento, acrescida de formação em Ensino Religioso com 300h, no mínimo, oferecidas por Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo MEC ou habilitação em curso de formação emergencial, com 300h, no mínimo, em Ensino Religioso aprovado em conformidade com o CONERES;

IV - Concluintes de Curso Médio na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica de Ensino Religioso de, no mínimo, 360h. Aprovado pelo CONERES, para aluar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁷⁵ PMVV. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha*. 1º ao 9º ano. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

Art 6º Compete ao CONERES, para os fins dispostos nesta resolução, avaliar, orientar e acompanhar os cursos de formação dos professores de Ensino Religioso, podendo também planejar e executar programas emergenciais de capacitação no âmbito de sua competência, junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, visando a suprir a oferta de vagas para o quadro de magistério específico, em conformidade com a legislação e normas do sistema educacional, vigentes.

Art. 7º Os casos omissos serão dirimidos pelo Conselho Municipal de Educação do Município de Vila Velha.⁷⁶

Aprovado durante a Sessão Plenária realizada em 8 de março de 2007, o documento foi oficializado em Vila Velha/ES, em 20 de março de 2007, pela presidente do Conselho Municipal de Educação (CME), Anna Bernardes da Silveira Rocha. A homologação ocorreu em 17 de março de 2007, pelo Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes, Roberto A. Beling Neto⁷⁷. A abordagem metodológica do Ensino Religioso deve promover uma interação dinâmica e dialética, possibilitando o diálogo entre professor e aluno no processo de construção e compartilhamento do conhecimento. Para isso, é sugerido seguir uma sequência que englobe a introdução do tema, seguida pela observação, reflexão e informação. Segundo o FONAPER, esses momentos estão interligados em um movimento contínuo, não sendo separados ou independentes.⁷⁸

No contexto do município de Vila Velha, a proposta curricular para o Ensino Religioso baseia-se em princípios éticos, sociais, políticos e religiosos, com o objetivo de integrar os alunos em seu ambiente social. Isso é feito através da abordagem de temas transversais relacionados ao cotidiano dos alunos, incentivando-os a questionar, discutir e opinar, promovendo assim o seu crescimento pessoal.⁷⁹ Para comprovar a importância do aprendizado originário e paradoxal da política na educação e na sociedade:

Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. Toda a questão está aí: qual é a classe que está no poder e qual a classe que dirige a escola, sendo diferentes os objetivos das classes? [...] Estando no poder, a burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de escravizar os trabalhadores: ensina as crianças a obedecer, a ser governadas, separadas e as ludibria com preconceitos religiosos e racionalistas. A burguesia tem outras escolas para educar as crianças.⁸⁰

Até este ponto, o currículo ainda não estava formalmente estabelecido. No entanto, uma análise crítica desse período histórico revela uma clara disparidade dentro do sistema

⁷⁶ PMVV, 2008.

⁷⁷ PMVV, 2008.

⁷⁸ FONAPER, 2006.

⁷⁹ PMVV, 2008.

⁸⁰ GOODSON, Igor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 140.

educacional, evidenciando a desigualdade social.⁸¹ Posteriormente na história, observa-se uma aliança entre as classes nobres e burguesas, com a última se corrompendo pelo poder, perpetuando assim uma herança política prejudicial. Nesse contexto, percebemos a presença marcante do currículo nas questões educacionais, abordando dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas, estabelecendo padrões e tradições a serem seguidos e mantidos pela sociedade da época.⁸²

É relevante destacar que o currículo, agora estabelecido de fato, tem suas origens nos séculos XVI e XVII na Europa. Nesse contexto, foi adotado um programa sequencial de estudos, com uma educação diferenciada entre os alunos que podiam pagar pelos estudos, proporcionando-lhes uma aprendizagem avançada, enquanto os alunos de áreas rurais tinham acesso a um conhecimento desigual, filtrado por conteúdos religiosos e valores seculares.⁸³ Goodson ressalta a importância de considerarmos as influências históricas no desenvolvimento da educação, destacando a conexão entre esses eventos históricos e suas repercussões no sistema educacional.⁸⁴ Ele chama-nos a atenção para a não dissociação do fato histórico ocorrido acima, quanto ao que diz respeito as suas influências na educação: “Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma [...]”⁸⁵.

Sabemos que a demanda da educação varia radicalmente de um período para o outro, e de um grupo para o outro, dependendo das circunstâncias socioeconômicas, do mercado de trabalho e dos valores culturais. Contudo, o currículo para a rede escolar pública deve acompanhar tal imediatismo social sim, desde que deixe de ser identificador de diferenciação social e escolar, evitando o conformismo social e educacional. Penso que, o saber é transmitido às futuras gerações, se este for transmitido insuficientemente, as consequências da vida social e política, caminharão para a construção perniciosa e obscura dessa dita sociedade. O currículo não pode resumir-se num compêndio de matérias, de planos, ação pedagógica, dentre outros, há de se compreender a real necessidade cognitiva do aluno. O currículo não é sistema fechado. Da mesma forma os educadores, bem como o todo da escola, deveriam adotar tal postura.

⁸¹ GOODSON, 1995. p. 140.

⁸² GOODSON, 1995. p. 140.

⁸³ GOODSON, 1995. p. 140.

⁸⁴ GOODSON, 1995. p. 140.

⁸⁵ GOODSON, 1995. p. 140.

2 ABORDAGEM CONCEITUAL SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

Este capítulo aborda o histórico do Currículo Escolar, a caracterização do Currículo no Contexto dos Anos Iniciais e conceitos centrais sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2.1 Histórico do Currículo Escolar

O currículo denota diante de seu termo, alguns significados para os quais, incorporam-se relativamente a atender aos principais segmentos da história da sociedade. A princípio, podemos verificar a definição da palavra currículo, que vem do latim - Curriculum - percurso, carreira, curso, ato de correr. O termo currículo, em sua variação e dinâmica, se constitui também como *Curriculum Vitae*, onde, o indivíduo cita neste, todos os seus dados pessoais realizados durante a sua vida, com um respaldo de continuidade, sequência e objetivos ainda a alcançar. O currículo tradicionalmente, em referência à educação, era visto como uma relação de matérias ou componente curriculares, com seus conhecimentos organizados, prontos para produzir identidades sob a ótica do mero e limitado conhecimento socialmente válidos.

Piletti mostra o novo olhar contextualizado do currículo, frente a veemente significação e anseios educacional e social: “Currículo é tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo”⁸⁶. Fatores contundentes como, o avaliar do universo temático do povo, ou seja, a clientela e sua bagagem cultural no interior da escola, faz com que, o planejar de um currículo, ressalte dimensões filosóficas, antropológicas e Psicológicas apropriadas, para desenvolver um trabalho dinâmico e restaurador, quanto ao que diz respeito ao aluno e tudo mais ligado ao mesmo. Ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento.

Portanto, a escola deve apostar na personalidade do aluno, saber o que influencia o comportamento, como compreendem ou interpretam as tendências políticas e econômicas, os relacionamentos afetivos e conflitivos familiares, atentar para aspectos cognitivos, interativos correlacionados ao tempo de aprendizagem e percepção de vida, e relacionamento social de cada criança. Afinal, o ser humano não foi feito em série. São questões tácitas que permeiam na educação, requerendo do educador e os demais integrantes da escola, um olhar cauteloso, pois é de conhecimento explícito, que a educação foi processada por definições de saber e de

⁸⁶ PILETTI, Nelson. *Psicologia Educacional*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 52.

conhecimento, seletos, sendo assim, o currículo educacional, como produto final, vem sendo revelado e vigorado pelo mandonismo social, portanto, cabendo a nós educadores, nos contrapor a essa onipotência educacional retratada em nosso sistema social.

Segundo Arroyo “a necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver”⁸⁷. Entretanto, podemos ressaltar que, o currículo é contínuo e flexível às conotações sócio capitalista na pós-modernidade. Fazer uma leitura do termo currículo, nos últimos tempos, pode ser referido como um todo da vida do homem: “Ninguém tem fórmulas mágicas para, da noite para o dia, mudar a realidade. Isso requer tempo, recursos, professores mais bem preparados, melhores condições de trabalho e meios nas escolas, e não sistemas de controle”⁸⁸. O podemos avaliar é a essência fortemente presente do currículo neste dado momento citado da sociedade, quando olhamos para as questões educacionais, pois atingiu dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas, configurando e selando um dado momento, uma série de pessoas com ritos e costumes a serem seguidos e mantidos. E o Currículo têm essa esfera contida. Ressalto esse conceito, face à analogia social em tempos diferentes, de como ao fazer uma leitura do termo currículo, nos últimos tempos, pode ser referido como um todo da vida do homem.⁸⁹

O currículo, agora existente de fato, e, segundo é citado pelo autor Goodson, em meados dos séculos XVI e XVII, na Europa, é adotado um programa sequencial de estudos, alinhavados ao tipo de organização de classes, oferecia ali uma educação bipolar, cujo, critério seletivo, os alunos que podiam pagar pelos estudos, teriam uma aprendizagem qualitativa, avançada, e restando para a classe de área rural, um conhecimento desigual, filtrado pelo currículo com conteúdo religioso e pelas virtudes seculares.

Entretanto, nos séculos XVIII ao XIX, com Revolução Industrial, surgida na Inglaterra, gradualmente, a necessidade de aprimoramento do conhecimento, agora, fazia parte intencionalmente da vida do homem proletariado. Com a economia monetária cada vez mais crescente, juntamente a tal mutação social, as cidades, os comércios e as indústrias cresceram ordenadamente, assim, estabeleceram exigências para maior instrução e melhor habilidade técnica, já que o dono das ferramentas e da própria força de trabalho, onde dominava todas as etapas do processo produtivo, agora, precisaria atentar para um melhor preparo de instrução, um conhecimento mais complexo, frente às exigências do mercado de trabalho.

⁸⁷ ARROYO, 2000, p. 55.

⁸⁸ SACRISTÁN, 1998, p. 36.

⁸⁹ CHARLOT, 1986, p. 24.

Na visão de Goodson, chama-nos a atenção ao atentarmos para a não dissociação do fato histórico ocorrido acima, quanto ao que diz respeito as suas influências na educação. É importante comentar sobre uma abordagem praticamente profética do grego, filósofo e estudioso Aristóteles, onde, o mesmo antevia um futuro em que as ferramentas sozinhas fariam o trabalho pelos homens. Tal suposição é atestada, pela realidade social dos últimos séculos. Goodson mostra também outras versões curriculares que podem ser estudadas e analisadas pela sua intencionalidade ao longo dos séculos. Por exemplo, na própria grade curricular, cito, nos próprios componentes, pode ocorrer intenções explícitas sócio-políticas.⁹⁰

Um exemplo, a música erudita, como um aprendizado cultural de vastos conhecimentos e significados mediante as letras desta. Segundo o conceito pedagógico, que estava seguindo o curso e programação do currículo elaborado para esta determinada escola, estaria no caminho certo, ocorre que, não foi levado em conta a opinião dos alunos, sua participação seria fundamental para haver um aprendizado do próprio contexto vital destes. Goodson ressalta que, obviamente, a preferência destes alunos, seria pela música popular, ressaltando, devido ao seu contexto vital popular. Estabeleceu-se então, um conflito, uma falha que não poderia ocorrer de responsabilidade do educador em sala de aula.⁹¹

Tais tipos de falhas como estas, resultam do despreparo e/ou má formação dos professores na rede de ensino público, e eventualmente, poderá sim, ocorrer com outros componentes, como curiosamente são mostradas em livros resultantes de inúmeras pesquisas. Sabemos que, a demanda da educação varia radicalmente de um período para o outro, e de um grupo para o outro, dependendo das circunstâncias socioeconômicas, do mercado de trabalho e dos valores culturais. O currículo para a rede escolar pública, deve acompanhar tal imediatismo social sim, desde que, deixe de ser identificador de diferenciação social e escolar, evitando o conformismo social e educacional. Devemos contradizer esta continuidade do passado.

Penso que, o saber é transmitido às futuras gerações, se este for transmitido insuficientemente, as consequências da vida social e política, caminharão para a construção perniciosa e obscura dessa dita sociedade. Goodson, postula que:

Um novo, se bem que complementar, paradigma de história curricular é particularmente importante, porque nos permite penetrar numa parte fundamental da escolarização, que os historiadores se mostram inclinados a ignorar: os processos internos ou a “caixa preta” da escola.⁹²

⁹⁰ GOODSON, 1995, p. 8.

⁹¹ GOODSON, 1995, p. 12.

⁹² GOODSON, 1995, p. 118.

O currículo não pode resumir-se num compêndio de matérias, de planos, ação pedagógica, dentre outros, há de se compreender a real necessidade cognitiva do aluno. O currículo não é sistema fechado, revela-se tal qual expressa o seu significado, percurso. Esta é a sua definição. Da mesma forma os educadores e toda a escola deveriam adotar tal postura.

2.2 Caracterização do Currículo no Contexto dos Anos Iniciais

De acordo com Sacristán e Gómez, “o conceito de projeto educativo é a mesma coisa que projeto curricular”⁹³. O projeto político-pedagógico (PPP) ou projeto educativo da escola confunde-se com o próprio currículo. Os pedagogos entendem que o projeto político-pedagógico de suas escolas estava sendo reformulado, tendo por norteadores os PCNs e as diretrizes curriculares das Secretarias Municipais que são as responsáveis pelo Ensino Fundamental. Os pedagogos evidenciam a importância que os conteúdos assumem na construção do projeto pedagógico da escola, entretanto, é importante destacarmos que os conteúdos não devem ser concebidos pelos profissionais como fins em si mesmos, ou seja, a mera transmissão desses conteúdos não garante a qualidade das ações educativas em relação à formação dos indivíduos.

Domingos, citada por Veiga, afirma: “o conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte”⁹⁴.

Considerando que as escolas não possuem um PPP estruturado, ou, quando possuem, este não reflete os anseios da comunidade escolar na qual a escola se insere, podemos afirmar que as ações que ali se desenvolvem são fragmentadas, desvinculadas do contexto e carentes de decisões coletivas. Esse desconhecimento, além de demonstrar a fragmentação do processo de discussão, pois os educadores ressaltaram que participaram da discussão sobre o PPP de outras escolas, demonstra a alienação desses profissionais diante de suas próprias práticas educativas. Considerando a afirmação de Mendes, citado por Osório, “o PPP da escola deve retratar as decisões, as metodologias, a forma de lidarmos com o conhecimento, com o aluno,

⁹³ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

⁹⁴ VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus. 1995. p. 95.

com a formação dos educadores”⁹⁵.

Osório, afirma que: “para compreendermos a conduta de um indivíduo, devemos saber como ele percebe a realidade, os obstáculos que julga ter de enfrentar [...] sem conhecer as alternativas que se abrem a sua frente, não é possível compreender os efeitos de campo das possibilidades”⁹⁶. Assim, nota-se que os professores, apesar de destacar sua participação na construção do PPP no que se refere à avaliação, continua sendo aliado do processo integral de elaboração da proposta educativa da escola.

Caberia a eles, portanto, entender que seu fazer educativo não se limita às atividades de sala de aula, embora essa seja a mais importante e caracterize a própria função docente. Veiga destaca: “... projeto político pedagógico tem a ver com organização de trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula [...] o PPP busca a organização do trabalho pedagógico de maneira global”⁹⁷.

Veiga afirma que nesse “viés”:

O pedagogo necessita construir e dominar sólidos saberes “disciplinares e curriculares da formação pedagógica, da experiência profissional e da cultura e do mundo vivido. É na evidência do trabalho do pedagogo como mediador da educação escolar que a base da sustentação pedagógica na relação entre teoria e prática se afirma, e assim, podemos acreditar na dimensão social e política da escola.”⁹⁸

A participação na construção do projeto político pedagógico deve ser entendido como fruto de uma necessidade, pois os objetivos educativos de uma escola afetam a todos os que nela atuam, tenham estes participado ou não do processo de elaboração de tais objetivos.

O PPP, assim concebido, pressupõe uma construção coletiva de acordo com a qual toda a comunidade educacional (pais, alunos, professores, pedagogos) e outros agentes estejam envolvidos, refletindo, discutindo, avaliando ações, tendo por objetivo a melhoria da qualidade do ensino que está sendo oferecido. Em se tratando da questão do currículo na Educação Básica do 1º ao 5º Ano, sua compreensão pelos PCN’s é importante mencionar que ocorrem amplas discussões no âmbito da Educação Infantil a respeito deste ponto. Assim, para melhor compreender os rumos das novas propostas curriculares na Educação Básica é importante retomar a trajetória das reformas curriculares ocorridas nos últimos anos e analisar, o quadro

⁹⁵ OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. *Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. Integração*, n. 21, ano 9, 1999. p. 10.

⁹⁶ OSÓRIO, 1999, p. 11.

⁹⁷ VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus. 1995. p. 95.

⁹⁸ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009. p. 395.

atual da Educação Infantil no país.

Segundo os Parâmetros Curriculares - Secretaria da Educação Fundamental, os “movimentos de reorientação curricular ocorridos no Brasil a partir dos anos 20 não tiveram força suficiente para mudar a prática docente dos professores para eliminar o caráter elitista desse ensino bem como melhorar sua qualidade”⁹⁹. Verifica-se que essas ideias vêm sendo discutidas no Brasil e algumas aparecem incorporadas pelas propostas curriculares de Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação, havendo experiências bem-sucedidas que comprovam sua fecundidade.¹⁰⁰

Kramer afirma que o tema das propostas pedagógicas pode ser rastreado a partir de diferentes pontos. Na história das ideias pedagógicas no Brasil, ele data da escola nova e se relaciona à discussão sobre os mecanismos internos à escola.¹⁰¹ De acordo com esta autora:

Dicotomias tradicionais têm estado presentes e têm assumido diversas versões, na tentativa de pensar o tempo, o espaço, os atores e o trabalho de garantir acesso aos conhecimentos: conteúdo ou método; transmissão ou construção; processo ou produto; salas ambiente ou ensino por problemas entre outros modos de organizar o cotidiano escolar; centrado no aluno ou no professor (o que de todas as polarizações parece a mais bizarra, pois o trabalho educativo não pode prescindir da relação, da interação).¹⁰²

As propostas curriculares mais recentes são ainda bastante desconhecidas de parte considerável dos professores, que, por sua vez, não têm uma clara visão dos problemas que motivaram as reformas. O que se observa é que ideias ricas e inovadoras, veiculadas por essas propostas, não chegam a eles, ou são incorporadas superficialmente, ou ainda recebem interpretações inadequadas, sem provocar mudanças desejáveis.¹⁰³ Kishimoto retoma a etimologia da palavra currículo, derivada do terno latino “currus” - carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades.¹⁰⁴ Ela procura mostrar a evolução do significado de “currículo” na literatura americana, refletindo diferentes concepções de ensino: a ideia de um grupo sistemático de cursos ou sequência de matérias necessárias à graduação num campo amplo de estudos se ajustaria à ideia predominante na

⁹⁹ PARÂMETROS CURRICULARES - Secretaria da Educação Fundamental, 1998. p. 19.

¹⁰⁰ PCN - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 20.

¹⁰¹ KRAMER, S. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RmBJyv49kjGD9z9pQJvSRNK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: novembro de 2024.

¹⁰² KRAMER, 2007.

¹⁰³ PCN - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 20.

¹⁰⁴ KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994. p. 15.

expansão do ensino nos Estados Unidos (1876-1929), com ênfase na memorização.¹⁰⁵

A partir de 1929, valorizam-se as experiências sociais da criança o que se reflete na concepção de currículo como “conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola”; o aluno é priorizado e não apenas o conteúdo curricular.¹⁰⁶ A concepção curricular vigente na década de 70 possuía, como já ressaltado anteriormente, um caráter tecnicista e fragmentário em relação aos conteúdos, às práticas educacionais, à divisão parcelar do trabalho dos educadores, já que ao professor cabia apenas a instrução de seu conteúdo e ao pedagogo, auxiliar para que tal instrução fosse realizada de forma satisfatória. Libâneo, a respeito da visão fragmentária em relação aos conteúdos nesse contexto, afirma:

Os conteúdos de ensino são informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica (...). Os materiais instrucionais encontram-se sistematizados nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc.¹⁰⁷

A história do currículo nos auxilia a perceber o conhecimento nele corporificado como algo dinâmico, no dizer de Silva, citado por Goodson, “um artefato social e histórico”, como tal, sujeito a constantes mudanças. O currículo foi estabelecendo-se gradativamente, e não deve ser entendido como fruto de um processo evolutivo que se vai aperfeiçoando, tornando-se cada vez melhor; ao contrário, uma análise histórica do currículo nos faz perceber as discontinuidades e rupturas através das quais foi sendo estruturado.¹⁰⁸

Para Kishimoto, o uso indistinto de plano de estudo, programa, proposta pedagógica e currículo também aparece no campo da educação infantil, diz Kishimoto, encontrando-se na literatura a palavra “currículo” usada na acepção mais antiga de conteúdos a adquirir em áreas como arte, música, movimento, linguagem ou na acepção de experiências a serem adquiridas pela criança; o termo “programa” se refere a propostas governamentais ou institucionais, a linhas de trabalho ou mesmo como sinônimo de currículo.¹⁰⁹

Em relação aos PCNs, observa-se que eles se prestam a orientar o planejamento escolar, as ações de reorganização do currículo e as reuniões com professores e pais. De acordo com Arroyo, “o ser humano é cultural; constrói-se como tal no seu processo de formação e

¹⁰⁵ KISHIMOTO, 1994, p. 16.

¹⁰⁶ KISHIMOTO, 1994, p. 15.

¹⁰⁷ LIBÂNEO, 1998, p. 37.

¹⁰⁸ GOODSON, 1995, p. 11.

¹⁰⁹ KISHIMOTO, 1994, p. 15.

humanização. Seremos sujeitos culturais não é algo accidental à nossa condição humana”¹¹⁰.

Nos meios escolares, em 1997 chegaram as escolas os PCNs de 1º ao 4º ano e no ano seguinte os de 5º ao 8º anos. Discorrem sobre novos rumos da educação e sua adaptação às mudanças econômicas e sociais pelas quais passa o Brasil. De acordo com os PCN's:

As diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar. Ou seja, se não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas. Por outro lado, se as experiências anteriores foram variadas e frequentes, a gama de movimentos e os conhecimentos sobre jogos e brincadeiras serão mais amplos. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitos ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola configura-se como um espaço diferenciado, onde terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens.¹¹¹

O que se percebe é que a criança vivencia em seu mundo várias experiências corporais que servem de parâmetros para sua interação no meio escolar, ou seja, ela traz vários conhecimentos de mundo que formam a base de sua integração escolar. A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) sustenta que o compromisso por excelência da escola brasileira é com a construção da cidadania. E segundo os parâmetros curriculares, os alunos devem conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.¹¹²

O currículo escolar pode constituir-se em um dos caminhos viáveis para a construção de uma proposta de trabalho que possua as características abordadas anteriormente. Sacristán, Gómez afirmam que poucas são as atividades que acontecem na escola que não estejam relacionadas de alguma forma ao currículo escolar.¹¹³ Os PCNs propõem um conjunto de componentes curriculares designados de temas transversais, com “a finalidade de incorporar não somente a pluridimensionalidade de diversos assuntos, mas também abrir espaço para o tratamento de questões sociais emergentes, buscando um tratamento didático que contemple a complexidade e dinâmica das mesmas”. É perceptível que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao elaborar os PCNs, o fez antenado nas reformas educacionais e nos avanços que a psicologia e pedagogia vêm introduzindo no processo ensino-aprendizagem.

Os PCNs, foram pensados a fim de orientar a prática dos profissionais da educação,

¹¹⁰ PCN - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 21.

¹¹¹ PCN's Secretaria da Educação Fundamental, 2001, p. 59.

¹¹² BRASIL, 1997, p. 2.

¹¹³ SACRISTÁN, GÓMEZ, 2000, p. 34

fornecendo a estes um suporte pedagógico de qualidade. O que chama atenção, porém, é a imensidão de detalhes presente nos PCNs, o que os transformam em verdadeiras “receitas” de como dar aulas. Junto com os temas transversais foram apresentadas questões de ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, que devem perpassar o conteúdo de diferentes componentes, relacionando-as as questões da atualidade. Esses temas, quando bem discutidos e apresentados, são de importância crucial no processo civilizatório, na formação da cidadania e, acreditamos ser uma importante contribuição na formação de uma nova sociedade onde o respeito ao ser humano, à vida, à natureza, seja regra e não a exceção. Tudo o que os temas transversais propõem deve ser abordado sistematicamente ao longo do ciclo. Não existem indicações taxativas sobre a sua distribuição ao longo dos anos, mas o desenvolvimento dos temas e as indicações metodológicas vão sugerindo alguns momentos nos quais os diversos temas transversais possam ser explorados.

Um dos eixos norteadores dos PCNs é o fortalecimento da Educação Básica voltada para a cidadania como uma das formas de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Essa diretriz visa, também, atender ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases - 1996, no Art. 27: “Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Para Mac Laren, o “currículo representa muito mais que um programa de estudo [...], ele representa introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas, na sociedade existente”¹¹⁴.

O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, classes ou gêneros. White, citado por Mac Laren, afirma que nenhum currículo ou programa é politicamente inocente, ou seja, o conceito do currículo está inexoravelmente relacionado a classe social, cultura, gênero e poder.¹¹⁵

Para Silva, o currículo tem sido relegado a segundo plano, quando se fala de educação. As discussões só se referem a ele quando se propõe um novo componente. E afirma: “O currículo é tomado como algo dado e indiscutível”. O mesmo autor destaca, ainda, o valor que nós, educadores, deveríamos dar ao estudo do currículo, não só por sua importância empírica e por nossa ânsia imediatista em resolver questões, mas também por seu teor histórico-cultural,

¹¹⁴ MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma crítica nos fundamentos da educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997. p. 216.

¹¹⁵ MAC LAREN, 1997, p. 217.

já que é no currículo que podemos perceber para que tipo de sociedade estão e estarão sendo construídos os cidadãos.¹¹⁶ Sacristán elabora uma conceituação de currículo que merece ser destacada. Para esse autor, “o currículo é uma representação de uma cultura, é um meio dentro do qual jogam em dupla direção as relações entre escola e sociedade”¹¹⁷.

A fundamentação de currículo na escola, em específico, postula-se quando ocorrem experiências vivenciadas significativamente para a transformação no aluno, mediante ao trabalho em coletivo docente desta, incluindo a participação dos familiares e comunidade. Podemos ainda favorecer com a visão de Paulo Freire, frente a outros fatores importantes, como o amor adornando a prática do educador em sala de aula:

É que na relação dos homens possa haver além de igualdade, uma relação fundada no amor. Só assim, a comunicação lineada na confiança, se dará de um polo ao outro. Para propor entre si, a restauração da humanidade esmagada pela injustiça. Comunicar-se com o mundo de maneira totalizante. Mesmo contra a vontade das relações de dominação. Portanto, o que prima o autor, é a dissolução desta dicotomia homem-mundo, pois sendo homens críticos, a transformação permanente da realidade, resultará na humanização destes. Esse domínio de transformação vai tomando forma na medida de sua ação [...].¹¹⁸

O grande esforço e desafio seriam de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, fazendo com que os mesmos, agora com olhar crítico, lhes possibilitem reconhecer a interação de suas partes, na totalidade. Promove assim, uma nova postura a captação e compreensão da realidade, ganhando um nível que até então não tinham. É comprovar que houve transformação no modo de perceber a realidade.

Quando dirigido à educação, o termo currículo, anuncia-se pela sua notabilidade, porém, requerendo da escola e seu corpo docente, todo um discernimento, postura e concepção teórica de sua própria historicidade, onde, poderá ajudar a entender e a atender o contexto real/educacional de seus alunos, conhecendo sua bagagem cultural e o tipo de base familiar destes. Nota-se que isso ocorrerá mediante a postulações, comparações do antes e da atual realidade social, no intuito de reavaliar campanhas e reformas ligadas à educação que se faça necessária aos anseios econômicos e político social. Inicia-se assim, um processo contínuo de ligação aluno e escola, pautado no preparo frente às competências, exigências e mazelas da sociedade universalmente tecnológica.

Portanto, na medida certa, que a aplicabilidade do currículo escolar, promover resultados

¹¹⁶ SILVA, 1996, p. 179.

¹¹⁷ SACRISTÁN, 1998, p. 147.

¹¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 81.

positivos do conhecimento e o saber do aluno, poderá então, verificar a transformação compreendida e empreendida mediante ao currículo, numa habilidade sensata e sempre vigilante, pois o currículo não é algo definido, pode ser considerado como um instrumento de constante mutação de acordo com as tendências e mudanças na sociedade capitalista.

Pelo consenso da escola, o currículo precisou ser repensado e idealizado de acordo com as novas modificações evolutivas e seletivas da sociedade. O importante é desapropriar o conceito estabelecido de que nada se pode fazer pela educação regida e postergada, já há séculos rotulada por conteúdos, com fins quase que inoperantes, frente ao que se pede a nova sociedade do conhecimento tecnológico, voltada às classes proletariado, embora, nem sempre se observou ou comprovou consideráveis mudanças significativas em prol da autorrealização deste aluno.

Segundo a autora Veiga, decisões básicas do currículo abrangem questões referentes ao “que”, “para que” (objetivos político-pedagógicos - a seleção e a organização dos conteúdos), e o “como” (articular também, as ferramentas culturais, necessárias para se conhecer melhor o meio social em que vivem, isso possibilita o desenvolvimento de uma maneira de apreender a realidade e agir sobre ela), ensinar articuladas ao “para quem”. O currículo deve partir do pressuposto de uma construção de uma nova ordem social.¹¹⁹ Veiga faz ressalva referente ao olhar minucioso do educador:

O currículo - É um importante constitutivo da organização escolar. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. Implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular.¹²⁰

De acordo com o tipo de transmissão e diálogo, fatores como valores, normas e comportamentos, e tudo isso, pelos vícios hierárquicos e ditatorial, são incutidos exatamente por uma educação mascarada falsamente plena e igualitária, somada no resultado ingênuo de aceitação dos alunos, desse tipo de poder implícito e protagonizado no currículo da escola.

Não diferente, o currículo explícito¹²¹, tem norteado fielmente o programa de ensino estratégico fundamentado a contribuir para a sociedade elitista e seletiva. Talvez não possamos conseguir promover consideravelmente a reconstrução do currículo na escola, mediante ao propósito egoísta das partes integrantes privilegiada da sociedade, cuja, a intensão é manter-se

¹¹⁹ VEIGA, 2005, p. 45.

¹²⁰ VEIGA, 2005, p. 45.

¹²¹ ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018.

no controle e poder. A história parece se repetir, desde a sociedade dos feudos, os mais fortes se juntam, para dominar e hierarquizar tudo e todos na sociedade. Lá atrás, podemos citar os reis, cleros e burgueses, enquanto nos tempos atuais temos o Estado e os megas empresários.

Trata-se de uma tendência secular, que vem centralmente fossilizando a educação, ludibriando e mascarando a aprendizagem, no que refere ao aluno-massa, mantendo-se estatisticamente, sem grandes perspectivas de ascensão social, imersa a ilusão de igualdade, e o mais lamentável, alheios a globalização tecnológica, que rege nos últimos tempos o capitalismo social. Fica a indagação de onde está a força, a autoridade e a autonomia da escola.

A escola não é soberana, autonomia não significa soberania. Devemos lutar pelo processo de transformação social, buscar arrebatando a hegemonia social das mãos da classe dominante. Nesse ideal alçado à emergência escolar, testifica-se mediante a citação de Paro: “O desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber [...]”¹²².

Paro faz ainda uma ressalva sobre assunto: “Igualmente equivocada é a atitude de negar à escola qualquer papel na transformação social, esperando que a sociedade mude para mudar a escola [...]”¹²³. Investigue, e mesmo que não promova grandes mudanças, ao menos, que as respostas tragam esperanças, e se transformem em válidos instrumentos para novas pesquisas.

Devemos possibilitar a comunicação entre o topo e a base da sociedade. Ressaltando que, uma ação pedagógica com sentido, dá-se pela cultura local inserida para dentro da sala de aula, onde seria alinhavado tema gerador com suas problemáticas do cotidiano, despertando e provocando no aluno, a interatividade e autonomia ao dialogar sobre os aspectos que permeiam a vida e sociedade. Segundo Paulo Freire: “[...] é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”¹²⁴.

Outra forma perspicaz em sala de aula é trabalhar com o conhecimento extraescolar, ou seja, diferentes manifestações das culturas no dia a dia do aluno, que aparentemente tem pouco a ver com os aprendizados escolares, como cinema, TV, dentre outros, que por sinal, é um bom ponto de partida. Algumas escolas já adotaram essa prática extraescolar. Fica claro que, tudo tem que ser bem dosado, saber o tempo e aproveitamento tanto do que diz respeito ao

¹²² PARO. Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 108

¹²³ PARO, 2002, p. 113.

¹²⁴ FREIRE, 1987, p. 79.

conhecimento escolar, quanto ao extraescolar. A epistemologia nos desafia a questionar constantemente qual é o conhecimento que vale para o mundo hoje.¹²⁵

Toda essa evolução contida na tecnologia do conhecimento - computador, Internet, DVD, entre outros, traz mudança na forma de trabalhar o conhecimento gerando, contudo, novas mudanças na escola. Assim, essas mudanças organizacionais, trazem entre outros benefícios, uma aproximação maior entre aluno e professor, pois através de E-mail, o aluno pode consultar seu professor, receber algum material do componente desejado. Isso tem demonstrado satisfação para os alunos, que passam a ter mais confiança e amizade pelo professor. Para confirmar toda a complexidade com que se revela o currículo, Dowbor afirma:

Em outros termos, não se trata aqui de sonhar com transformações revolucionárias e imediatas, e, sobretudo com transformações muito padronizadas. Mas a realidade é que as dimensões organizacionais, de tempo, espaço, hierarquias, divisões em disciplinas e outros temas estarão se colocando de maneira cada vez mais premente, e será preciso começar a trabalhar neste sentido.¹²⁶

O desafio é árduo, e o conhecimento valioso, tem que saber aplicá-lo. O aspecto cognitivo também faz parte desse rol de perspectivas na educação, principalmente sendo avaliado nas escolas públicas. Os professores hoje visam que são professores de gente e não de matérias. Contudo, há uma proposta de relação afetiva sim, que vai além das letras, dos conteúdos, dos números. Penso que é possível trabalhar por uma educação libertadora com alunos flexíveis, autônomos e participativos, mesmo com tantas lacunas entre o aprendizado e a humanização. Postula-se numa perspectiva de vencer esse tabu de que será formado apenas para ser um servidor do capital.

2.3 Apresentando Conceitos sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A abordagem desta parte do estudo retratar um pouco do contexto da Educação Infantil, através da análise dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil para se chegar há uma compreensão mais apropriada a respeito do ensino do 1º ao 5º Ano. A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as

¹²⁵ FREIRE, 1987, p. 79.

¹²⁶ DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento*. 2001, p. 29. <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/08/13-TecnDoCnh2013.pdf>. Acesso em: setembro de 2024.

crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, é exposta a seguinte concepção:

[...] A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...] nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos [...].¹²⁷

Para a LDB a Educação Básica deve ser vista como concepção ampla que envolve o cuidar e o educar, em diversas dimensões humanas, sociais, cognitivas, afetivas e físicas. Não se pode deixar esquecer que o desenvolvimento da criança enquanto ser humano e de formação, deve ser considerado como fator importante enquanto direitos de cidadão.

O Ensino Infantil pode ter um significado importante, quando se fundamenta em uma concepção em que a criança é uma pessoa em processo de desenvolvimento, como um ser ligado na construção do seu conhecimento. As atividades se concebem a criança como um ser integral, completo, pois quando brincam e se movimentam, o fazem com sua totalidade e não, a partir de um domínio seja afetivo, psicomotor, cognitivo, etc.¹²⁸

É também complementado em citação de Kuhlmann, um gancho sobre esse assunto, sobre o conceito de infância no passado: “O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média”¹²⁹. Falar sobre a educação infantil é necessário atentar para vários fatores importantes existentes dentro de uma escola infantil, menciono as dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas, sociais, bem como, as normas e leis, questões raciais, a pluralidade cultural, a discriminação, crianças especiais, a responsabilidade estatal, e validamente, quanto à formação qualitativa do educador, são alguns dos aspectos que ressaltam e ocorrem no âmbito escolar.

¹²⁷ BRASIL, Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 21.

¹²⁸ KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 22.

¹²⁹ KUHLMANN, 1998, p. 22.

De acordo com RCNEI¹³⁰, as crianças têm seu próprio movimento desde que nascem adquirindo ao longo da vida o controle sobre o seu corpo, se adaptando a cada momento, aumentando as possibilidades de interação com mundo, sempre experimentando novas maneiras de utilizar o seu corpo e seu movimento. A Educação Básica do 1º ao 5º Ano pode ser o espaço tempo no qual se começa a construir conceitos para essas crianças. Sendo assim, é importante observar com atenção as necessidades existentes nesta faixa etária, possibilitando às crianças vivenciarem novos aprendizados em suas vidas.

É importante mencionar que toda a criança tem seu tempo de aprendizagem, seja ela da Educação Infantil ou do 1º ao 5º Ano, e o educador precisa ter a destreza e a habilidade de fazer com que cada criança em sua particularidade, com suas necessidades e ritmos diferentes, alcance o proposto, a aprendizagem. Avaliando neste processo, se a criança estará respondendo com suas experiências integradoras, constituindo então, o avanço no processo de aprendizagem.¹³¹ É evidente que, irá depender da aplicabilidade na prática de cada educador em sala de aula, com seus métodos diferenciados, lúdicos, com propostas de atividades extras escolar, com propósito de despertar na criança para o universo que a cerca, trabalhar a relação entre si, promovendo o convívio com a diversidade, que é a marca da vida social brasileira.

Portanto, um currículo, seja ele para a Educação Infantil, ou para o trabalho com crianças do 1º ao 5º Ano, requer o projeto de uma formação pessoal e social, bem como, de conhecimentos engendrados nas aspirações do mundo tecnologicamente organizado, enfim, conhecimento de mundo. O currículo deve ser o sustentáculo na educação, em qualquer que seja o nível de escolarização, dentro da escola, para que os conteúdos programados sejam propícios a um engajamento social, face às tendências capitalistas e tecnológicas dos últimos tempos, no sentido de enraizar o saber, o aprender, para que o aluno possa oportunizar grandes experiências de vida, sejam elas, no setor profissional, no meio social, e principalmente na esfera pessoal, como realizador, produtor e ator autônomo e cidadão que é.

É importante aqui, fazer-se ressalvas face à citação de Kuhlmann, onde o autor descreve que [...] “A criança não escreve sua própria história. [...] a interação é o terreno em que a criança se desenvolve”. “[...] As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, por que as relações sociais são partes integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”¹³². Portanto, o novo ensino religioso sofre uma

¹³⁰ RCNEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil.

¹³¹ KUHLMANN, 1998, p. 2-5.

¹³² KUHLMANN, 1998, p. 31.

mudança epistemológica. Ele deixa ser visto como uma aula de religião com o objetivo de doutrinar para adquirir um caráter mais ecumênico, voltado para a pluralidade. O Ensino Religioso passa a fazer parte da formação do cidadão, no ensino religioso deve-se respeitar a diversidade cultural e religiosa, e é vedada qualquer forma de proselitismo.

O Ensino Religioso é componente do Ensino Fundamental, de forma que nasce o desafio de inseri-lo no contexto escolar. Trata, na verdade, de superar a tradicional “aula” de Religião, que era muito mais catequese e doutrinação, com o perigo de intolerância com relação a outros credos e abrir a perspectiva de verdadeiro ensino. Segundo Denize Sepúlveda e José Antônio Sepúlveda, torna-se fundamental ressaltar que se vive atualmente no Brasil um crescente movimento de enrijecimento da presença da religião no espaço público (essencialmente as de cunho cristão), o que acaba potencializando uma agenda conservadora, a qual pode conduzir o País a um retrocesso nas conquistas sociais das últimas décadas, de modo a comprometer ainda mais a frágil democracia brasileira.¹³³ Em complemento a isso, Caron observa que:

A construção e efetivação do Ensino Religioso no Brasil, em seu conteúdo e em suas práticas, é um longo caminho, para além das preocupações com o cumprimento do aspecto legal e com o conhecimento do fenômeno religioso. Este ensino, junto com os demais componentes curriculares e com todo o processo de educação, envolve-se nas causas das lutas sociais comuns do povo brasileiro, na aquisição do direito de cidadão e no exercício de sua cidadania, na luta pela preservação da “água como um bem comum” do planeta Terra, isto é, do meio ambiente em geral, na construção de uma cultura de paz, solidariedade e de justiça social.¹³⁴

Para tanto, torna-se fundamental que os/as educadores/as compreendam a realidade educacional e que elaborem, em parceria com a comunidade escolar, o perfil histórico do conteúdo a ser trabalhado no Ensino Religioso, conhecendo as origens, controvérsias e avanços históricos no desenvolvimento desse componente. Nesse sentido, cabe destacar as palavras de Libâneo, o qual afirma que a característica maior da atividade do/a educador/a deve ser promover a mediação entre o/a aluno/a e a sociedade, de modo a transitar entre as condições de origem dos/as estudantes e suas destinações sociais.¹³⁵

Também é observável professores sem formação adequada para ministrar o ensino religioso e doutrinando alunos. No Brasil, o Ensino Religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos

¹³³ SEPÚLVEDA, Denize e SEPÚLVEDA, José Antônio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. *Revista Educação*, Santa Maria (RS), vol. 42, n.º 1, jan./abr., p. 177-190, 2017.

¹³⁴ CARON, 2014, p. 643.

¹³⁵ LIBÂNEO, 1992, p. 49.

credos e a face existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico.¹³⁶ Conforme as explicações de Custódio e Klein:

No Brasil, a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas não é objeto de consenso democrático. Nas duas últimas décadas, anos o Ensino Religioso no Brasil tem sido novamente alvo de debates, quanto à compreensão de sua natureza e seu papel na escola, como disciplina regular do currículo. No Brasil o Ensino Religioso é legalmente aceito como disciplina escolar e sua trajetória inicia com a colonização portuguesa e tem sido marcada por grande complexidade e teor polêmico, pois oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de diferentes contextos históricos e culturais.¹³⁷

Após a LBD algumas iniciativas foram realizadas a favor do ER.¹³⁸ Diversas universidades passaram a oferecer cursos para qualificar professores para ministrar o ER e, visando aprimorá-lo, várias entidades de caráter religioso surgiram tais como:

- A - O grupo de Reflexão sobre o ER (GRERE)
- B - A Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
- C - O conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER)
- D - A comissão Interconfessional para o Ensino Religioso (CIERES)
- E - A equipe interconfessional para o Ensino Religioso
- F - Os Estados da Federação passaram a traçar diretrizes para a implantação do ER.

As discussões sobre o tema são amplas, havendo opiniões divergentes sobre o tema. Há teóricos que se posicionam em pró do Estado laico, entretanto, há autores que defendem que o Ensino Religioso é de grande importância no contexto do ensino fundamental. Enquanto as Diretrizes e Bases defendem o Ensino Religioso, ocorre um choque com a realidade encontrada nas escolas, como a falta de preparo do professor para ministrar tal aula, a falta de conhecimento da comunidade sobre esse componente, e falta de conhecimento geral sobre o tema que faz com que muitos associem o ensino religioso com doutrinação religiosa.¹³⁹

Conforme citado anteriormente, o ER no ensino fundamental tem sido alvo de amplas discussões no contexto educacional brasileiro. Luís Antônio Cunha coloca que mesmo sem o componente nas escolas, a presença do ER está presente através de tradições religiosas que ocorrem de formas mais ou menos explícita em todo o contexto educacional. Apesar disso ainda há uma grande resistência por parte de professores em reconhecer a importância do ER. É um desafio constante trazer o ER para a sala de aula, principalmente devido à pluralidade e

¹³⁶ CURY, 1993, p. 20-37.

¹³⁷ CUSTÓDIO; KLEIN, 2015, p. 66.

¹³⁸ DANTAS, 2002.

¹³⁹ DANTAS, Douglas Cabral. *Ensino religioso na rede pública estadual de belo horizonte, mg: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DantasDC_1.pdf. Acesso em: dezembro de 2023.

diversidade alunos presentes em uma sala de aula.¹⁴⁰

A questão do ensino religioso e da diversidade religiosa traz diversos problemas como a diferença, a aceitação do outro, tolerância com as diversidades. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental, de forma que cabe a eles apresentarem a diversidade e trabalhar a aceitação de diferenças com os alunos.

É importante saber como os professores trabalham com os processos de assimilação e de aceitação das diferentes formas do pensar e do viver a religiosidade. Sabe-se que as escolas devem ter como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Art.3º, Resolução CNE/CEB nº2, Portanto, o cotidiano escolar, por ser tecido de múltiplas conexões de aprendizagens e de inter-relações acadêmicas e sociais, pode proporcionar experiências na formação do aluno que vão refletir na construção de sua identidade como pessoa e como cidadão. Muitos dos princípios acima citados podem estar relacionados, direta e indiretamente, ao Ensino Religioso, pois ele pode constituir-se em um importante meio onde as dimensões humanas são refletidas.¹⁴¹

Apesar de reconhecida a importância do professor no ensino religioso, é possível constatar que muitos não tem formação específica para isso, de forma que confundem ensino religioso com religião, não sendo raro encontrar professores que realizam doutrinação dentro da sala de aula, ou que não respeitam a diversidade religiosa dos alunos. O Ensino Religioso tem também sofrido muitas resistências por parte dos professores:

Recentemente, este ensino tem enfrentado resistências por parte de profissionais da Educação e percebe-se que a inclusão da disciplina na grade curricular em alguns Estados brasileiros, está sendo questionada e em via de extinção. O fato é que o ensino religioso nasceu de um acordo “político-religioso”. Isto se explica historicamente pelo processo de escolarização que este ensino teve no Brasil. Desde o início ele foi tutelado pela igreja católica e esse fato pode estar presente nas representações da comunidade escolar, o que conflita com o caráter ecumênico e integrador da atual proposta. Portanto, apesar dos novos enfoques existe uma imagem desse ensino atrelado ao poder das instituições católicas que influencia o pensar sobre essa disciplina na escola contemporânea. Esta é uma das hipóteses desta pesquisa por entender que grande parte dos professores do ensino fundamental I e II, que convive com a disciplina ensino religioso, tem uma mentalidade presa ao modelo de ensino do passado, ou seja, um ensino voltado à religiosidade e à igreja católica. Em outra base hipotética, podem os professores entender o ensino religioso associando-o às experiências pedagógicas que desenvolveram a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em sua gama de Temas Transversais. A ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural são temas incorporados no

¹⁴⁰ CUNHA, Luis Antônio. Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea da Educação*, v.13, n. 27, p. 138-154, 2018.

¹⁴¹ PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos professores sobre o ensino religioso: Diversidade e interdisciplinaridade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, 2012. p. 25. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/204/1/therezinha%20de%20souza.pdf>. Acesso em: dezembro de 2023.

Projeto Político Pedagógico da escola. Temas que são propostos a serem trabalhados interdisciplinar e transversalmente e “são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão”.¹⁴²

Terezinha Pacheco coloca que há duas possibilidades para os professores a primeira é entender o ensino religioso de forma associada com suas crenças religiosas, o que tem sido alvo de muitas críticas ou entendê-lo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pensar no ensino de forma multidisciplinar. Em pesquisa sobre a visão dos professores sobre o ER, a autora constatou que muitos ainda não têm definido o que é o ER, de forma que a identidade desses professores ainda está sendo formada. Também é possível constatar que muitos docentes não entendem o conceito de laicidade do estado, associando-o com o ateísmo:

Por isso, é muito importante entender o que significa o Estado laico e sua implicação na educação. Na perspectiva escolar, o Estado laico significa aquele que não é confessional, que não obriga o seguimento de alguma religião, mas, epistemologicamente e pedagogicamente, propõe o acesso às diferentes culturas religiosas por ser objeto do patrimônio cultural acumulado pelas gerações antecedentes. Algumas pesquisas que focam as escolas particulares e confessionais indicam que a maioria segue as Diretrizes Curriculares e as Orientações sobre o Ensino Religioso do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Possivelmente, um contingente da sociedade, ao rejeitar a disciplina Ensino Religioso, faz uma associação à maneira como ele era desenvolvido no passado e ao fato de ser um ensino que tem espaço em escolas confessionais atualmente.¹⁴³

Formar professores qualificados para ministrar o ER é um desafio constante, de forma que é necessário fazer com que o professor entenda e aceite a pluralidade religiosa existente em uma sala de aula, e saiba diferenciar ER de religião. A qualidade do ensino religioso oferecido, assim como a metodologia utilizada, depende dessa formação. Lourdes Carol destaca a importância do curso Ciências da Religião no que se refere a formação de professores:

Com o curso de Ciências da Religião, o leque de oportunidades para professores começa visualizar novos horizontes. Os resultados emergem e fazem a diferença: no quadro do magistério público estadual para melhoria do ensino-aprendizagem, na realização pessoal e profissional dos docentes, bem como no pioneirismo, comprovando que dentro de políticas públicas de formação é possível atender a legislação sem exclusão de profissionais da educação, com a inclusão de professores excluídos do acesso à formação específica, para o bem social e solidário à formação e exercício da cidadania.¹⁴⁴

Remi Klein e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira complementam:

¹⁴² PACHECO, 2012, p. 20-21.

¹⁴³ PACHECO, 2012, p. 23.

¹⁴⁴ CARON, Lurdes. *Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores do Ensino Religioso*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2007. p. 234. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10018/1/Lurdes%20Caron%20desp%20%28sem%20o%20anexo%203%29.pdf/>. Acesso em: agosto de 2024.

Verifica-se que o curso de Licenciatura em Ensino Religioso e os de Ciências da Religião têm uma grande contribuição a dar no sentido de formar profissionais para melhor decodificarem o fenômeno religioso. Isso porque estas áreas analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade e a partir de um olhar interdisciplinar. Dentro deste debate, muitos profissionais da Teologia seguem reivindicando para si a tarefa de formar os profissionais para atuarem no Ensino Religioso, mas há entraves, pois, por mais científicas que sejam as pesquisas e sistematizações teológicas, elas sempre são confessionais ou interconfessionais e aí esbarram na legislação. É preciso considerar que não há Teologia a - confessional o supra confessional, isto porque a teologia sistematiza experiências religiosas e afirma que os adeptos de uma denominação religiosa devem crer e como devem agir na organização de sua vida para, então, serem considerados membros daquele grupo religioso. A sistematização da fé normatiza o modo de vida de um grupo religioso. Enquanto as pesquisas e sistematizações no campo pedagógico do Ensino Religioso e das Ciências da Religião são mais abrangentes, pois, esta área se interessa por tudo aquilo que os seres humanos creem como suas manifestações, ações, instituições, rituais e tudo o que tem a ver com o universo religioso. Claro que o profissional da Teologia também deve atuar com respeito à diversidade religiosa, mas as pesquisas inter-religiosas e interdisciplinares poderão, sem dúvida, abrir perspectivas mais abrangentes do que as teológicas, por mais acadêmicas que estas sejam.¹⁴⁵

Marilene Silva Tanajura Alencar afirma que ER depende de vários fatores como as situações que os alunos terão que lidar e que conceitos de outras áreas serão necessários para o entendimento de diversos ensinamentos. É necessário que o ER seja como compreendido como um componente curricular que não tem apenas um objeto de estudo, pois se trata de uma área de conhecimento interrelacional.¹⁴⁶ O ER deve superar o modelo associado com a catequese, pois atualmente a sociedade está num momento de reconhecer a pluralidade religiosa.¹⁴⁷

¹⁴⁵ KLEIN, Remi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Aspectos referentes a formação de professores no ensino religioso. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008

¹⁴⁶ ALENCAR, Marilene Silva Tanajura. A interdisciplinaridade do Ensino Religioso: uma discussão paradigmática da educação atual, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uel_marilenesilvatanajuraalencar.pdf. Acesso em: setembro de 2024.

¹⁴⁷ ALENCAR, 2016.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

O currículo é um espaço de ação que oferece um vasto campo de possibilidades para as mais diversas discussões, sendo, além disso, um espaço sistematizado onde se corporificam as diversas formas de conhecimento/saber. A história do currículo nos auxilia a perceber o conhecimento nele corporificado como algo dinâmico, no dizer de Silva, citado por Goodson¹⁴⁸, “um artefato social e histórico”, como tal, sujeito a constantes mudanças. O currículo não é fruto de um processo evolutivo que se vai aperfeiçoando, tornando-se cada vez melhor, mas uma análise histórica faz-nos perceber as descontinuidades e rupturas através das quais ele foi sendo estruturado. Nesta pesquisa, que procurar mostrar que o Ensino Religioso exerce papel de relevada importância, destaca-se realidade educacional do município de Vila Velha voltada para os Anos Iniciais e a função do Ensino Religioso como direcionador dos valores morais e religioso das crianças do município.

3.1 Marco Teórico-Conceitual

A abordagem conceitual a respeito da educação torna-se necessária para se compreender o processo ensino aprendizagem e sua relação com o Ensino Religioso. Libâneo destaca que a

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. (...) é uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.¹⁴⁹

A intenção desta pesquisa foi abordar a visão dos professores dos Anos Iniciais sobre o currículo escolar do componente curricular Ensino Religioso na Rede Pública de Ensino do município de Vila Velha, fundamentado em análise documental das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Este componente curricular volta a ser inserida nos horários normais da escola, sendo de matrícula facultativa para os alunos e respeitando a confissão já lestes sem a determinação de um número mínimo para a formação de classe. As aulas deveriam ser ministradas por representantes da autoridade religiosa sem ônus para os cofres públicos:

Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos,

¹⁴⁸ GOODSON, 1995, p. 11.

¹⁴⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 64.

de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.¹⁵⁰

Nesse contexto, o Ensino Religioso deve ser o componente curricular que promoverá a cultura da paz na escola, promovendo a harmonia e o combate à violência o *bullying*.

O Ensino Religioso, na perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que essas sejam legítimas e importantes para o ser humano, a partir das diferentes áreas de conhecimento, integradas às Ciências da Religião, contribui na definição dos conteúdos específicos, considerando que a interlocução entre as mesmas é fundamental para a construção e articulação da disciplinaridade e interdisciplinaridade.¹⁵¹

Abordar o trabalho dos professores de Ensino Religioso nos Anos Iniciais e sua relação com o currículo escolar não se traduz em algo totalmente novo no estudo das funções desses profissionais. Fica claro que caso os professores de Ensino Religioso deem pretender agir como articuladores e viabilizadores de uma interação efetiva entre as diversas áreas do saber, deverão partir de uma postura pedagógica que esteja embasada no diálogo.

Quanto aos aspectos metodológicos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental e bibliográfica e pesquisa de campo.¹⁵² A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica e diferença entre ambas está na natureza das fontes.¹⁵³ Segundo Oliveira, a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.¹⁵⁴ A análise documental, permite análise de documentos que constituem as principais fontes do objeto de estudo. Utiliza dois planos: a análise da documentação indireta incluindo a investigação documental e a bibliográfica assim como a documentação direta junto aos documentos e diretrizes curriculares de Ensino Religioso e Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Quanto à pesquisa de campo, ela corresponde à observação, coleta, análise e interpretação dos dados colhidos, como uma etapa importante da pesquisa e responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo.¹⁵⁵

¹⁵⁰ SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. 66 ed. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 3.

¹⁵¹ JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 173.

¹⁵² OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007, p. 69.

¹⁵³ GIL, 2008, p. 51.

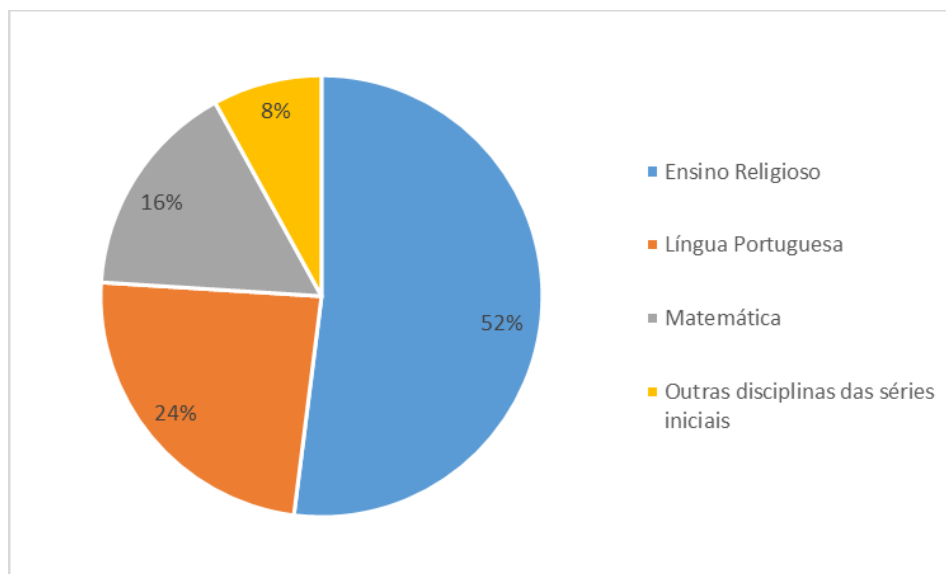
¹⁵⁴ OLIVEIRA, 2007, p. 69.

¹⁵⁵ OLIVEIRA, 2007, p. 69.

3.2 Questionário de entrevista junto aos professores

A seguir será apresentado o resultado da entrevista realizada junto a 25 professores da UMF Rubem Braga em Vila Velha - ES, que atuam no Ensino Fundamental I.

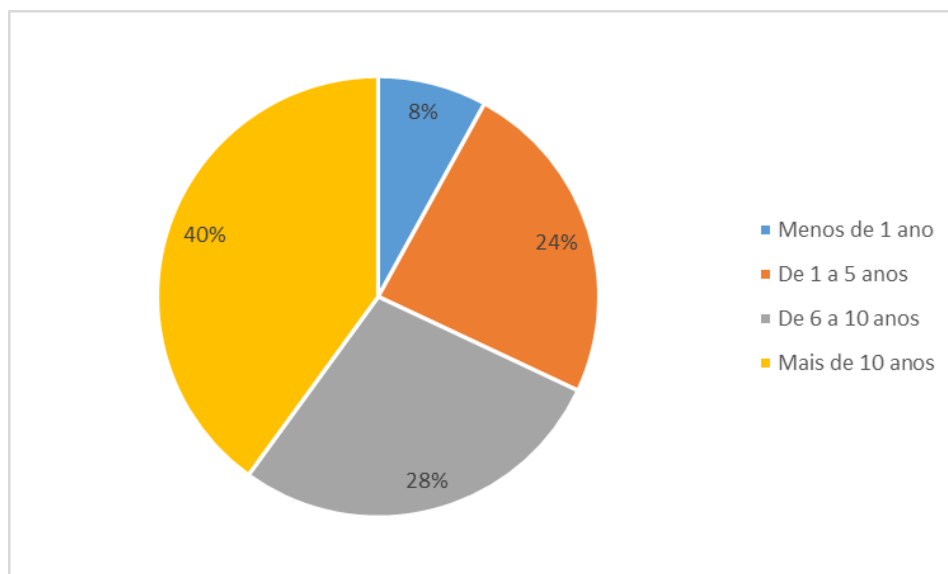
Gráfico 1. Você leciona qual componente curricular?



Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

O gráfico apresenta os componentes curriculares lecionados pelos 25 participantes da pesquisa. A maioria declarou atuar no Ensino Religioso, com 13 votos, representando mais da metade dos respondentes. Em seguida, 6 profissionais indicaram trabalhar com Língua Portuguesa, enquanto 4 atuam na área de Matemática. Apenas 2 participantes afirmaram que lecionam outros componentes curriculares dos Anos Iniciais. Esses dados evidenciam um forte predomínio de docentes ligados à área de Ensino Religioso, com menor representação de professores polivalentes e de áreas específicas do currículo básico.

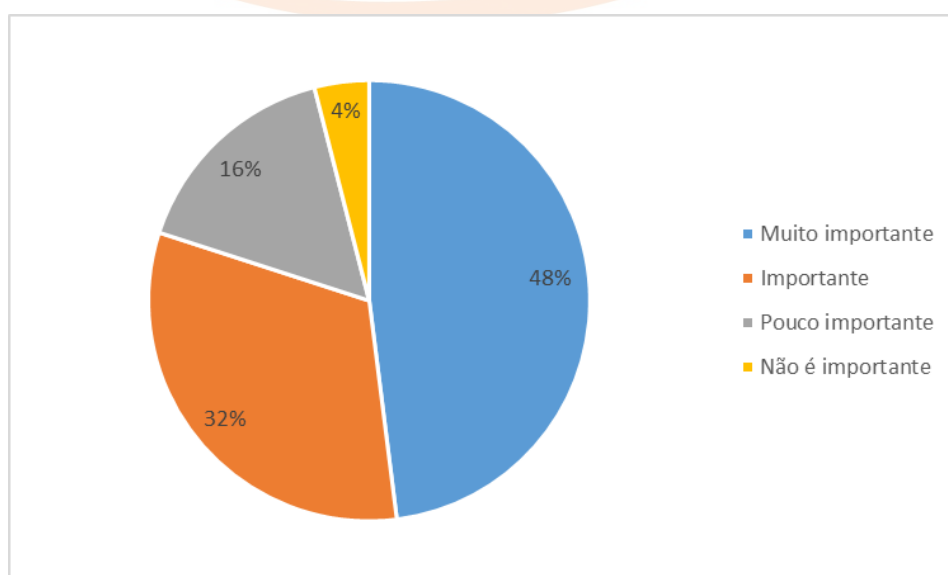
Gráfico 2. Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Fundamental I?



A maioria dos participantes (10 votos) possui mais de 10 anos de atuação na área, evidenciando uma presença significativa de profissionais experientes. Em seguida, 7 participantes indicaram atuar entre 6 e 10 anos, enquanto 6 possuem entre 1 e 5 anos de experiência. Apenas 2 docentes estão na profissão há menos de 1 ano.

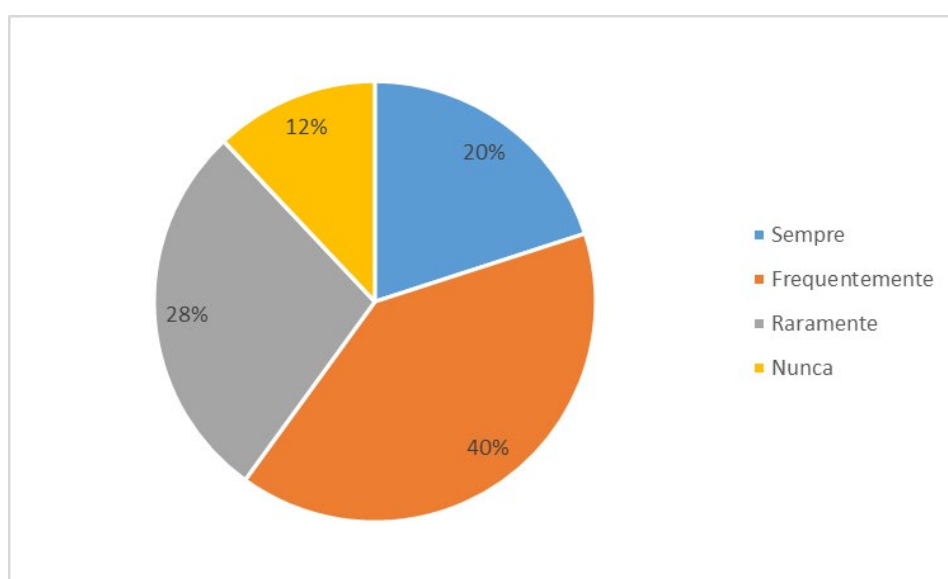
PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Gráfico 3. Como você avalia a importância do Ensino Religioso no currículo escolar?



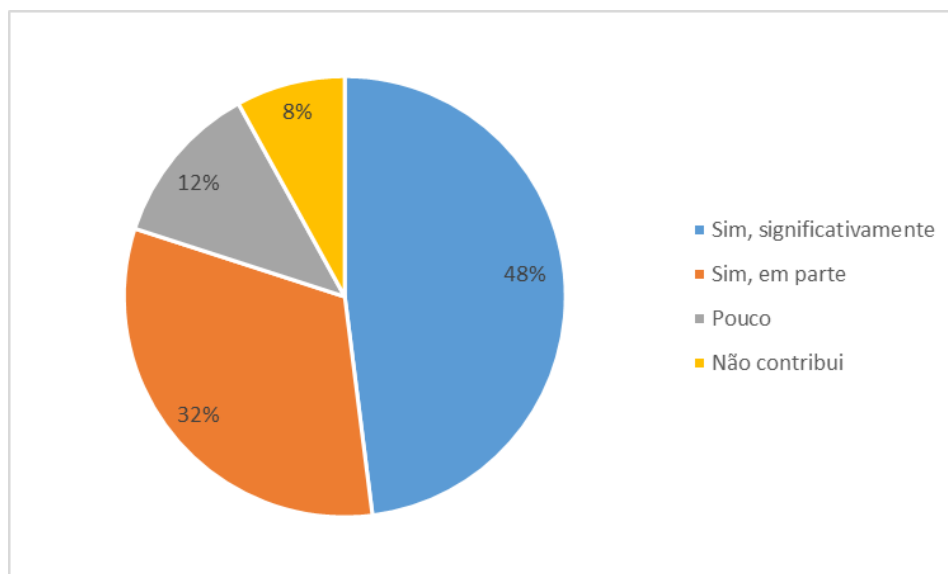
A maioria dos docentes (12 votos) considera esse componente curricular “Muito importante”, enquanto 8 a classificaram como “Importante”. Apenas 4 participantes a julgaram “Pouco importante”, e apenas 1 considera que “Não é importante”. Esses dados indicam uma visão amplamente favorável ao Ensino Religioso entre os respondentes, destacando seu valor no desenvolvimento ético, cultural e social dos alunos.

Gráfico 4. O Ensino Religioso é tratado de forma interdisciplinar em sua prática pedagógica?



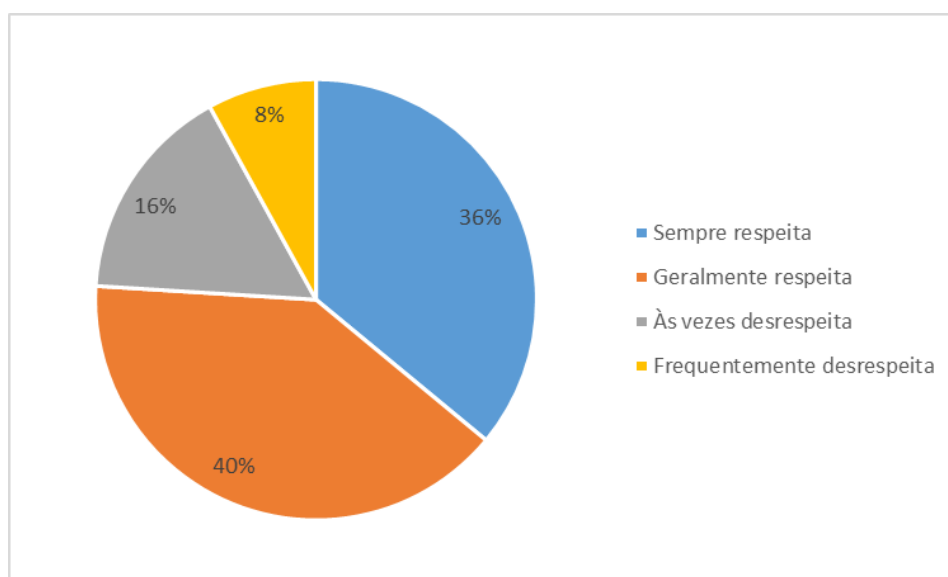
O gráfico revela que a maioria dos entrevistados, 10 dos 25, afirmou que o Ensino Religioso é tratado frequentemente de forma interdisciplinar. No entanto, uma parte significativa, 7 pessoas, indicou que esse tratamento ocorre raramente, e 3 responderam que nunca ocorre de maneira interdisciplinar. Apenas 5 entrevistados afirmaram que essa abordagem é adotada sempre.

Gráfico 5. Em sua opinião, o Ensino Religioso contribui para a formação ética dos alunos?



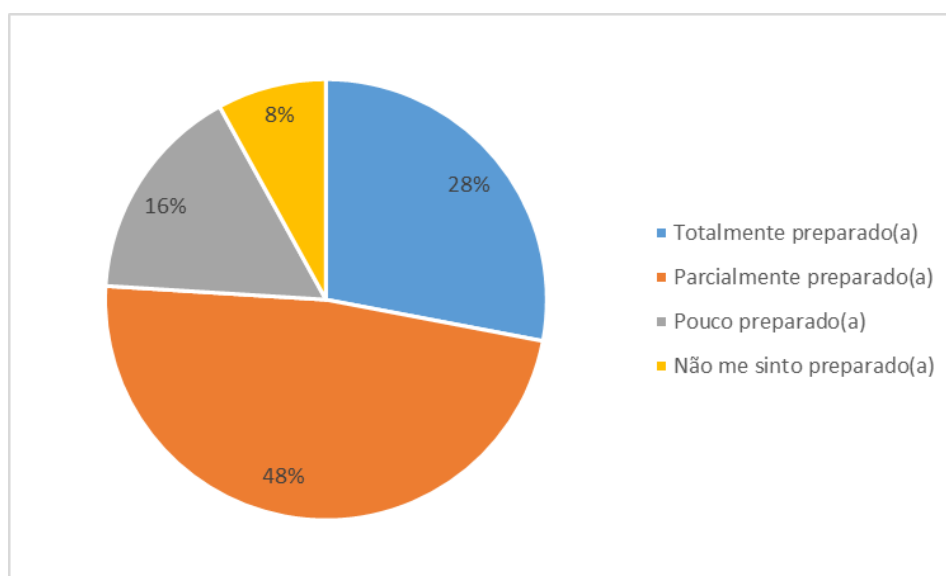
O gráfico mostra que uma maioria considerável de 12 entrevistados acredita que o Ensino Religioso contribui significativamente para a formação ética dos alunos. Outros 8 entrevistados acham que a contribuição ocorre em parte, indicando que o componente curricular é visto de maneira positiva, mas com limitações. Apenas 3 pessoas consideram que a contribuição é pouca, e 2 acreditam que o Ensino Religioso não contribui para a formação ética.

Gráfico 6. A abordagem do Ensino Religioso na sua escola respeita a diversidade religiosa e cultural?

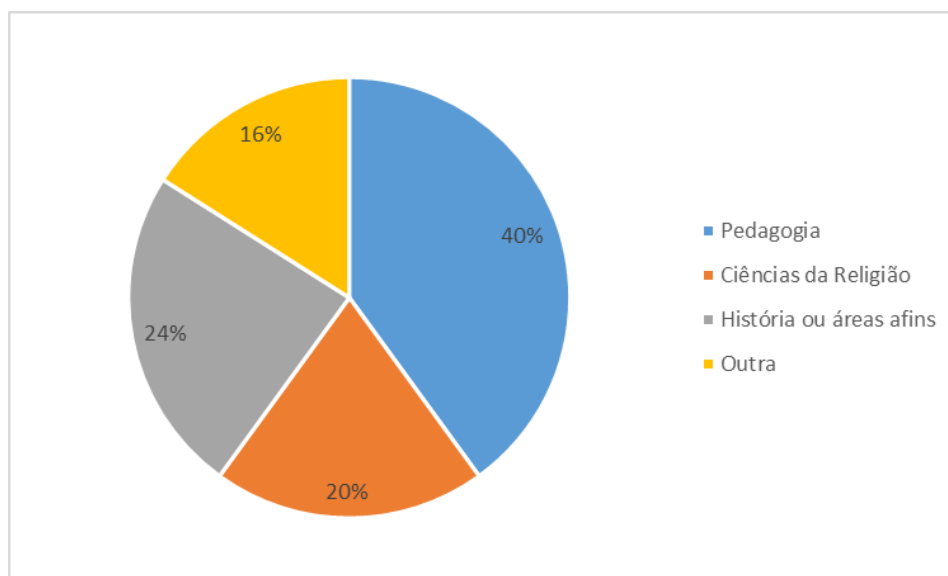


O gráfico indica que a maior parte dos entrevistados acredita que o Ensino Religioso geralmente respeita a diversidade religiosa e cultural, com 10 votos nessa opção. Além disso, 9 entrevistados afirmaram que o respeito é algo constante, ocorrendo sempre. Por outro lado, 4 pessoas indicaram que, às vezes, a abordagem pode desrespeitar essa diversidade, e 2 entrevistados acreditam que isso ocorre frequentemente. Esses resultados sugerem que, em geral, a escola está atenta ao respeito à diversidade religiosa e cultural, mas ainda há espaço para melhorias, especialmente para evitar situações em que esse respeito seja comprometido.

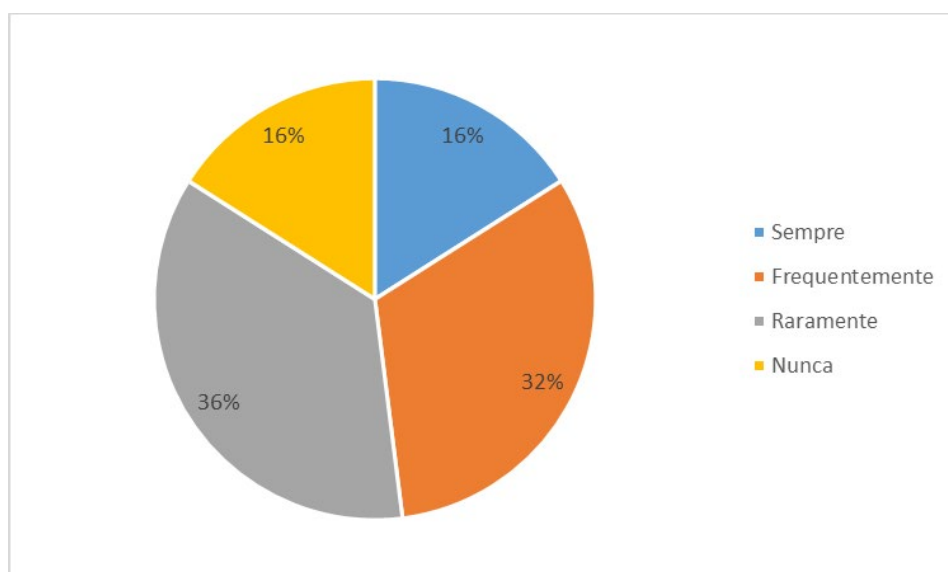
Gráfico 7. Você se sente preparado(a) para abordar temas religiosos de maneira respeitosa e crítica?



O gráfico revela que a maioria dos entrevistados, com 12 votos, sente-se parcialmente preparada para abordar temas religiosos de maneira respeitosa e crítica. Sete entrevistados se consideram totalmente preparados, o que indica que, embora muitos se sintam razoavelmente capacitados, ainda há uma percepção de preparação incompleta. Por outro lado, 4 pessoas sentem-se pouco preparadas e 2 não se sentem preparadas para tratar desses temas.

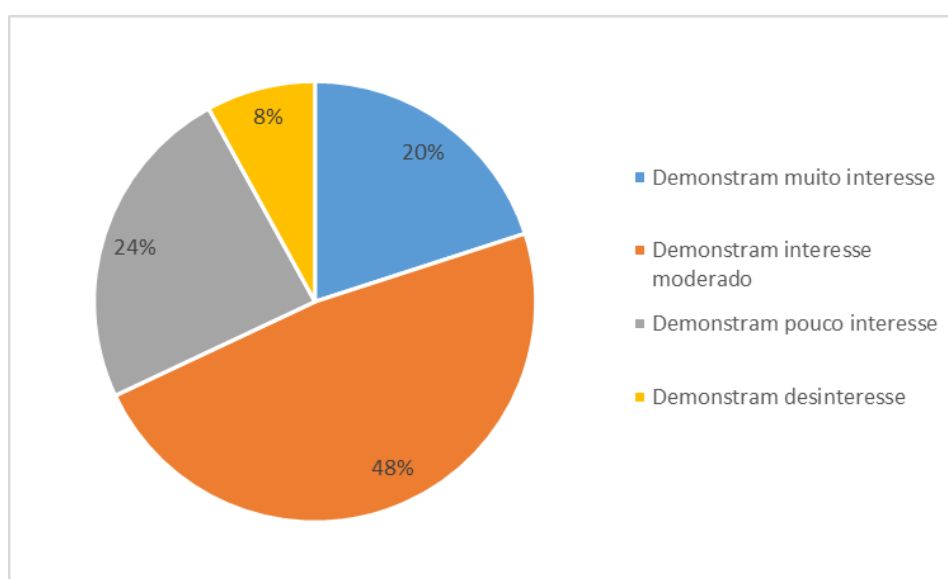
Gráfico 8. Qual a sua formação inicial?

O gráfico mostra que a maioria dos entrevistados, 10, tem formação em Pedagogia, o que pode indicar uma base mais ampla e focada no ensino, incluindo aspectos educacionais gerais. 6 pessoas têm formação em História ou áreas afins, e 5 possuem formação em Ciências da Religião, sugerindo um perfil voltado para o estudo específico das religiões. 4 entrevistados indicaram ter outra formação, o que revela uma diversidade de trajetórias profissionais. Esses dados apontam para uma gama variada de formações, com destaque para a Pedagogia, que provavelmente reflete a natureza interdisciplinar do Ensino Religioso nas escolas.

Gráfico 9. Com que frequência você utiliza materiais didáticos específicos para o Ensino Religioso?

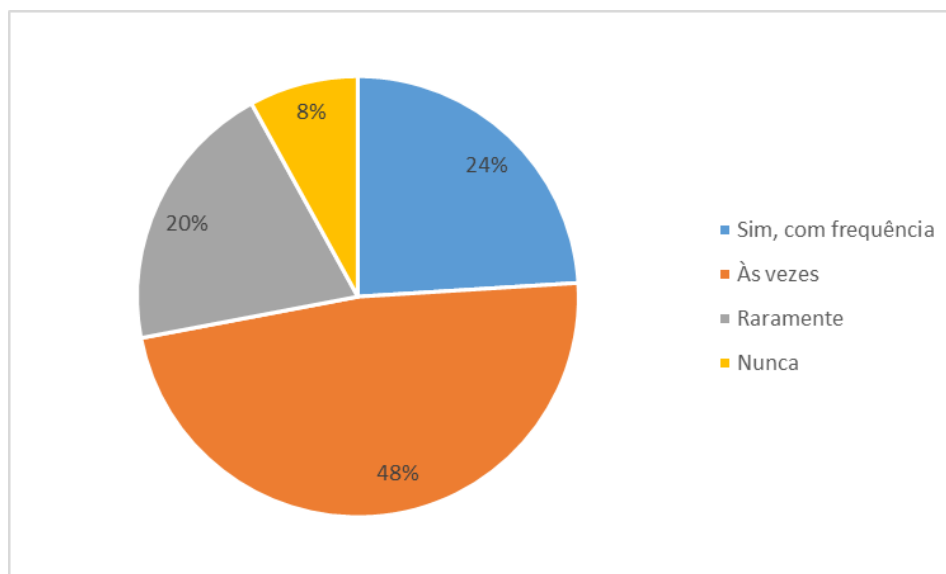
O gráfico mostra que, embora 8 entrevistados afirmem utilizar materiais didáticos frequentemente, uma quantidade significativa de 9 pessoas os utiliza raramente. Apenas 4 entrevistados utilizam materiais didáticos sempre, enquanto outros 4 nunca os utilizam. Esses dados sugerem que, embora exista alguma utilização de materiais específicos, há uma variabilidade significativa quanto à frequência desse uso.

Gráfico 10. Como os alunos reagem às aulas de Ensino Religioso?



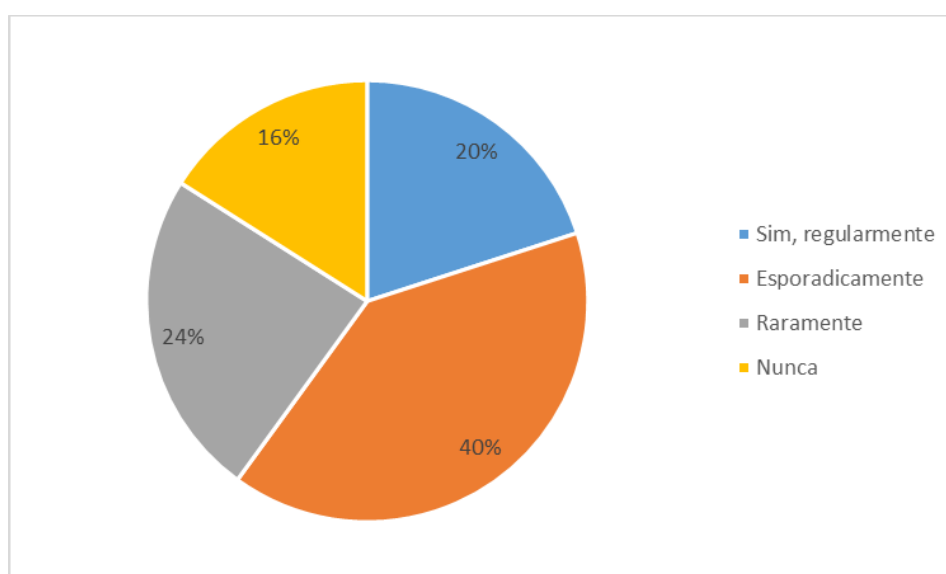
O gráfico mostra que a maioria dos entrevistados, 12 pessoas, observa que os alunos demonstram interesse moderado nas aulas de Ensino Religioso. Apenas 5 entrevistados acreditam que os alunos demonstram muito interesse, o que indica que, para alguns, o tema ainda é altamente relevante e atrativo. No entanto, 6 pessoas apontam que os alunos demonstram pouco interesse, e 2 acreditam que há desinteresse pelas aulas.

Gráfico 11. As famílias dos alunos participam ou opinam sobre o Ensino Religioso?



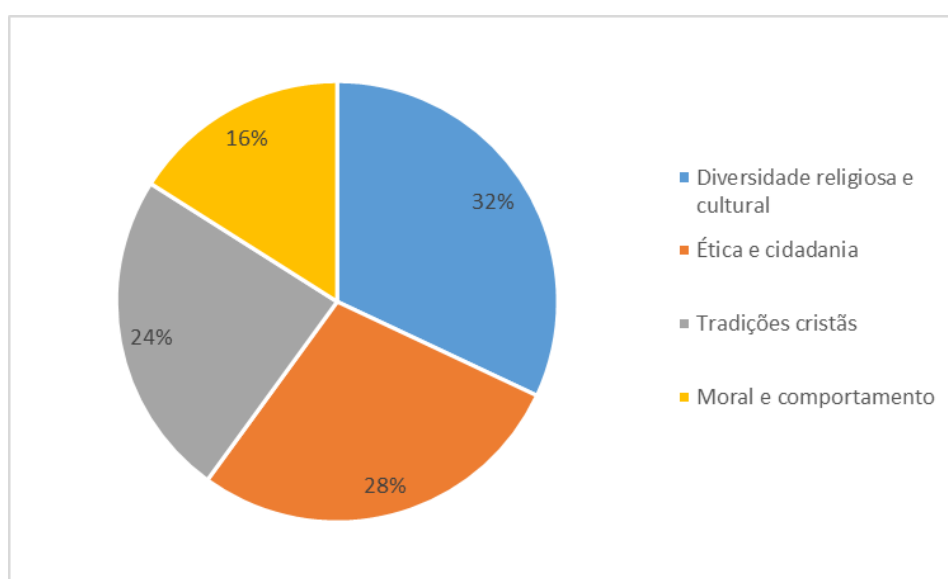
O gráfico revela que a maioria dos entrevistados, 12, afirmou que as famílias participam ou opinam às vezes sobre o Ensino Religioso, o que sugere uma interação esporádica entre a escola e as famílias em relação a esse tema. Seis entrevistados indicaram que as famílias participam com frequência, apontando uma maior preocupação e engajamento com o componente curricular. No entanto, 5 pessoas afirmaram que as famílias raramente participam, e 2 mencionaram que isso nunca acontece.

Gráfico 12. A escola promove formações ou debates sobre temas religiosos e culturais?



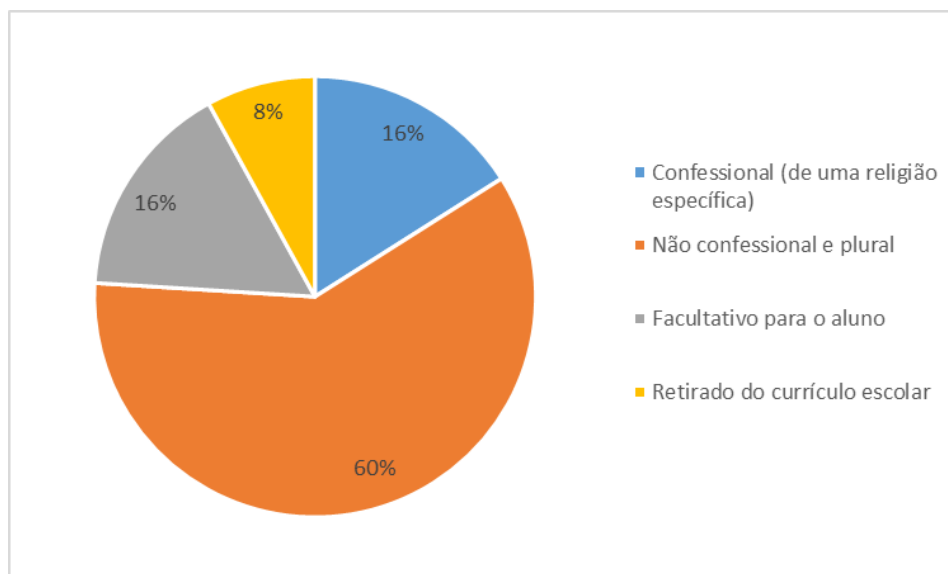
O gráfico mostra que a maioria dos entrevistados, com 10 votos, relata que a escola promove formações ou debates esporadicamente sobre temas religiosos e culturais, indicando que há alguma iniciativa, mas não é uma prática constante. Apenas 5 entrevistados afirmam que essas atividades acontecem regularmente, sugerindo uma abordagem mais estruturada e contínua em algumas instituições. Por outro lado, 6 pessoas consideram que essas discussões ocorrem raramente, e 4 afirmam que isso nunca acontece.

Gráfico 13. Quais temas você considera mais presentes nas aulas de Ensino Religioso?



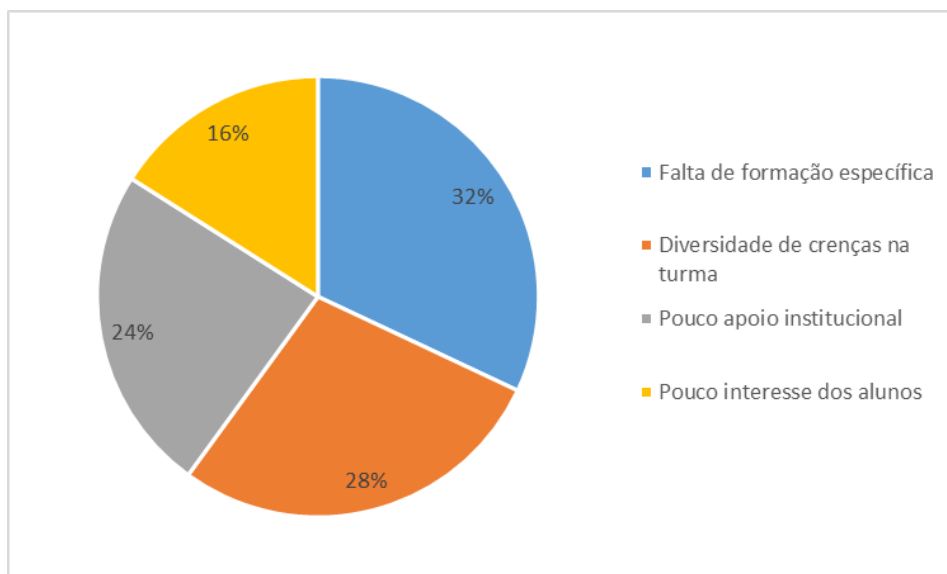
O gráfico revela que os temas mais abordados nas aulas de Ensino Religioso são diversidade religiosa e cultural e ética e cidadania, com 8 e 7 votos, respectivamente. Isso sugere uma preocupação significativa em tratar questões de pluralidade religiosa e valores cívicos. Tradições cristãs aparecem em terceiro lugar, com 6 votos, o que indica que, embora importantes, elas não dominam totalmente as aulas. Moral e comportamento, com 4 votos, é o tema menos destacado.

Gráfico 14. Em sua opinião, o Ensino Religioso deve ser:



A grande maioria dos entrevistados, com 15 votos, acredita que o Ensino Religioso deve ser não confessional e plural, ou seja, aberto a diversas tradições religiosas e sem favorecer nenhuma em particular. Apenas 4 pessoas consideram que o Ensino Religioso deveria ser confessional, voltado a uma religião específica, ou facultativo para o aluno. Por fim, 2 entrevistados defendem que o Ensino Religioso deveria ser retirado do currículo escolar. Esses resultados mostram uma clara preferência por uma abordagem mais inclusiva e voltada para o respeito à diversidade religiosa.

Gráfico 15. O que você considera mais desafiador no trabalho com o Ensino Religioso?



O maior desafio apontado pelos entrevistados foi a falta de formação específica, com 8 votos. A diversidade de crenças na turma é vista como um desafio por 7 pessoas, seguida pelo pouco apoio institucional, com 6 votos. Por fim, 4 entrevistados consideram o pouco interesse dos alunos como o maior obstáculo.

3.3 Resultados e Discussão

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vila Velha, ES, inclui em sua Proposta Pedagógica de Educação e nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino orientações sobre a inclusão do componente curricular

Ensino Religioso (ER) no PPP das Unidades Municipais de Ensino Fundamental. Embora o município não possua um documento orientado especificamente sobre o PPP, destaca-se a importância de manter esse documento atualizado, conforme previsto na Lei municipal nº 5.938 de 2017. A autonomia da gestão administrativa e financeira da escola, conforme estabelecido pelo artigo 28, está vinculada ao PPP, pretende melhorar a eficiência e eficácia da manutenção das instalações escolares e qualificar o processo de ensino-aprendizagem.¹⁵⁶

¹⁵⁶ VILA VELHA. PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. proposta curricular do ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2008a; VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017, disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências. Disponível em:

Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Vila Velha busca desenvolver suas bases curriculares fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas legislações nacionais e municipais, resultando na atual Proposta Curricular, Proposta Pedagógica e Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino.¹⁵⁷ A 1ª versão da Base Municipal Comum Curricular traz o Ensino Religioso como área do conhecimento, nas unidades temáticas identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida, sendo que nas habilidades específicas de 1º ao 9º anos, apresentam inúmeras propostas de como valorizar e respeitar a diversidade cultural e religiosa, destacando-se:

- Debater o pluralismo religioso e valorizar a tolerância religiosa; estabelecer um convívio de respeito às diferentes manifestações e tradições religiosas no espaço escolar;
- Diferenciar mitos, ritos e símbolos nas diversas práticas de celebração, em diferentes tradições religiosas do município de Vila Velha;
- Discutir escatologia cristã, vida pós-morte (ressurreição e reencarnação), matriz africana e Espiritismo, dentre outros.¹⁵⁸

A temática da religiosidade aparece também na discussão da Educação de Jovens e Adultos, na caracterização dos sujeitos aprendizes, no sentido de valorização e respeito à diversidade religiosa. O que se torna inovador, haja vista que a BNCC não discorre sobre essa modalidade de atendimento.¹⁵⁹

Considerando que o município de Vila Velha - ES, apresenta uma diversidade cultural religiosa, com templos e espaços religiosos que demonstra a multiplicidade de construções religiosas dos mais variados tempos, inclusive no período de colonização, é importante que a temática seja incorporada por outras áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Arte. A concepção de currículo na Proposta Curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Vila Velha - ES, na área do Ensino Religioso, reconhece a cultura como prática social¹⁶⁰, em uma mesma perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que apresenta um currículo como fruto da disputa de poder¹⁶¹,

<https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L59382017.html>. Acesso em: agosto de 2023.

¹⁵⁷ VILA VELHA. 2017, p. 7.

¹⁵⁸ VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Base Municipal Curricular de Vila Velha: 1ª versão. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

¹⁵⁹ VILA VELHA, 2018, p. 3.

¹⁶⁰ MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília: MEC/SEB, 2007.

¹⁶¹ ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

pois corresponde a uma seleção e produção de saberes, de campos conflituosos de produção de cultura, de embates e debates, de concepção de conhecimento e de aprendizagem.¹⁶²

Por outro lado, é de se perceber que historicamente o ensino fundamental tem sido marcado pela organização em duas fases distintas. Esta fragmentação muitas vezes também significou uma ruptura de políticas, do currículo e da metodologia. Do antigo primário previsto na Lei 4024/61, quando o aluno era submetido ao “exame de admissão” para acessar o ginásio; ao 1º grau - da Lei 5692/71, há uma divisão entre os iniciais e os anos finais desta etapa de ensino. Portanto, é possível perceber um modelo padrão de seriação que sustentou a organização do ensino, dos tempos e espaços escolares, traduzido numa concepção de ensino e avaliação que permeava ambas as etapas. A lei nº 11.274 de 06/02/2006 que,

altera a redação dos Arts 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos (6) seis anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) promulgada em 1996 vem oficializar a possibilidade de novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, ao mesmo tempo em que explicita a autonomia e interdependência dos entes federados municípios, Estados e União, na organização de seus sistemas de ensino. O art. 23 enfatiza que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Estas questões indicam também novos desafios para a escola e precisam ser considerados na totalidade da dinâmica escolar. Pois expressam não apenas a relação escola/comunidade, professor/aluno, mas estão diretamente relacionados com a concepção de escola, currículo e sociedade e permeiam cotidianamente o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Lucchesi e Ferreira¹⁶³ empreenderam um estudo que buscava identificar as expectativas presentes e concebidas quanto ao papel de professores e alunos, assim como seus

¹⁶² BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

¹⁶³ LUCCHESI; FERREIRA, 2009, p. 38.

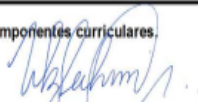
desempenhos dos estudantes de quarto e quinto anos. Domingues¹⁶⁴ ao considerar a importância de analisar os 4º e 5º anos, optou por realizar a observação do cotidiano das aulas e entrevistas informais, questionários e análise de documentos oficiais.

A autora identificou inicialmente a diferença relativa ao número de docentes para cada ano, ou seja, o 4º ano possuía um único professor para ensinar todas as matérias, enquanto o 5º ano possuía sete diferentes componentes curriculares, cada um deles ministrado por um professor específico.¹⁶⁵

Quadro 1 – Organização Curricular de Ensino Religioso nos Anos Iniciais

 PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - 1º ao 5º Ano						
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2012						
	Áreas de Conhecimento	Carga Horária Semanal				
		Anos				
		1º	2º	3º	4º	5º
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	7	7	7	6	6
	Educação Física	3	2	2	2	2
	Artes	1	1	1	1	1
	Ciências	2	2	2	4	4
	Matemática	7	7	7	6	6
	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso	1	1	1	1	1
	Subtotal	25	24	24	24	24
Parte Diferenciada	Empreendedorismo	-	1	1	1	1
		20	20	20	20	20
	Total Geral	25	25	25	25	25
Temas Transversais	Saúde / Sexualidade / Vida familiar e social / Meio ambiente / Trabalho e Consumo / Ciência e Tecnologia / Ética / Cultura.					
	Administração Pública e Ética - Lei M 4208/04					
	Estudos Básicos sobre trânsito - Lei M 4326/05					
	História e Cultura Afro-Brasileira - Lei 10639/03					

OBS: Os temas transversais serão trabalhados de forma integrada aos componentes curriculares.



¹⁶⁴ DOMINGUES, 1985, p. 27.

¹⁶⁵ LUCCHESI, Felipe Del Mando; FERREIRA, Lilian Aparecida. A transição da 4ª para a 5ª série na educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, p. 111-112, 2009.

Outro ponto a ser destacado é o contato entre professor e aluno que, claramente, não era muito próximo nem afetoso, tanto no 4º ano como no 5º ano. Neste último, apenas os professores de Inglês e Língua Portuguesa tinham o costume de cumprimentar os alunos quando adentravam a sala de aula. Os diálogos eram escassos no 4º ano, a professora era muito rígida e exigia disciplina na realização das atividades propostas por ela, causando, inclusive, intimidação por parte dos alunos.¹⁶⁶

Dias da Silva¹⁶⁷ salienta o ponto de vista dos professores a respeito dos alunos de 5º ano: “São infantis, batem palmas, não se controlam, acham que ninguém manda neles, não há um professor que fique com eles, estão deslumbrados com a liberdade”. Entretanto, destaca aspectos positivos, sobretudo, quando ocorria participação dos alunos na organização e realização de festas juninas ou atividades como estudo do meio, aulas de vídeo, teatralização de histórias.

Aqui é conveniente deixar evidenciado que as dificuldades e as possibilidades do trabalho docente colocam em pauta questões trazidas pelos pais e docentes como: indisciplina, a falta de referências/conteúdos básicos dos alunos que chegam ao 5º ano, transição infância/adolescência, a relação família - escola e a transição/ruptura das políticas educacionais no processo do ensino fundamental, que apontam as dificuldades e possibilidades para a necessidade de ações locais, pensadas no âmbito da escola.¹⁶⁸

Domingues¹⁶⁹ afirma que é por meio do desempenho diferenciado de cada um dos professores e do coletivo da escola que o aluno capta que faz parte de um outro contexto. Exemplo claro disso é que os professores que lecionam para o 5º ano lecionam também para outros anos da 2ª fase do Ensino Fundamental, com alunos de idades e níveis de escolaridade diferentes, o que pode levá-los a cobrar do aluno do quinto ano um desempenho mais próximo do aluno de nível mais adiantado.

Quanto aos alunos, Dias da Silva¹⁷⁰ concorda com Domingues¹⁷¹ quando diz que os alunos mais maduros e melhores dos anos iniciais passam a ser taxados de mais imaturos, indisciplinados e sem base no 5º ano, dentro de 3 meses, numa mesma escola, passam de “grandinhos” do primário à “pequeninos” do 5º ano.

¹⁶⁶ LUCCHESI; FERREIRA, 2009.

¹⁶⁷ DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 42.

¹⁶⁸ LUCCHESI; FERREIRA, 2009, p. 39.

¹⁶⁹ DOMINGUES, 1985, p. 27.

¹⁷⁰ DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 42.

¹⁷¹ DOMINGUES, 1985, p. 28.

Dias da Silva¹⁷² resume em cinco fatores as dimensões da interação que ocorre entre professor e aluno nos 4º e nos 5º anos com distinções entre baixa e alta: comunicação, independência, demonstração de afeto, flexibilidade de tempo e rigidez nas cobranças. No 4º ano a comunicação é alta, assim como flexibilidade no tempo e rigidez nas cobranças; a independência é baixa e a demonstração de afeto e consistência são altas. No 5º ano a comunicação é baixa; a flexibilidade no tempo e a rigidez nas cobranças são altas, assim como a independência; a demonstração de afeto e a consistência são baixas.

O que se observou foi que as aulas de ensino religioso nas escolas públicas de Vila Velha – ES, seguem as diretrizes da educação nacional e municipal, respeitando a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Características das aulas de ensino religioso	
Matrícula	Facultativa
Metodologia	Inclusiva, com escuta ativa e estímulo ao diálogo
Conteúdo	Paisagem religiosa, universo simbólico religioso e texto sagrado
Objetivos	Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida

O Ensino Religioso é um componente curricular dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1961, instituiu o ensino religioso como área do conhecimento a ser ministrada nas escolas oficiais.

Por outro lado, no município de Vila Velha, no Espírito Santo, os anos iniciais do Ensino Fundamental têm algumas características, como:

- Aumento do número de aulas de Português e Matemática;
- Redistribuição e reforço das aulas de Português e Matemática;
- Trabalho integrado dos temas transversais aos componentes curriculares

¹⁷² DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 43.

A organização curricular do Ensino Fundamental em Vila Velha tem como objetivo garantir uma base sólida para as outras áreas do conhecimento, principalmente para os componentes curriculares Português e Matemática. Isso é importante, pois as principais avaliações externas, como a Prova Brasil, exigem conhecimentos desses componentes curriculares. A rede de ensino de Vila Velha é composta por 109 escolas, sendo 40 Unidades de Educação Infantil (UMEIs), 67 Unidades de Educação Fundamental (UMEFs) e 2 Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (UMEIFs). Os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Vila Velha, no Espírito Santo, são compostas pelas turmas do 1º ao 5º ano.

Anos Iniciais	
Faixa etária	6 a 10 anos
Foco	Alfabetização, desenvolvimento de linguagens e habilidades sociais, cognitivas e motoras.

A organização curricular das escolas de Ensino Fundamental de Vila Velha inclui mais aulas de Matemática e Português, além de um trabalho interdisciplinar com Tecnologias Educacionais. Para o ano letivo de 2024, o período de rematrículas nas escolas de Vila Velha será de 6 a 18 de novembro, e o prazo para matrículas novas vai de 6 de novembro de 2023 a 5 de janeiro de 2024. O que se observa é que o diferencial fundamental entre um ano e outro é a questão do número de professores e a quantidade maior de componentes curriculares. Isso faz com que ocorra nas turmas ainda imaturas, um processo de adaptação a novos conhecimentos, a novas realidades, objetivos distintos, intenções e crenças diferenciadas.

É importante mencionar que o Ensino Básico é uma etapa muito importante na vida escolar do aluno brasileiro. Além de ser a mais longa, é quando ele passa pelas principais transformações na sua vida, em especial a passagem da infância para a adolescência. Neste sentido, a transição do Ensino Fundamental I e II é bastante complexa e transformadora para o aluno. Essa transição é complicada por envolver uma série de mudanças na estrutura curricular, no perfil de professores e com os próprios alunos.

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental,

bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.¹⁷³ Considera-se aqui as especificidades do ensino fundamental, que tem características próprias, que distingue os anos iniciais e finais, em seu conjunto esta etapa de ensino, e visa o “pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural, sistema político, da tecnologia, das artes” (Lei 9394, artigo 32).¹⁷⁴

A fase inicial, que corresponde do 1º ao 5º ano é “caracterizada pelo processo inicial de entrada da criança no universo da educação formal, de aquisição da língua escrita, da linguagem matemática formal, da introdução aos conteúdos sistematizados e, (...) pelo desenvolvimento sócio cognitivo da infância” e a segunda fase do 6º ao 9º ano como uma “ação de continuidade do desenvolvimento dos conteúdos sistematizados, buscando aprofundar a formação de conceitos e o domínio dos conteúdos, considerados essenciais”¹⁷⁵.

Em se tratando do Ensino Religioso e sua grade curricular, haveria necessidade de se aprofundar o debate dos aspectos pedagógicos deste processo, o que envolveria um estudo sobre o currículo, que incorpora necessariamente reflexões sobre conteúdo, metodologia, avaliação e formação continuada dos professores que atuam nesses anos. É preciso articular as práticas aos desafios e aos problemas decorrentes dos processos de ensino-aprendizagem que está na relação professor - aluno e as mediações de conflitos, que aponta as questões disciplinares como principal problema a ser enfrentado nessas turmas. Sobre isso é importante considerar o processo de transição entre a infância e a adolescência pelo qual esses alunos/as estão passando e a relação adulta-criança-adolescente. Em se tratando do componente curricular Ensino Religioso e seu programa curricular, é preciso salientar que, apesar dos desafios, essa transição não deve ser considerada como um problema para a escola, que precisa ser resolvido a qualquer custo.

Nas escolas públicas municipais de Vila Velha, o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) visa proporcionar uma reflexão ética, cultural e espiritual aos alunos, de modo a promover o respeito à diversidade e à convivência entre diferentes estou pensando. O conteúdo do componente curricular, portanto, não se resume à instrução dogmática, mas enfatiza valores universais como respeito, solidariedade, justiça e paz, que são

¹⁷³ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em Acesso em: 20 fev 2022, p. 8.

¹⁷⁴ BRASIL, 2010. p. 9.

¹⁷⁵ BARBOSA, Aparecida Reis. A Relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba. Dissertação de Mestrado. UFPR - Educação. Curitiba/PR. 2008. p. 126 Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-8>. Acesso: abril de 2022.

compartilhados por diversas tradições religiosas. O conteúdo do Ensino Religioso é também abordado de forma transversal, dialogando com outros componente curriculares, como história, geografia e ciências humanas, sem intenção de promover uma formação integral dos estudantes. O componente curricular não é focado na catequese ou evangelização, mas em temas que envolvem a convivência social e a compreensão de diferentes manifestações religiosas, sempre com a intenção de fomentar a cidadania e a ética. Dessa forma, os alunos são incentivados a refletir sobre o papel da religião na história e nas culturas, bem como a importância da tolerância religiosa em uma pluralidade.

Em Vila Velha, os professores de Ensino Religioso que atuam nos Anos Iniciais são geralmente profissionais da área de Pedagogia, com formação continuada para abordar o componente curricular de forma adequada e inclusiva. A Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação (SEMED), oferece capacitações e materiais pedagógicos que ajudam os professores a planejarem suas aulas com base nos parâmetros curriculares do município e nas diretrizes nacionais. O objetivo é garantir que os conteúdos do Ensino Religioso sejam tratados de maneira pedagógica, promovendo a compreensão crítica e reflexiva sobre os diferentes aspectos religiosos e éticos que perpassam a sociedade.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

CONCLUSÃO

No Currículo Municipal de Vila Velha - ES, o Ensino Religioso é reconhecido como uma área do conhecimento, mas sua correspondência com as áreas da BNCC poderia ter sido ampliada, levando em consideração a história e a pluralidade religiosa das cinco regiões administrativas do município. A discussão curricular, a Proposta Pedagógica e o Currículo Municipal Comum refletem diferentes abordagens sobre mediação pedagógica, diálogo e respeito aos direitos humanos, uma vez que o Ensino Religioso na escola contribui para a construção da paz e a promoção da cidadania. Essas diretrizes, baseadas nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e competências da BNCC e do Currículo Municipal Comum, serão inovadoras de forma inovadora a partir do ano letivo de 2020.

A pesquisa permitiu verificar que o planejamento escolar do município de Vila Velha - ES está direcionado para atender às demandas de alunos, pais e comunidade em geral, no que tange à educação, ao aprendizado, ao desenvolvimento humano e à aquisição de competências. No contexto dos Anos Iniciais, há um currículo bem elaborado e corretamente estruturado nos princípios pedagógicos, porém, se não atender às necessidades reais dos estudantes, seu valor em termos de qualidade é limitado.

A Gestão Escolar possibilita entender como se realiza uma administração externa para alinhar sua equipe técnica com a abordagem atual de complementaridade e integração dos conteúdos estabelecidos pela nova LDB. É garantido que a gestão escolar da instituição atue em conjunto com os alunos dos Anos Iniciais, os professores e a equipe técnica, por meio de respeito, cooperação, diálogo e autonomia, refletindo sobre os problemas e buscando, de forma coletiva, soluções práticas. A escola adota uma abordagem administrativa que consiste em identificar o problema mais relevante e resolvê-lo com máxima prioridade. A aplicação dessa metodologia na análise dos desafios ajuda a focar nas causas mais significativas, oferecendo uma maneira eficiente de atuar com precisão e eficácia.

Este estudo possibilitou também compreender e observar a realidade dinâmica e abrangente da instituição, bem como das salas de aula dos Anos Iniciais. Isso, por consequência, me preparou para me tornar um profissional capaz de reconhecer a forma adequada do ambiente no qual estarei inserido, efetivamente com eficiência e responsabilidade ao tomar conhecimento dos desafios da gestão educacional integrada. A rede municipal possibilita que a escola incentivasse os alunos a buscarem a liberdade de pensamento, favorecendo a descoberta de novos caminhos, onde os valores são considerados e impostos não. Em suma, a escola prova é

uma instituição que oferece uma infraestrutura de qualidade, facilitando o processo de ensino e promovendo a adequação dos conteúdos lecionados. Isso permite, conseqüentemente, uma formação moral, educacional e profissional sólida para todos os envolvidos no processo educativo. Ao final da pesquisa, foi possível concluir que as unidades temáticas do Ensino Religioso exploram as manifestações religiosas em diferentes culturas e sociedades, buscando respostas para os mistérios da vida, do mundo e da morte. Essa abordagem deve incluir a diversidade de culturas e tradições.

Um dos principais desafios enfrentados no ensino de Ensino Religioso nos Anos Iniciais em Vila Velha, como em muitas outras partes do Brasil, é equilibrar a diversidade religiosa presente nas salas de aula, sem que o componente curricular seja visto como uma imposição de um determinado sistema. Outro desafio é a formação dos professores, que, em muitos casos, necessita de um maior aprofundamento nas questões relativas ao pluralismo religioso e à história das religiões. A oferta de formação continuada e o suporte pedagógico, no entanto, são fundamentais para garantir que os docentes estejam aptos a lidar com a complexidade que envolve o componente curricular. O Ensino Religioso nos Anos Iniciais também traz uma série de benefícios ao desenvolvimento social e ético das crianças. Ao trabalhar temas como o respeito ao próximo, a valorização da diversidade e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos religiosos, o componente curricular contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para atuar em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e religiosa.

Em Vila Velha, o Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 é tratado com seriedade e respeito à diversidade, buscando promover a reflexão ética e cultural entre os alunos. Embora existam desafios a serem enfrentados, como a necessidade de uma formação continuada dos docentes e o cuidado com a pluralidade religiosa, o componente curricular desempenha um papel fundamental na formação cidadã e no desenvolvimento de valores essenciais para a convivência social. O município, por meio de sua rede de ensino, busca implementar uma abordagem pedagógica inclusiva e respeitosa, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para viver em uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Marilene Silva Tanajura. A interdisciplinaridade do Ensino Religioso: uma discussão paradigmática da educação atual, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uel_marilenesilvatanajuraalencar.pdf. Acesso em: setembro de 2024.
- AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. *Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras*. Maringá (PR): UEM, 2003.
- ARAUJO, Viviane Patrícia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2008
- BARBOSA, Aparecida Reis. A Relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba. Dissertação de Mestrado. UFPR - Educação. Curitiba/PR. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-8>. Acesso em: abril 2022.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Especial - Inclusão*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo (SP): AM Edições, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em Acesso em: 20 fev 2022, p. 8.
- CARIACICA, Prefeitura Municipal de Cariacica. Cariacica, 2019. Disponível em <http://www.cariacica.es.gov.br/>. Acesso em 2 de dezembro de 2019.
- CARON, Lurdes. *Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores do Ensino Religioso*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10018/1/Lurdes%20Caron%20desp%20%28sem%20o%20anexo%203%29.pdf>. Acesso em: agosto de 2024.
- CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), n. 131, maio/agosto, p. 303-332, maio/ago. 2007.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COSTA, Helenita Ribeiro. Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: considerações básicas. *REFLEXUS*, Vitória, Ano XVII, n. 1, p. 171-194, 2023.

COSTA NETO, Libanio Lopes. *Um estudo sobre o estado laico e o Ensino Religioso no município de Santarém/PA – 2008-2014*. Dissertação de Mestrado. Vitória (ES): Faculdade Unida, 2015.

CUNHA, Clera Barbosa e BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em devolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilogens – Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Religião*. Juiz de Fora (MG): UFJF, vol. 8, n. 1, p. 164-181, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilogens/files/2011/02/8-12.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CUNHA, Luis Antônio. Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea da Educação*, v.13, n. 27, p. 138-154, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a igreja e o estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (MG): Faculdade de Educação da UFMG, n.º 17, p. 20-37, 1993.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remi. Ensino Religioso e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo (RS), vol. 36, jan./abr., p. 64-79, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>>. Acesso em: 15 maio 2018.

DANTAS, Douglas Cabral. *Ensino religioso na rede pública estadual de belo horizonte, mg: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DantasDC_1.pdf. Acesso em: dezembro de 2023.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem ritos: as quintas séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt e LUI, Janayna de Alencar. *O Ensino Religioso e a interpretação da lei*. Porto Alegre (RS): PUC-RS, 2005.

DOMINGUES, M. H. M. S. *A escola de primeiro grau: passagem da 4ª para 5ª série*. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC, 1985.

DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento*. 2001. <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/08/13-TecnDoCnh2013.pdf>. Acesso em: setembro de 2024.

ESCHILETTI PRATI, Laíssa; EIZIRIK, Marisa Faermann (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia Campinas*, 23(3), p. 289-298. Julho-setembro, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/epc/v23n3/v23n3a08.pdf>. Acesso em 17 Mar. 2022.

FIGUEIREDO, *Ensino Religioso*. Perspectivas Pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FISCHER, Louis. *A Fé*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

FONAPER (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Alonso S. Ensino Religioso na escola pública: razões para sua (in)viabilidade. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo (RS), vol. 38, mai./ago., p. 23-39, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>>. Acesso em: 15 maio 2024.
- GOODSON, Igor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso no contexto das legislações: entre conquistas, desafios e perspectivas. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, vol. 10, n. 30, mai./ago., p. 291-307, 2010.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso*. REVER – Revista de Estudos de Religião, ano 15, n.º 2, jul./dez., p. 10-25, 2015.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo (SP): Paulinas, 2007.
- JUNQUEIRA, Sergio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade (The identity of Religious Education in the context of secularism). *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 101-113, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/P.2175-5841.2010v8n19p101>. Acesso em: março de 2025.
- JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.
- KLEIN, Remi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Aspectos referentes a formação de professores no ensino religioso. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008
- KRAMER, S. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RmBJyv49kjGD9z9pQJvSRNK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: novembro de 2024.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCCHESI, Felipe del Mando; FERREIRA, Lilian Aparecida. A transição da 4ª para a 5ª série na educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8 (2), p. 111-122, 2009.
- LUCCHESI, Felipe Del Mando; FERREIRA, Lilian Aparecida. A transição da 4ª para a 5ª série na educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, p. 111-112, 2009.

MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma crítica nos fundamentos da educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 5.692/71.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 4.024/61.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOURA, Paulo Hamurabi Ferreira. *A religião e o estado laico no Brasil*. Rio de Janeiro (RJ): ESG, 2014.

OLIVEIRA, Lílían Blanck de *et al.*]. *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. *Integração*, nº 21, ano 9, 1999.

PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos professores sobre o ensino religioso: Diversidade e interdisciplinaridade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/204/1/therezinha%20de%20souza.pdf>. Acesso em: dezembro de 2023.

PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos professores sobre o ensino religioso: Diversidade e interdisciplinaridade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, 2012, p. 25. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/204/1/therezinha%20de%20souza.pdf>. Acesso em: dezembro de 2023.

PARÂMETROS CURRICULARES - Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

PARO. Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez: 2012.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PILETTI, Nelson. *Psicologia Educacional*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, Maria F. *O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?* In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas (SP): Autores Associados, 2001, p. 255-291.

PMVV. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha*. 1º ao 9º ano. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação. 2008.

RANQUETAT JR, Cesar A. Religião em sala de aula: O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. *ROnline*, v.1, n.1, p. 165-180, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Rodrigo Oliveira; SEIBT, Cezar Luís. Ciências da religião e o Ensino Religioso na Amazônia. *Revista Pistis Prax., Teol., Pastor.*, Curitiba, vol. 6, n.º 2, mai./ago., p. 373-397, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Coleção Memória da Educação. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 66 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEPÚLVEDA, Denize e SEPÚLVEDA, José Antônio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. *Revista Educação*, Santa Maria (RS), vol. 42, n.º 1, jan./abr., p. 177-190, 2017.

SILVA, Elielson das Neves da. *O Ensino Religioso e a formação de professores de Vila Velha*. Dissertação de Mestrado. Vitória (ES): Faculdade Unida, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.

SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, vol. 6, n.º 2, mai./ago., p. 497-519, 2014.

TAVARES, Geovana da Mata *et. al.* O ensino religioso como campo do saber interdisciplinar. *UNITAS - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória - ES, v. 5, n. 2, p. 589-609, Ago-Dez., 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus. 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus. 1995.

VENANCIO, Joana Darc. *BNCC e o Ensino Religioso*. Disponível em <https://www.a12.com/redacaoa12/brasil/a-bncc-e-o-ensino-religioso-somente-cultura-o-que-e-da-fe>. Acesso em 3 de março de 2019.

VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Base Municipal Curricular de Vila Velha: 1ª versão. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017, disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L59382017.html>. Acesso em: agosto de 2023.

VILA VELHA. PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. proposta curricular do ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2008a.

ANEXO 1 - PLANO DE AULA COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

PLANO DE AULA - (ANOS FINAIS ENSINO FUNDAMENTAL)	
Tema	<i>Bullying: valores humanos, respeito e convivência ética</i>
Campo de experiência	Campo de Experiência (BNCC – Ensino Religioso): Dimensão ética: valores, atitudes e convivência respeitosa com a diversidade cultural e religiosa. Ano/Série: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II
Habilidades	Habilidade (BNCC – ER07ET01 ou similar, dependendo do ano): (ER07ET01): Identificar atitudes que promovem o respeito mútuo, a dignidade da pessoa e os direitos humanos, reconhecendo os valores presentes nas diferentes tradições religiosas e não religiosas.
Objetivos	• Compreender o que é o bullying, suas causas e consequências. • Refletir sobre os valores do respeito, empatia e solidariedade. • Promover atitudes de convivência ética e pacífica. • Relacionar ensinamentos religiosos e filosóficos à promoção do bem comum.
Conteúdo	• Conceito e tipos de bullying (físico, verbal, psicológico, virtual). • Consequências do bullying para quem sofre e para quem pratica. • Princípios éticos e valores humanos nas tradições religiosas (amor ao próximo, empatia, compaixão). • Estratégias de prevenção e enfrentamento do bullying.
Duração	5 aulas
Recursos didáticos	• Quadro e pincel ou lousa digital. • Cartolina, papel pardo, canetões. • Trechos de textos religiosos e filosóficos. • Vídeo curto sobre bullying (ex.: curta “Pipo e Fifi” ou “Bullying - curta-metragem”). • Aparelho de som ou computador com acesso à internet.
Metodologia	1. Acolhida e sensibilização (5 min): Iniciar com uma roda de conversa rápida sobre o que os alunos entendem por bullying. 2. Exibição de vídeo (10 min):

PLANO DE AULA - (ANOS FINAIS ENSINO FUNDAMENTAL)

	Assistir a um vídeo que retrate uma situação de bullying, seguido de perguntas para provocar reflexão. 3. Discussão em grupo (15 min): Dividir a turma em grupos para discutir: ○ O que motivou o bullying? ○ Como a vítima se sentiu? ○ O que poderia ter sido feito diferente? Cada grupo apresenta um resumo. 4. Reflexão com base em valores religiosos (10 min): Apresentar frases/textos de diferentes tradições religiosas e filosóficas (ex: “Amai ao próximo como a ti mesmo”; “Não faças ao outro o que não queres que façam contigo”). Relacionar com o tema do bullying. 5. Atividade de produção (10 min): Criar, em duplas ou trios, cartazes com mensagens de respeito, empatia e solidariedade para serem afixados na escola.
Avaliação	• Participação nas discussões e nas atividades em grupo. • Capacidade de relacionar valores éticos e religiosos com atitudes do cotidiano. • Clareza e coerência nas produções (cartazes e falas). • Reflexão crítica sobre o bullying e propostas de superação.
Referências	• BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. MEC, 2018. • PIAGET, Jean. <i>O juízo moral na criança</i>. São Paulo: Editora Moraes, 1994. • VÁRIOS AUTORES. <i>Cartilha sobre Bullying – Ministério da Educação</i>. MEC, 2022. • SILVA, Zuleica Goulart. <i>Bullying na escola: como prevenir e enfrentar</i>. São Paulo: Cortez, 2020. • Diversos textos sagrados (Bíblia, Torá, Alcorão, ensinamentos budistas) para abordagem inter-religiosa.

ANEXO 2- QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA JUNTO AOS PROFESSORES

Instruções: Assinale apenas uma opção por questão que melhor representa sua opinião ou prática. Suas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

1. Você leciona qual disciplina?

- a) Ensino Religioso
- b) Língua Portuguesa
- c) Matemática
- d) Outras disciplinas dos anos iniciais

2. Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Fundamental I?

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 5 anos
- c) De 6 a 10 anos
- d) Mais de 10 anos

3. Como você avalia a importância do Ensino Religioso no currículo escolar?

- a) Muito importante
- b) Importante
- c) Pouco importante
- d) Não é importante

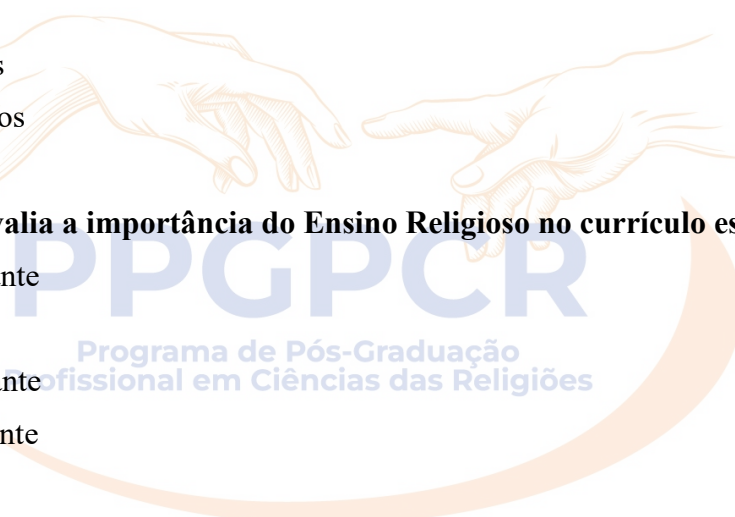
4. O Ensino Religioso é tratado de forma interdisciplinar em sua prática pedagógica?

- a) Sempre
- b) Frequentemente
- c) Raramente
- d) Nunca

5. Em sua opinião, o Ensino Religioso contribui para a formação ética dos alunos?

- a) Sim, significativamente
- b) Sim, em parte
- c) Pouco
- d) Não contribui

6. A abordagem do Ensino Religioso na sua escola respeita a diversidade religiosa e cultural?



- a) Sempre respeita
- b) Geralmente respeita
- c) Às vezes desrespeita
- d) Frequentemente desrespeita

7. Você se sente preparado(a) para abordar temas religiosos de maneira respeitosa e crítica?

- a) Totalmente preparado(a)
- b) Parcialmente preparado(a)
- c) Pouco preparado(a)
- d) Não me sinto preparado(a)

8. Qual a sua formação inicial?

- a) Pedagogia
- b) Ciências da Religião
- c) História ou áreas afins
- d) Outra

9. Com que frequência você utiliza materiais didáticos específicos para o Ensino Religioso?

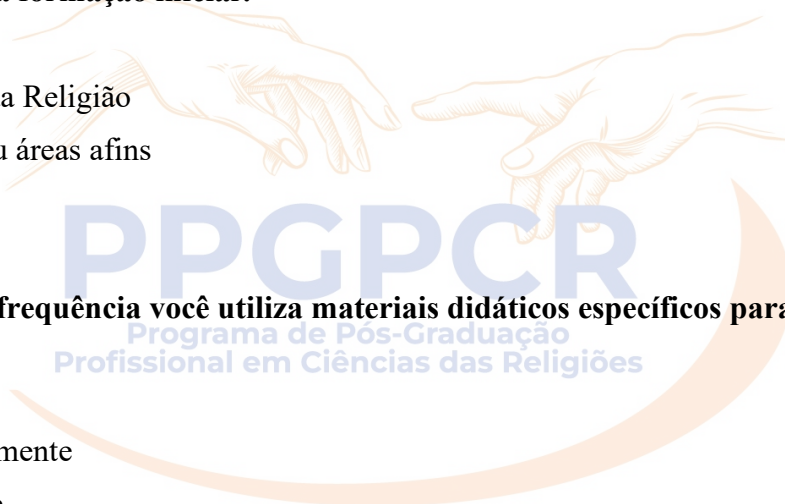
- a) Sempre
- b) Frequentemente
- c) Raramente
- d) Nunca

10. Como os alunos reagem às aulas de Ensino Religioso?

- a) Demonstram muito interesse
- b) Demonstram interesse moderado
- c) Demonstram pouco interesse
- d) Demonstram desinteresse

11. As famílias dos alunos participam ou opinam sobre o Ensino Religioso?

- a) Sim, com frequência
- b) Às vezes
- c) Raramente
- d) Nunca



12. A escola promove formações ou debates sobre temas religiosos e culturais?

- a) Sim, regularmente
- b) Esporadicamente
- c) Raramente
- d) Nunca

13. Quais temas você considera mais presentes nas aulas de Ensino Religioso?

- a) Diversidade religiosa e cultural
- b) Ética e cidadania
- c) Tradições cristãs
- d) Moral e comportamento

14. Em sua opinião, o Ensino Religioso deve ser:

- a) Confessional (de uma religião específica)
- b) Não confessional e plural
- c) Facultativo para o aluno
- d) Retirado do currículo escolar

15. O que você considera mais desafiador no trabalho com o Ensino Religioso?

- a) Falta de formação específica
- b) Diversidade de crenças na turma
- c) Pouco apoio institucional
- d) Pouco interesse dos alunos

