



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ANDREZA PATRICIA DE AZEVEDO FERREIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

JOÃO PESSOA - PB

2023

ANDREZA PATRICIA DE AZEVEDO FERREIRA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões. Linha de pesquisa: Educação e Religião.

Orientador: Dr Marinilson Barbosa da Silva.

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383t Ferreira, Andreza Patricia de Azevedo.

Tecnologias digitais no ensino religioso : desafios e perspectivas à prática pedagógica / Andreza Patricia de Azevedo Ferreira. - João Pessoa, 2023.

115 f. : il.

Orientação: Marinilson Barbosa da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso. 3. Mídias digitais. 4. Prática pedagógica. 5. Pandemia Covid-19. I. Silva, Marinilson Barbosa da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 279.224 (043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

"TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS À
PRÁTICA PEDAGÓGICA"

Andreza Patricia de Azevedo Ferreira
Andreza Patricia de Azevedo Ferreira

Dissertação apresentada à banca-examinadora formada pelos seguintes especialistas.

Wilson Barbosa da Silva
Wilson Barbosa da Silva
(orientador/PPGCR/UFPB)

Danielle Ventura
Danielle Ventura de Lima Pinheiro
(membro-externo/SEDEC - JP)

Rita Cristiana Barbosa
Rita Cristiana Barbosa
(membro-interno/PPGCR/UFPB)

Aprovada em 28 de junho de 2023.

*Dedico essa dissertação a Pedro e Sophie. A
você todo meu amor e carinho.*

AGRADECIMENTOS

Para muitos, esse momento pode parecer uma tarefa fácil. Para mim, não é. Foram tantas pessoas que me ajudaram, das mais diversas formas, nessa jornada, que me sinto triste em pensar que posso esquecer alguém. Mas sim, existem algumas que merecem especial destaque, por isso:

Agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui e realizar esse sonho que guardei por tanto tempo dentro de mim, que despertou no momento mais oportuno.

Ao meu esposo, Josenildo Borges Ferreira, principal incentivador e companheiro em todos os momentos da minha vida. Essa conquista é mais uma das muitas que alcançamos juntos. Agradeço ainda, por me lembrar sempre que meu chão não é de areia, mas sim uma estrada pavimentada pelo amor e cumplicidade.

Aos meus filhos, Pedro Calebe e Sophie, minhas joias preciosas. Obrigada meus amores por me acompanharem tão de perto, estarem comigo durante a construção desta dissertação, sendo sempre compreensivos em minhas ausências, mesmo quando estávamos dentro da mesma casa. Toda e qualquer palavra que escreva aqui, será insuficiente para expressar minha gratidão a vocês.

Aos meus pais e minha irmã, que acreditam no meu potencial, me apoiam em tudo, e sempre demonstraram ter orgulho de mim.

A todos os familiares que estiveram na torcida pelas minhas conquistas.

Ao PPGCR/UFPB, por ofertar o curso de Ciências das Religiões, de forma gratuita e com excelência, onde pude alcançar esta qualificação profissional.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marinilson Barbosa, pelas contribuições, orientações e por ter acreditado em mim enquanto pesquisadora.

A todos os professores e funcionários do PPGCR/UFPB, pelos ensinamentos, pelas ajudas e por estarem sempre na luta na defesa de nossa área de conhecimento.

Aos meus companheiros de turma, por todas as generosas trocas.

Aos especialíssimos amigos, Vanessa e Romário. Levarei vocês no meu coração para sempre. Meus parceiros de alegrias, caronas, acolhida, aventuras, desventuras, angústias, lerdazas, desabafos... Foram tantas coisas vividas, por nós, nesses anos... Que sorte a minha de ter vocês por perto!

Às professoras, Dra. Rita Barbosa e Dra. Danielle Ventura, pela participação e contribuições nas bancas de qualificação e defesa do nosso trabalho.

A todos os professores colaboradores desta pesquisa, que contribuíram de forma grandiosa para a realização do nosso trabalho.

Aos professores e gestores, das escolas Adelino Dantas, Padre João Maria e Adelina Fernandes, pela compreensão e sensibilidade.

A todos os meus amigos que me acompanham e estão sempre por perto. Vocês são muito importantes. O apoio e as boas energias foram verdadeiros combustíveis para que eu chegasse ao fim dessa jornada.

RESUMO

Tendo em vista o contexto pandêmico que vivenciamos e as mudanças drásticas que esse momento trouxe para as práticas pedagógicas, esta pesquisa objetivou analisar de que forma as tecnologias digitais foram experimentadas e utilizadas pelos docentes de Ensino Religioso, durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Enquanto objetivos específicos, almejou-se: 1) realizar um levantamento dos professores que possuem formação continuada na área das mídias digitais; 2) identificar quais e se foram utilizadas mídias digitais durante o período pandêmico; 3) dialogar com os professores da rede municipal de Natal sobre o processo individual de reconstrução de suas práticas a partir do uso das mídias digitais. Para nossa reflexão, trouxemos Paulo Freire, que nos fala sobre o papel do professor mediador e a importância do protagonismo estudantil; Serafim e Souza e José Manuel Moran, que nos ajudaram a compreender a complexidade que é o uso das tecnologias digitais na escola; e Marinilson Barbosa da Silva, que demonstra a importância da formação continuada. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental, exploratória e de campo. A metodologia desenvolvida foi de caráter exploratório interpretativista, realizado através da pesquisa de campo. Para a análise dos dados, optamos por utilizar a metodologia de Análise Textual Discursiva – ATD. O processo de análise dos dados se deu a partir das entrevistas realizadas com seis professores da Rede Municipal de Natal-RN. Mediante a isso, observamos que o período pandêmico e pós-pandêmico, configurou-se como um momento de muitas dificuldades, mas também de novos aprendizados. Dessa forma, esta dissertação destina-se aos professores de Ensino Religioso e estudiosos das Ciências das Religiões.

Palavras-chave: Mídias digitais; Ensino Religioso; Pandemia.

RESUMEN

Teniendo en cuenta el contexto pandémico que experimentamos y los cambios drásticos que ese momento trajo para las prácticas pedagógicas, esa investigación tuvo como objetivo analizar cómo las tecnologías digitales fueron experimentadas y utilizadas por los docentes de Enseñanza Religiosa, durante el período pandémico y postpandémico. Como objetivos específicos se ha pretendido: 1) realizar un estudio de los profesores que poseen formación continua en el área de los medios digitales; 2) identificar cuáles y si se utilizaron medios digitales durante el período pandémico; 3) dialogar con los profesores de esa red municipal de Natal sobre el proceso individual de reconstrucción de sus prácticas a partir del uso de los medios digitales. Para nuestra reflexión, trajimos a Paulo Freire, que nos habla sobre el papel del profesor mediador y la importancia del protagonismo estudiantil; Serafim y Souza y José Manuel Moran, que nos ayudaron a comprender la complejidad que es el uso de las tecnologías digitales en la escuela y; Marinilson Barbosa da Silva, que demuestra la importancia de la formación continua. La investigación se caracteriza como bibliográfica, documental, exploratoria y de campo. La metodología desarrollada fue de carácter exploratorio interpretativista, realizado a través de la investigación de campo. Para el análisis de los datos, optamos por utilizar la metodología de Análisis Textual Discursiva - ATD. El proceso de análisis de los datos se dio a partir de las entrevistas realizadas con seis profesores de la Red Municipal de Natal-RN. Mediante esto, observamos que el período pandémico y postpandémico, se configuró como un momento de muchas dificultades, pero también de nuevos aprendizajes. De esta forma, esta disertación se destina a los profesores de Enseñanza Religiosa y estudiosos de las Ciencias de las Religiones.

Palabras llave: Medios digitales; Educación religiosa; Pandemia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Calendário Letivo 2020 – Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN36

LISTA QUADROS

Quadro 1: Critérios para escolha dos participantes.....	54
Quadro 2: Características dos participantes da pesquisa	56
Quadro 3: Agenda de entrevistas	57
Quadro 4: Busca da qualificação durante o período pandêmico.....	68

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMURE	Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CR	Ciências da Religião
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESER	Escola Superior de Educação Religiosa de Natal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOS	iPhone Operating System
ITEPAN	Instituto de Teologia Pastoral de Natal
PJ	Pastoral da Juventude
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PPGCR	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
RN	Rio Grande do Norte
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultural
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ADEQUADA DENTRO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	20
2.1. Considerações sobre a importância da formação adequada ao profissional das Ciências da Religião	21
2.2. Formação continuada de professores: um processo de continua construção	25
2.3. A Formação Continuada de professores de Ensino Religioso no município de Natal-RN	26
2.4. A pandemia e as modificações na Formação Continuada	28
3. DESAFIOS, NOVAS METODOLOGIAS E MUDANÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO EM NATAL-RN	30
3.1. Desafios da educação com qualidade: foco no discente.....	30
3.2. A sociedade mudou, e agora?	32
A importância das tecnologias nas aulas de Ensino Religioso.....	34
3.3. O uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico na rede municipal de Natal: o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal) como centro de apoio aos educadores do município	40
3.4. A pandemia como impulsionadora do uso das tecnologias digitais: portarias e documentos oficiais	45
3.5. O WhatsApp como recurso pedagógico	45
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	48
4.1 Caracterizando a pesquisa.....	48
4.2 Subsídios teóricos-metodológicos.....	48
4.3 Tipologia da pesquisa.....	50
4.4 Instrumentos utilizados para a coleta dos dados.....	52
4.5 Sujeitos da pesquisa.....	52
4.6 Fases de desenvolvimento da pesquisa.....	57
4.7 Análise de dados.....	58
5. DESAFIOS E PERSPECTIVAS IMPOSTAS PELA PANDEMIA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DE NATAL-RN..	60

5.1. O processo de formação: como os professores de Ensino Religioso de Natal-RN adentraram à docência?.....	60
5.2. O quanto a formação inicial ajudou os professores?.....	60
5.3. O aprendizado contínuo é importante? E durante a pandemia, foi possível estudar? Visão dos professores.....	66
5.4. Durante a pandemia, foi possível dar aulas?.....	68
5.5. Investimentos, aprendizados e desgaste pessoal: Um misto sentimento.....	72
5.6. Voltamos para a sala de aula. E agora?.....	75
5.6.1. <i>A tecnologia como aliada.....</i>	76
5.6.2. <i>Aulas colaborativas.....</i>	78
5.6.3. <i>Recursos audiovisuais.....</i>	79
5.6.4. <i>Grupos de WhatsApp.....</i>	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS.....	90
APÊNDICES.....	93

1. INTRODUÇÃO

O componente curricular Ensino Religioso possui um caráter de valorização da diversidade e de compromisso com a formação humana integral, sendo uma área de conhecimento com muitas possibilidades de interações e abordagens. No entanto, e por isso, o professor dessa disciplina enfrenta dificuldades em relação a materiais didáticos, ao uso das tecnologias digitais, à formação continuada, dentre outros recursos, condizentes com a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Religioso. Há uma necessidade de pesquisa no intuito de colocar em prática as orientações dos documentos legais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas, buscando assim, práticas pedagógicas exitosas e articulações interdisciplinares. Neste sentido, faz-se necessário mobilizar ações educativas que venham a ajudar no enfrentamento dessas questões.

No ano de 2020, o mundo começou a enfrentar uma pandemia, causada pelo Coronavírus, SARS-CoV-2, que modificou de inúmeras maneiras as relações sociais e de trabalho no mundo inteiro. Essa doença ficou popularmente conhecida como COVID-19.

O Coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa, causada pelo vírus SARS-CoV-2, que é altamente contagiosa. No início da pandemia, o mundo todo foi tomado por bastante medo e apreensão, pois os efeitos e o tratamento para esse vírus eram desconhecidos, até então; e a doença se propagava rapidamente. O vírus é transmitido pelas vias respiratórias, por isso houve a necessidade de restrição da circulação de pessoas, com a intenção de diminuir o contágio. Alguns países chegaram a instituir o *lockdown*, ou seja, o fechamento de todos os serviços não-essenciais, como forma de parar a propagação da doença. No Brasil, os estados e municípios estabeleceram períodos de quarentena – que foram se renovando ao longo do ano de 2020 e 2021 – com o intuito de mitigar os desgastes causados pela pandemia, principalmente, dentro dos serviços de saúde.

Com a chegada e o avanço da pandemia da Covid-19, muitos paradigmas mudaram no mundo e, em decorrência do isolamento social, várias das nossas atividades cotidianas passaram a ser realizadas de forma remota, com o auxílio de recursos tecnológicos. Nesse cenário, o trabalho dos professores também passou por muitas mudanças, exigindo de forma imediata a mobilização de saberes e de competências para atuar com tecnologias educacionais, até então pouco exploradas, além disso, demandou a formulação de estratégias e a construção de materiais didáticos para utilização em aulas, nesse novo formato de ensino.

A partir da nova realidade, este trabalho teve como foco principal analisar de que forma as tecnologias digitais foram experimentadas e utilizadas pelos docentes de Ensino Religioso, investigando as ferramentas, os materiais didáticos e práticas pedagógicas incorporadas a um novo tipo de fazer na disciplina de Ensino Religioso, e que tipo de formação os profissionais receberam para trabalhar diante desse contexto.

As situações que nos levam a refletir fundamentam-se em ponderações e experiências acumuladas ao longo da nossa trajetória, enquanto professora de Ensino Religioso da rede pública de ensino em Natal-RN e da relação com outros docentes em situações semelhantes.

Tendo cursado Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o ingresso no curso se deu em 2006. Foi um período de grandes desafios, pois sempre precisamos estudar e trabalhar, concomitantemente, mas ainda assim conseguimos terminar a graduação no tempo certo. Colamos grau junto com turma, em maio de 2010. Nessa época, descobrimos que estava grávida e resolvemos que era tempo de parar um pouco com as atividades acadêmicas para gestar e criar o ser que em nosso ventre crescia.

Passados dois anos, e já com dois filhos, resolvemos começar a prestar concurso para a área de Educação, mesmo já sendo concursada, lotada em outra secretaria que atuava na área de ações sociais para o mundo do trabalho, o desejo de sermos professoras floresceu. O primeiro concurso, para docente, que obtivemos aprovação foi para professora substituta no município de Natal, no ano de 2012. A convocação para assumir a vaga veio no início do ano 2013. Esse período constituiu o nosso primeiro contato profissional como professora de Ensino Religioso. Atuamos em duas instituições escolares: na Escola Municipal Jornalista Erivan França, onde lecionamos para turmas de 4º e 5º anos, e, na Escola Municipal Professora Maria Madalena Xavier de Andrade, lecionando para as turmas de 6º a 9º ano. Significou uma experiência muito boa, pois tendo sido nosso primeiro contato com a prática pedagógica, consideramos que fomos muito bem guiados e acolhidas pelas equipes das referidas escolas, que nos ajudaram nesse momento de inexperiência e nos incentivaram a começar a frequentar à Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2014, participamos de outra seleção para professores substitutos. Dessa vez, na rede estadual de educação do RN, tendo obtido êxito no processo seletivo. Fomos convocados para trabalhar no mês de maio. Acabamos por decidir mudar de instância – de municipal para estadual - e passamos a atuar na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, com turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento precisamos nos afastar da Formação Continuada, que era oferecida apenas aos professores da rede municipal de Natal-RN. Mas para não interromper o processo de estudos e qualificação profissional, no ano de

2015, procuramos cursar uma especialização. Pensando em todas as questões as quais encontrava-nos envolvidos naquele momento profissional, escolhemos o curso UNIAFRO: Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Onde obtivemos vários conhecimentos importantes à prática docente, especialmente em relação às questões étnico-raciais.

Ainda no ano de 2015, foram lançados dois editais para contratação de professores efetivos: um para a rede municipal de educação de Natal-RN e outro da rede municipal de educação de Parnamirim-RN, cidade da região metropolitana de Natal. Obtendo a aprovação nos certames, ficamos aguardando as convocações. Em Natal, fomos convocados ainda no mesmo ano, no mês de agosto começamos a lecionar, com cargo efetivo. Para nós, significou uma grande conquista, pois, dessa forma, ficaria com a vaga garantida na educação pública e teria mais estabilidade, o que de fato ocorreu. Trabalhamos na mesma escola desde então, a Escola Municipal Professora Adelina Fernandes, atuando com discentes do Ensino Fundamental II.

Em janeiro de 2016, prestamos novamente concurso, dessa vez para a rede estadual de educação do RN, que, para a nossa felicidade, mais uma vez conquistamos a aprovação. Quando no mês de abril do mesmo ano houve a convocação, pedimos exoneração do outro vínculo (o da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social) da prefeitura e passamos a trabalhar exclusivamente como docente, atualmente atuamos na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, lecionando para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Escola Padre João Maria, com turmas de 1º a 3º ano fundamental. A convocação para a prefeitura de Parnamirim ocorreu nesse mesmo ano, no entanto, como já estava com tudo organizado e trabalhando em escola próximas da nossa residência, decidimos ficar onde estava.

O sonho de cursar o mestrado sempre foi muito nutrido, desde a faculdade, contudo, mediante a tudo que já foi exposto aqui, esse sonho ficou guardado até o ano de 2020, quando decidimos que era o momento certo de dar mais um passo importante na formação. E em 2021, surgiu a oportunidade de participar da seleção para o mestrado em Ciências das Religiões, na Universidade Federal da Paraíba.

No primeiro ano do curso houve muitos desafios, pois num momento incipiente, não conseguimos afastamento das atividades laborais e precisamos conciliar o trabalho com as obrigações de discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões-PPGCR. Mas, já no segundo semestre letivo, as licenças foram publicadas o que possibilitou uma dedicação exclusiva ao mestrado.

Continuando ainda no nosso processo de formação, fomos vinculados à linha de pesquisa *Educação e Religião*, ligada ao PPGCR. Essa linha de pesquisa: “Investiga, histórica e sistematicamente, a complexidade do ensino religioso a partir de um entendimento multidimensional, aprofundando as questões de formação inicial e continuada de professores de ensino religioso”¹.

Incorporamos o nosso projeto ao grupo de pesquisa FIDELID (Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso), que tem como objetivo:

- a) “Investigar, histórica e sistematicamente, a complexidade do ensino religioso a partir de um entendimento multidimensional, mas sobretudo procurando focalizar e aprofundar as dimensões “Religião e Educação”;
- b) Analisar o processo de formação inicial e continuada de professores de ensino religioso;
- c) Analisar a natureza e o processo de desenvolvimento, formação de lideranças e construção de identidades individuais e coletivas de professores de ensino religioso a partir de um processo de investigação interdisciplinar, buscando interfaces com a Fenomenologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, História etc.;
- d) Investigar o ensino religioso e suas múltiplas dimensões, a partir de um processo reflexivo, crítico, transformador, humanizador e transcendental;
- e) Identificar as potencialidades do ensino religioso em vista da construção de uma cultura de paz e de não-violência no contexto escolar” (SILVA, 2011, p. 9-10).

Continuando nossas justificativas, relatamos que todas essas experiências geraram muitas inquietações, reflexões e, por conta de todas as nuances que envolvem as particularidades do fazer docente, sempre identificamos uma grande necessidade de formação continuada, buscando os conhecimentos necessários para uma boa prática pedagógica, com os discentes dos diversos níveis de aprendizagem.

Outra situação crucial para a escolha do tema deste trabalho, foi a pandemia da Covid-19 e todas as complexidades dela advindas especialmente no âmbito educacional, realidade na qual estamos diretamente inseridos. Conforme já mencionamos anteriormente, nós professores precisamos estar sempre em formação, no entanto, nesse período fomos pegos de surpresa, sem que tivéssemos tempo para novos aprendizados e ajustes. Além de uma série de dificuldades relacionadas à área e à prática pedagógica, de repente, a necessidade de incorporar as tecnologias digitais como instrumentos inescapáveis acresceu um adicional de preocupações, angústias e desafios.

Passado o primeiro impacto, começamos a perceber que, para além de todas as coisas negativas que a pandemia causou, alguns aprendizados trazidos por ela foram bastante significativos e provavelmente não poderão mais ser deixados de lado. Podemos observar que,

¹ Disponível em https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/linhasPesquisas.jsf?lc=pt_BR&id=1902, consultado em 17/05/2022.

durante o isolamento social, tivemos muitas oportunidades de formação continuada, realizadas de forma *on-line*, onde foram oferecidos diversos cursos relacionados ao uso das tecnologias em sala de aula, gravação de videoaulas, metodologias ativas, dentre outros.

Diante desse contexto, em que aos poucos fomos nos preparando para esse novo modelo de ensino, e que durante esse tempo conquistamos tantos aprendizados, restaram algumas questões: Os professores de Ensino Religioso de Natal possuem formação na área de mídias digitais? Que tipo de ferramentas foram incorporadas à prática pedagógica adotada pelos professores de Ensino Religioso no período pandêmico? A pandemia e o uso das tecnologias digitais incorporaram novos elementos à prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso?

Refletindo acerca dessa questão e com base em aprendizados, e experiências no exercício dessa “nova docência”, com uso de ferramentas digitais, nos propusemos a investigar sobre como os professores de Ensino Religioso lidaram com os desafios do ensino remoto e de que forma enxergam os seus novos aprendizados para o desenvolvimento de uma prática docente pós-pandemia. Como objetivos específicos temos:

- Realizar um levantamento dos professores que possuem formação continuada na área das mídias digitais;
- Identificar quais e se foram utilizadas mídias digitais durante o período pandêmico;
- Dialogar com os professores da rede municipal de Natal sobre o processo individual de reconstrução de suas práticas a partir do uso das mídias digitais.

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa. A respeito dessa metodologia, afirma Gil (2017) que: “Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente” (GIL, 2017, p. 41). Os procedimentos de coleta utilizados serão de natureza exploratória. Os aportes teóricos-metodológicos desta pesquisa fundamentam-se em recursos bibliográfico, documental e de campo.

Os instrumentos de pesquisa da nossa investigação são as narrativas colhidas, através de entrevistas com seis professores de Ensino Religioso e observações de suas práticas, nos seus locais de trabalho.

O método escolhido para fazer a análise dos dados desta dissertação foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Uma metodologia, que dentro da pesquisa qualitativa, transita entre a Análise do Discurso, que analisa as estruturas do texto, sua construção e ideologia; e a Análise de Conteúdo, entendendo que os textos possuem significados múltiplos. A Análise Textual

Discursiva pretende “construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise os sentidos e significados possíveis. Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisado” (MORAES e GALIAZZI, 2020, p. 36).

Os participantes da pesquisa são seis professores de Ensino religioso da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Natal-RN, que se prontificaram de forma livre e espontânea a participarem da pesquisa, no intuito de esclarecer a nossa problemática, a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e que tenham vivenciado a experiência de lecionar durante o período pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19.

Na primeira seção intitulada: **A importância da formação adequada dentro da área das ciências da religião**, trazemos considerações de autores que discorrem sobre a importância da formação profissional do professor, e do quanto é extremamente relevante que esse profissional esteja sempre em contínuo processo de aprendizagem e reflexão. Desde sua formação inicial, e percorrendo toda a trajetória docente, com a formação continuada.

Em seguida, ponderamos sobre **Os desafios, novas metodologias e mudanças no contexto do ensino religioso em Natal-RN**. Nesse tópico, tratamos sobre os desafios e as perspectivas do uso das tecnologias digitais nas aulas de Ensino Religioso. Fazemos inicialmente uma caracterização das mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos, em seguida, buscamos analisar de que forma as ferramentas digitais impactam na docência, especialmente após terem sido tão necessárias durante o período de pandemia.

Na terceira parte do nosso trabalho, **Aspectos metodológicos da pesquisa**, apresentamos os aportes metodológicos da nossa pesquisa. Apresentando os subsídios que utilizamos no desenvolvimento do nosso trabalho; a motivação pela escolha do tipo de abordagem utilizada; quem foram os nossos entrevistados e descrevemos como se deu o desenvolvimento desta dissertação.

Na quarta seção, **Desafios e perspectivas impostas pela pandemia: com a palavra, os professores de Ensino Religioso de Natal-RN**, exibimos a transcrição das entrevistas realizadas, demonstrando assim os dados coletados durante o trabalho de campo, bem como a análise deles.

Por fim, temos as **Considerações finais**, onde retomamos alguns conceitos apresentados em nosso texto, e as conclusões que chegamos a partir da análise dos dados.

2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ADEQUADA DENTRO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Os estudos sobre formação docente têm sido cada vez realizados e difundidos em nosso país. Entendendo formação docente como “um processo de formação e estruturação da pessoa” (GARCIA, 1999 p. 19), e compreendendo que esse é um movimento de contínuo amadurecimento, permeado pela vontade e necessidades inerentes ao trabalho docente, acreditamos ser esse movimento de grande valia para todos aqueles que ingressam na carreira de professor.

Em entrevista à Revista Nova Escola, a educadora portuguesa Isabel Alarcão² afirma que:

somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites. O pior que pode ocorrer a um educador é pensar que sabe tudo e os outros nada sabem. (ALARCÃO, 2016).

Na fala de Alarcão, entendemos que, para haver uma boa qualidade no processo de ensino-aprendizagem, fazem-se necessários uma reflexão dialógica e um exercício de autoconhecimento da prática pedagógica. Somente observando esses aspectos, poderemos compreender a atividade docente como uma tarefa que necessita de dedicação e muito estudo. A autora ainda nos alerta para o reconhecimento dos diversos tipos de saberes e para a compreensão de que somos seres em permanente construção, incompletos e incapazes de sermos detentores de todo conhecimento.

Neste primeiro tópico, buscamos, inicialmente, apresentar reflexões sobre a importância da formação dentro da área de conhecimento das Ciências da Religião; em seguida, discorreremos sobre a formação continuada e seus desdobramentos dentro do contexto pandêmico e pós-pandêmico.

2.1.Considerações sobre a importância da formação adequada para o profissional das Ciências da Religião

A área de conhecimento do Ensino Religioso vem aos poucos ganhando cada vez mais espaço, não somente na academia, mas também dentro do cenário educacional do ensino básico

² “**Refletir faz a diferença**”. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. Nova Escola (Revista eletrônica). Jan, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7184/refletir-faz-a-diferenca>. Acesso em 26/01/2022

brasileiro, onde o Ensino Religioso é concedido como disciplina, de oferta obrigatória, aos estudantes do Ensino Fundamental I e II.

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, que trata Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, dispõe em sua Seção I, sobre os conteúdos mínimos que cada indivíduo precisa ter acesso durante a sua formação básica. Dentre esses, temos o Ensino Religioso, que está disposto da seguinte maneira:

serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. §1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988, art. 210).

A Constituição Federal estabelece o Ensino Religioso como uma disciplina de matrícula facultativa. Neste sentido, ninguém é obrigado a participar, já que nem todas as pessoas possuem uma religião ou filosofia de vida. Cabe ao estudante, ou a seus responsáveis legais, decidirem se ele irá participar ou não das aulas. Ao mesmo tempo, percebemos que as aulas de Ensino Religioso possibilitam aos educandos a oportunidade de ter acesso a um conhecimento geral sobre as religiões que deram lastro à construção das sociedades, e vêm influenciando a humanidade, desde tempos muito remotos.

As religiões, a partir de seus sistemas de crenças, normas e valores colaboraram para o processo de humanização da nossa espécie, que buscou respostas para a compreensão do mundo – inicialmente – através das crenças animistas. Isso nos leva a pensar que o homem sempre procurou a religião, ou seja, a religião faz parte da nossa constituição enquanto seres humanos e sociais. Neste sentido, entendemos que essa área de conhecimento contempla um ensino das diferentes culturas e tradições religiosas, favorecendo uma compreensão de mundo mais ampliada da história e da nossa realidade social.

Enxergamos dentro desse contexto (em que essa área de conhecimento vem crescendo e evoluindo, constituindo assim uma demanda muito importante que não pode ser desconsiderada, sob pena de atrapalhar seu bom avanço), que a formação adequada dos professores que atuam ministrando aulas de Ensino Religioso é crucial para o bom desenvolvimento da área.

Pensando na questão da formação de professores de Ensino Religioso, Oliveira et al. (2007) afirmam:

[...] é fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite e qualifique nessa área do conhecimento. Tendo presente essas questões, verifica-se na atualidade que os cursos de licenciatura em Ensino Religioso e Ciências da Religião têm uma grande contribuição a dar no sentido de formar profissionais para essa área de conhecimento, uma vez que analisam e

pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade a partir de um olhar de abordagens de cunho inter e transdisciplinar (OLIVEIRA et al., 2007, p. 91-92).

Identificamos nesse excerto um ponto bastante relevante, o da qualificação adequada, algo indispensável à prática docente. Não basta apenas ter uma formação, mas sim, necessária se faz uma preparação adequada à nossa área de conhecimento, que garanta aulas enriquecedoras, que façam sentido ao nosso educando e venham a fomentar o debate dentro da área das Ciências da Religião.

Podemos afirmar que o professor (de qualquer área de conhecimento, no nosso caso, especificamente, estudamos com foco nos professores de Ensino Religioso) precisa ser um indivíduo competente, qualificado, que se compreenda enquanto profissional, e que tenha sua prática docente sempre pautada no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, trabalharemos com as análises de vários autores de diversas áreas de conhecimento – da Ciências da Religião, da Pedagogia, da Formação de professores, dentre outras – que trazem relevantes considerações sobre a identidade e o desenvolvimento do professor de reflexivo e pesquisador, que busca sua formação permanente.

Na perspectiva de pensarmos sobre o professor pesquisador, começamos trazendo algumas indagações feitas por Paulo Freire que, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, escreve:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Faz-se necessário compreender a prática pedagógica como uma ação desenvolvida no dia a dia (no fazer pedagógico, no “chão” da escola), que é interpelada por diversos fatores que demandam uma busca pelo conhecimento, de maneira permanente. Entende-se que os professores são profissionais que estão em constante construção e que, portanto, não são detentores de todo conhecimento e verdade – especialmente após esse período de pandemia que foi vivenciado – onde a necessidade por novas práticas pedagógicas, através do uso de tecnologias digitais, tornou-se uma indigência para o bom desenvolvimento das aulas remotas. Tem-se a oportunidade de compreensão do docente como um ser finito e imerso dentro de um processo de contínuo aprendizado. E esse processo de formação que defendemos precisa

oferecer aos professores em formação e aos que já atuam na docência possibilidades de reflexão para subsidiar quebra de paradigmas, diferentes olhares a partir do mosaico cultural que é o nosso país, respeito a diversidade e, sobretudo, a tomada de consciência sobre os desafios da sociedade atual esta muito diferente daquela em que a escola de massas foi criada. O dar-se conta de que a escola de hoje insere-se na sociedade do conhecimento e na sociedade do não emprego e das novas configurações

do mundo do trabalho. Por si só estas novas configurações sociais romperam com paradigmas há muito estabelecidos. Cabe à escola, a seus professores, à comunidade escolar e ao sistema repensar as bases epistemológicas sob as quais as práticas atuais fundamentam-se (KRONBAUER e SIMIONATO, 2012, p. 10).

Kronbauer e Simionato (2012) nos ajudam a pensar a dinamicidade em que a escola e os agentes envolvidos nela estão inseridos. Entender a nossa sociedade e o tempo que estamos vivenciando é consideravelmente importante, para que tenhamos uma educação de qualidade e adequada aos moldes e às necessidades de cada época. Como foi no caso do período pandêmico, em que as aulas remotas constituíram uma possibilidade de diminuição das dificuldades desse período, como também representou certa aproximação da escola com os estudantes, fazendo com esses não perdessem o vínculo com as instituições de ensino.

Convém sempre lembrar que a educação é um direito humano fundamental. Durante a pandemia da COVID-19, os educandos, dos variados níveis de ensino, bem como os professores, enfrentaram grandes dificuldades, seja por falta de acesso a recursos tecnológicos, seja por falta de apresto e qualificação dos profissionais do ensino, bem como do sistema educacional como um todo, que não estava preparado para lidar com as urgentes mudanças desse período. As adversidades do tempo pandêmico, para além de todos os transtornos na área da saúde, foram de enormes proporções também na educação. Acreditamos que durante esse período houve muitas perdas e danos, os quais levaremos anos para reparar na educação do nosso país, sobretudo dentro das camadas mais pobres da sociedade. Mas também, visualizamos esse momento como um tempo de muitos aprendizados e reflexões sobre a práxis e o fazer docente no nosso cotidiano. Em tempos de aceleradas mudanças sociais, a escola precisou acompanhar e saber lidar com os novos paradigmas que estavam postos em nossa sociedade. No entanto, é sabido que a escola possui um caráter muito tradicional, o que de certa forma atrapalha esse movimento. Concordamos com Moran (2012), quando ele afirma que “A escola é uma das instituições mais resistentes à mudança, junto com as grandes igrejas tradicionais” (MORAN 2012, p. 14), pois partindo de um olhar de professora, compreendemos o quanto são custosos e demorados os processos de transformações nas escolas. Enquanto a sociedade progride velozmente, principalmente em se tratando de avanços tecnológicos, a escola permanece quase que estática, repetindo métodos e comportamentos de séculos atrás. O próprio autor justifica por que isso acontece, quando afirma que

a organização escolar é pesada e prudente. Prudente para não embarcar em qualquer aventura, porque precisa preservar o passado, olhar para o presente e preparar para o futuro. Prudente, porque tem que encontrar denominadores comuns mínimos compatíveis com as diferenças e desigualdades nacionais e regionais. É pesada, porque burocratizou tanto toda a gestão em todos os níveis que, mesmo aumentando as ações de capacitação, parece que quase nada muda. Há uma sensação de desperdício de recursos, de não sair do lugar, de experiências pontuais interessantes, mas de

extrema lerdeza, lentidão, de peso cultural imobilizador. Aprendemos desde sempre em muitas salas de aula parecidas, em dezenas de milhares de aulas semelhantes, como alunos e como professores. E este modelo industrial está consolidado e, de alguma forma, deu conta das demandas (apesar das inúmeras críticas). Por isso é difícil superá-lo, principalmente quando ainda não temos outros modelos bem aprovados, testados e universalizados (MORAN, 2012, p. 14).

Moran (2012) esclarece que as mudanças são mais lentas nas organizações escolares, porque essas precisam ser criteriosas, para não correr o risco de encontrar-se envolta numa experiência arriscada; muitas vezes não dá para corrigir alguns erros cometidos dentro do processo educacional. E são densas, pois houve um processo tão grande de burocratização que acabou resultando em um enorme impeditivo para que as coisas avancem, como deveriam. Outro fato levantado pelo autor é que a sociedade já está adaptada ao modelo de ensino tradicional, que remete ao padrão industrial (SERAFIM e SOUSA, 2011). Esse modelo de ensino, realmente foi muito eficiente e necessário durante um tempo, mas precisa ser superado. No entanto, essa superação não acontece porque, além de estarmos muito bem acomodados com o tradicionalismo, ainda não se observou outras formas de fazer educação que suplantem o modelo em voga.

O Ensino Religioso é uma área de conhecimento presente no contexto educacional há muito tempo, mas já passou por várias fases e modificações que causaram rupturas no seu processo de consolidação que, tendo em vista a nossa realidade, já deveriam ter sido superadas. No entanto, é compreensível que haja certa desconfiança em relação a essa área, por parte da sociedade, pois conforme Silva (2011) coloca

a formação de professores de Ensino Religioso (ER) tem sua história de percalço e dificuldades na realidade brasileira. Desde a colonização até os tempos atuais, a temática é complexa e exige rigor reflexivo e crítico. Muitas dificuldades têm permeado a questão, desde o tempo da predominância de uma confissão religiosa sobre as outras, até o momento atual de articulação e do respeito à diversidade religiosa. O professor de ensino religioso é, na escola e na sua comunidade, um mediador da própria questão religiosa, da espiritualidade e da busca pela ética e pela paz. Daí a importância do professor de ensino religioso, pois ele torna-se um elo, uma espécie de interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e na realidade pedagógica própria da escola e da comunidade (SILVA, 2011, p. 11).

O Ensino Religioso é uma disciplina que faz parte da educação escolar brasileira. Todavia, pela sua trajetória e pelos modelos educacionais adotados ao longo dos tempos, essa área de conhecimento sofreu muitas interferências, o que levou a uma não consolidação sua em âmbito nacional, fazendo com que, por exemplo, nem todas as unidades federativas se preparassem para oferecer a formação adequada de professores dessa área, o que acaba prejudicando e fazendo com que muitos fiquem confusos e não compreendam o que é estudado dentro dela. Como já estamos afirmando, desde nossas primeiras palavras nesta dissertação, a

formação adequada dentro e em cada área de conhecimento é primordial para o avanço e consolidação de cada área.

Para Junqueira (2013),

a compreensão da religião como objeto do ensino religioso, esta compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação (JUNQUEIRA, 2013, p. 609).

Concordamos com Junqueira (2013), acreditando que a única formação apropriada para que tenhamos bons professores de Ensino Religioso no contexto educacional brasileiro é em Ciências da Religião. Pois, a partir dela, se constituirá o profissional capaz de fazer as adaptações necessárias, para o Ensino Fundamental, dos conteúdos sobre a religião enquanto um elemento social, que interfere na vida de todos, sendo pessoas religiosas ou não.

2.2. Formação continuada de professores: um processo de contínua construção

Sabemos que nos tempos atuais o professor não pode ser somente uma pessoa que é especialista de uma determinada área de conhecimento. Acreditamos que apenas o saber científico (a técnica e a teoria) não consegue dar conta da formação do docente. Para se formar um professor é necessário provocar no profissional uma postura crítica e reflexiva, que o capacite para lidar com as diversas situações que emergem do cotidiano escolar. Por isso, acreditamos que a formação continuada é bastante relevante no processo de construção do professor.

A formação continuada, ou formação permanente como Paulo Freire (1996) nomeia, dos profissionais da educação, se configura como um processo constante e de extrema importância para que se desenvolvam práticas pedagógicas condizentes com a necessidade de cada momento. Sobre esse modelo de formação de professores, Kullok nos fala que “[...] a formação inicial do professor é um processo que não tem fim, o que significa dizer que o professor deve e precisa estar em constante processo de formação” (KULLOK, 2004, p. 20). Kullok (2004) ainda enfatiza que essa formação não se dá pelo acúmulo de certificados que o professor vai angariando, mas sim por um processo de construção e desenvolvimento profissional.

Para endossar esse debate, trazemos para nosso texto Pimenta e Ghedin (2006) que na obra *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* alertam para a necessidade de problematizar a situação do profissional professor em nosso país. Diante de tantos desafios que são inerentes à docência, os professores encontram na formação continuada ferramentas de qualificação para o enfrentamento das adversidades. Os autores ainda continuam:

(...) a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instancias formadoras (universidades e escolas) (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 21-22).

Compreendemos assim que o processo de formação se dá de forma perene. Ocorre durante toda a carreira docente, e tem como propósito o desenvolvimento profissional dos professores. Aprender a ensinar é um movimento contínuo que começa desde a formação inicial e se estende por todo o tempo de atividade laboral do docente. Sobre isso, Kullok (2004, p. 20) afirma:

o desenvolvimento acadêmico constitui-se no processo de formação específico, adquirido durante a formação inicial e que se mantém ao longo da vida profissional, na sua formação continuada. Este desenvolvimento nunca estará concluído totalmente, pois trata-se de uma formação que exige o domínio de um saber específico, mas não apenas teórico e sim, um saber fazer que é mediado pela competência profissional, fruto desse processo de desenvolvimento. O saber fazer exige um domínio de um saber articulado com a prática pedagógica que só é possível ocorrer quando o docente faz aquilo que sabe, que domina, que conhece (KULLOK, 2004, p. 20).

Concordando com Kullok (2004), acreditamos que a formação inicial, como o próprio nome já sugere, é o momento de partida, onde construímos o alicerce da nossa profissão. Esse período é de extrema importância, pois é aí que teremos a base para a nossa carreira docente. A formação continuada se constitui como um processo que se dá ao longo de toda trajetória profissional do professor, bem como ocorre concomitantemente à prática de sala de aula e faz parte do desenvolvimento profissional. Para darmos continuidade à discussão, problematizaremos a seguir sobre a importância e o desenvolvimento da formação continuada dentro da área de conhecimento do Ensino Religioso.

2.3. A Formação Continuada de professores de Ensino Religioso no município de Natal-RN

Como já vimos, para que haja uma valorização da nossa área de conhecimento faz-se necessária uma formação adequada no âmbito das Ciências da Religião. No contexto atual do

município de Natal-RN, nem todos os professores de Ensino Religioso possuem graduação na área das Ciências da Religião. Sendo assim, acreditamos que a Formação Continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação constitui um espaço privilegiado de trocas e interações entre os professores mais experientes, mesmo que esses não possuam a formação em nossa área de conhecimento, e os professores recém-chegados ao serviço, que detêm a formação específica, mas ainda necessitam aprender sobre os conhecimentos inerentes à prática de sala de aula.

O município de Natal oferta a todos os professores da rede municipal de ensino encontros periódicos de Formação Continuada, a partir do entendimento de que essa é dever legalmente instituído para todos os profissionais do magistério, conforme Art. 37, inciso VI, da Lei municipal nº 058/2004, que preconiza que devem: “frequentar cursos legalmente instituídos, com vistas ao aprimoramento para o desempenho de suas funções” (NATAL/RN, 2004).

Tem direito à certificação, da Formação Continuada, o professor(a) com aproveitamento igual ou superior a 75%, correspondente à frequência e cumprimento das atividades de registros e entregues dentro prazo, ou seja, os participantes com frequência igual ou superior a 75% recebem certificado da Formação Continuada emitido pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

Sabendo que a docência tem um desenvolvimento contínuo e que a formação do professor é um processo longo e deve estar associado à sua prática, entendemos que cabe ao professor buscar meios que lhe auxiliem no seu aperfeiçoamento profissional. No entanto, acreditamos que a Formação Continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação Natal facilita o acesso e cria uma ótima oportunidade de construção de saberes, para os professores da rede municipal.

Os encontros de Formação Continuada são momentos de apoio aos docentes, que têm nas reuniões mensais um incentivo à sua prática cotidiana. Esses momentos formativos são realizados em grupo e, conforme o nome já indica, tem a intenção de desenvolvimento profissional dos professores que já estão atuando em sala de aula; não se configura, portanto, como uma qualificação e nem poderá, sob nenhum aspecto, substituir a formação inicial.

Atualmente, os encontros de Formação Continuada conta com o apoio da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e teve sua abrangência aumentada, não se limitando apenas aos professores Ensino Religioso da Rede Municipal de Natal. Podem participar também, professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de São Gonçalo do Amarante, professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Parnamirim, professores de Ensino Religioso da Rede Estadual do Rio Grande do Norte e discentes da Graduação em Ciências da

Religião. Através de projetos de extensão, a UERN em parceria com a Secretaria Municipal de Educação promovem encontros formativos e discussões sobre as novas metodologias e práticas pedagógicas.

Durante o período de pandemia, essas ações de extensão e Formação Continuada passaram a ser realizadas de forma remota, conforme veremos a seguir.

2.4.A pandemia e as modificações na Formação Continuada

Como sabemos, vivemos numa sociedade tecnológica. Com a chegada e o avanço da pandemia da COVID-19, houve um processo de aceleração de alguns procedimentos que já eram utilizados no contexto educacional. Sendo que o uso desses recursos, era feito em proporções muito pequenas ou em apenas alguns grupos isolados.

As Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs³, já são uma realidade. Há algum tempo elas vêm facilitando processos de ensino-aprendizagem e de comunicação entre as pessoas do mundo todo, especialmente entre os mais jovens, pois esses já nasceram na era digital, e, portanto, possuem mais facilidade no manuseio de tais artifícios.

Segundo Nascimento, “autores diversos vêm salientando que a educação e seus processos de ensino e aprendizagem devem acompanhar o “boom” tecnológico do mundo contemporâneo, transformando as TICs em poderosas ferramentas metodológicas nos processos educacionais” (NASCIMENTO, 2013, p. 87) Sendo assim, os professores precisam incorporar ao seu processo de aprendizagem, conhecimentos da área tecnológica, para que consigam dar conta das demandas dos novos modelos educacionais, que estão postos em nossa sociedade.

Durante o período pandêmico, acompanhar tais avanços não foi uma tarefa tão fácil para os professores. Para que dessem continuidade ao processo de formação continuada, esses profissionais tiveram que inserir o uso dos artefatos tecnológicos do nosso tempo (celulares, tablets, computadores, dentre outros equipamentos), no seu processo formativo e nas suas tarefas laborais, como veremos mais adiante.

Pensando nesse novo modelo de ensino e na necessidade de elaboração de encontros formativos que fossem mais interativos e adequados ao modelo de ensino remoto, a

³ Usamos o termo “tecnologias digitais” nos referindo a dispositivos, aplicativos e softwares; dispositivos como tablets, celulares, smartphones, notebooks, computadores etc.; aplicativos como Facebook, YouTube, Google, WhatsApp, dentre outros; usos como videoconferências, conversas instantâneas, pesquisas na internet, colaboração online, assistir a vídeos, leitura de versões online de textos etc.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) firmou uma parceria, através de um projeto de extensão, com a Secretaria Municipal de Educação de Natal. O projeto tem por título: “Formação Continuada de professores do Ensino Religioso: assessoria e atividades formativas”.

Seu objetivo geral é:

realizar formação, prioritariamente, com professores da Rede Municipal de Educação de Natal, discutindo temas que valorizem a história e o patrimônio cultural e religioso local, articulados com o que prescreve a BNCC e em diálogo com outras referências construindo metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino no ambiente escolar (Projeto de extensão N° 5126.45.7711.07022022).

O projeto buscava desenvolver discussões sobre os diversos temas propostos para o Ensino Religioso pela BNCC. Durante as reuniões de formação, os professores formadores de cada encontro demonstravam o planejamento e execução de uma unidade temática para um determinado ano de escolaridade.

3. DESAFIOS, NOVAS METODOLOGIAS E MUDANÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO EM NATAL-RN

Nosso estudo está pautado principalmente durante o período pandêmico e pós-pandêmico da COVID-19. Quando os profissionais da educação precisaram de rápidas adaptações às novas metodologias de ensino, exigidas para a realização do trabalho remoto, e foram levados a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Portanto, apresentamos ponderações sobre a importância de um ensino humanizado; o que representou esse período de pandemia para os professores de Ensino Religioso; quais são os desafios e as perspectivas que os professores têm em relação ao uso das ferramentas tecnológicas; e como foi recomendada a utilização, dessas tecnologias, pela Secretaria Municipal de Educação, durante o período pandêmico.

3.1. Desafios da educação com qualidade: foco no discente

A escola é um ambiente que precisa primar pelo crescimento das pessoas de forma integral, e por isso deve ser um espaço onde exista a possibilidade de se expressar de forma plena. No entanto, ocorre que algumas vezes a forma de ensinar é muito unilateral, partindo apenas do professor para o discente. Sobre esse assunto, Freire nos alerta:

minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior — o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2013, p. 47).

A partir da reflexão de Freire (2013), entende-se que o fazer pedagógico deve ser pautado na coletividade. O educador precisa estar atento e ser sensível às demandas de seu alunado, só assim será possível a construção de um conhecimento que faça sentido e tenha real relevância na vida das pessoas. Isso só pode ser feito quando o professor se coloca no lugar de mediador, interagindo e buscando a autonomia dos estudantes.

A educação proposta por Freire é um modelo que leva a reflexão e a luta contra a opressão, e contra o modelo de ensino que o autor denomina de “educação bancária” (FREIRE, 1987). Nesse tipo de instrução o professor “repassa” conhecimentos aos discentes e esses os “recebem”, memorizam e repetem sem fazerem interações e/ou reflexões sobre o que está sendo

posto. Freire propõe uma educação crítica e libertadora que transforme as pessoas em sujeitos capazes de interferirem, questionarem e problematizarem o que está ao seu redor, pois somente através desse tipo de comportamento é que poderemos transformar o mundo. O processo de desalienação do homem fará com que ele tenha condições de agir e interferir positivamente no ambiente em que vive. Ainda ruminando sobre o professor como um problematizador da realidade, e não apenas um mero transmissor de conhecimento, Freire (1996) afirma que o ensino a partir da reflexão da realidade a qual estamos inseridos nos dá condições para um diálogo e melhor compressão do nosso contexto.

Observando os textos de Paulo Freire, chegamos ao entendimento de que o professor problematizador é aquele que faz seus educandos refletirem, e esse tipo de comportamento ajuda a promover o diálogo. Estar aberto ao diálogo com os outros e saber ouvir os que pensam diferente é uma necessidade. Segundo Freire,

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existe e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 2013, p. 18).

Podemos afirmar que o diálogo, para Freire, é o exercício de olhar o outro, interessar-se pelo outro, especialmente aquele que pensa diferente. Praticando essa ação, estamos completando o nosso processo de humanização, pois, através do diálogo, começam a ser gerados questionamentos e críticas sobre eventos e situações que anteriormente podiam até passarem despercebidos. No entanto, quando esses são discutidos e analisados, trazem à tona várias reflexões e podem até gerar opiniões e explicações diversas, inclusive mais amplas do que tínhamos anteriormente. Esse procedimento torna-se extremamente importante na construção do nosso processo de socialização.

A questão da qualidade da educação é uma temática (necessariamente) abrangente. Por isso, trazemos Paulo Freire para essa discussão. Sendo ele o patrono da educação brasileira, revelou em suas obras uma grande preocupação pelos diversos aspectos inerentes ao processo educacional no Brasil. O debate em torno do diálogo é muito caro ao nosso trabalho, tendo em vista que as interações e trocas entre discentes e professores ocorrem a todo instante e essa troca é também um ato de amor. Nas palavras de Freire (2013, p. 88): “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Compreendemos que a

educação crítica e questionadora, proposta por Paulo Freire, é realizada através das interações dentro e fora da escola, e, assim como um verdadeiro ato de amor, exige que tenhamos sempre respeito, paciência, humildade e façamos da nossa prática um exercício de alteridade.

3.2. A sociedade mudou, e agora?

Se nós pararmos para pensar um pouco, ao longo dos tempos, inúmeras atividades do nosso cotidiano foram modificadas em decorrência do uso das tecnologias. O jeito de pedir uma comida, o entretenimento através de diversos canais disponíveis na internet, as transações bancárias e tantas outras atividades rotineiras foram alterados em decorrência do uso das tecnologias no nosso dia a dia (PUNGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021).

Quando voltamos nossa atenção para a escola, percebemos que essas mudanças não ocorrem na mesma velocidade, principalmente, por questões culturais – sendo nosso modelo escolar ainda muito ligado ao modelo industrial. As tecnologias evoluem rápido, mas não são absorvidas no âmbito educacional com a mesma celeridade que emergem na nossa sociedade. Segundo Moran (2007) isso acontece porque

a cultura implica padrões, repetição, consolidação. A cultura comunicacional e educacional, também. As tecnologias permitem mudanças profundas já, hoje, que praticamente permanecem inexploradas pela inércia da cultura tradicional, pelo medo, pelos valores consolidados. Por isso sempre haverá distanciamento entre as possibilidades e a realidade (MORAN, 2007, p. 8).

Sabemos que muitas instituições de ensino possuem diversos equipamentos eletrônicos. Projetores de imagens e computadores, são alguns dos dispositivos que são bastante utilizados no contexto escolar, mesmo assim o processo de evolução tecnológica dentro das escolas ainda é lento. No entanto, ele acontece mesmo sem o consentimento dos professores e/ou gestores, pois os estudantes são afetados pelas mídias e pela tecnologia a todo instante, tendo em vista que eles nasceram na era digital. Freire e Guimarães (2013) refletem a respeito disso e alerta para que esses recursos, bem como os conhecimentos adquiridos através deles, sejam aproveitados dentro do contexto escolar, sendo que não podemos ficar “brigando” com a tecnologia.

(...) eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, as superam de longe, (ri) de longe! Aliás, se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica — como a televisão ou o videocassete, por exemplo —, podes observar como a escola é estática, perto deles! (FREIRE E GUIMARÃES, 2013 p. 33).

Entendemos que a utilização de equipamentos eletrônicos e outras tecnologias são de grande importância para as escolas, e que as instituições escolares precisam acompanhar os avanços da sociedade, pois estamos inseridos nesse contexto. Mas será que a mera utilização desses recursos pode ser considerado um avanço tecnológico?

O fato de a escola possuir alguns recursos tecnológicos não implica necessariamente em afirmar que temos uma escola inovadora, e nem tampouco podemos dizer que a tecnologia irá resolver os problemas da educação. Concordamos com Moran (2006), quando o autor esclarece que

como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2006, p. 12).

Podemos perceber o destaque que Moran dá para as relações interpessoais na educação. Apesar de considerar a tecnologia um recurso extremamente importante, para o um bom desenvolvimento de aulas, ele nos alerta para a questão de que não são as tecnologias que farão sozinhas uma revolução na educação. As tecnologias podem ser responsáveis por favorecer e ampliar o tempo, o espaço e a comunicação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Mas, não resolveriam todos os problemas da educação, tendo em vista que educar é um conceito muito amplo e que deve ser trabalhado de forma integral nas diferentes dimensões dos indivíduos, e essa interlocução precisa ser feita através de pessoas. Neste sentido, trazemos as reflexões de Sá e Endlich (2014), para discutir sobre o uso das tecnologias na escola.

Em relação à escola, as TICs representam, de certa forma, uma revolução nos processos lineares e tradicionais de comunicação escolar, uma cultura baseada na oralidade, na escrita linear, na leitura linear, com pouca apropriação das novas linguagens manifestadas nas tecnologias contemporâneas que invadem o espaço educativo escolar. As TICs precisam ser concebidas em suas especificidades, características e linguagens, as quais se tornam, no âmbito do processo educativo, mediadoras entre os atores do processo pedagógico (professores e alunos). O foco do processo passa a ser a própria aprendizagem nas interações multidirecionais, não lineares. (SÁ; ENDLICH, 2014, p. 65).

Todos os instrumentos e práticas pedagógicas precisam ser utilizados de modo a favorecer as conexões e as interações em sala de aula. Entendemos que as tecnologias devem

servir ao processo de ensino-aprendizagem como ferramenta de interação, em que se pode conceber e construir os conhecimentos de forma coletiva e colaborativa, dentro de um processo em que todos são agentes na construção dos saberes, pois ensinar não pode ser uma ação de transmissão de conhecimento (FREIRE, 1996).

Compreendendo que a sociedade constrói e aceita muito bem as tecnologias, e que apesar disso, elas demoram a chegar à escola, pois, conforme já foi exposto, a escola está ancorada num modelo que lhe dá segurança, e por esse motivo, ela é bastante resistente às mudanças (MORAN, 2012), podemos perceber que a forma mais fácil e rápida de inserir as chamadas TICs é justamente através dos estudantes; crianças e jovens que já nasceram na era digital. Eles estão completamente habituados a ela e por isso não apresentam dificuldades, pelo contrário, os educandos possuem bastante autonomia no manuseio dos recursos tecnológicos, e, por estarem envolvidos nesse processo, acabam trazendo a tecnologia para dentro da escola.

Freire e Guimarães (2013) afirmam que: “independentemente de os alunos serem muito pobres ou de classe média, os meios de comunicação de massa estão influenciando sobre eles, e eles estão elaborando também a sua visão de mundo a partir daquilo que recebiam desses meios” (FREIRE E GUIMARÃES, 2013 p. 20). Ou seja, a concepção de mundo e percepção sobre o que está ao redor do indivíduo é permeada pelas diversas mídias, a despeito até da condição social a qual ele está inserido. Desse modo, se as mídias e as tecnologias são tão presentes no cotidiano dos discentes, elas realmente precisam e podem ser ferramentas auxiliares na construção de conhecimentos dentro do ambiente escolar, acompanhando assim as mudanças sociais que vêm acontecendo ao longo dos tempos.

3.3. A importância das tecnologias nas aulas de Ensino Religioso

O Ensino Religioso é uma disciplina de matrícula facultativa, cabendo assim ao educando, juntamente com seus familiares, decidir se quer participar ou não das aulas. Sabendo que a nossa sociedade é atravessada por valores e culturas que são estabelecidos de diversas formas, e a religião se apresenta como um dos agentes de interferência e modificação das culturas, da mesma forma que o tempo e a língua, por exemplo, entendemos que temos o Ensino Religioso como uma área de conhecimento muito propícia às discussões em torno da influência da religião na vida, cultura e evolução da humanidade.

Atualmente, as tecnologias digitais possuem grande potencial de interferência em nossa sociedade, e por isso, não podem ser excluídas do processo educacional, em nenhuma área de conhecimento. No entanto, a sociedade já está abarrotada de informações, inclusive com

algumas ideias equivocadas a respeito do assunto Religião. Eis aí mais um campo em que o Ensino Religioso pode atuar, na desmistificação e esclarecimento dessas concepções erradas. Moran (2012) afirma que a informação significativa e organizada é a matéria-prima da aprendizagem. Cabe aos educadores transformar informação em conhecimento.

Concordando com Pungens, Habowski e Conte (2021), acreditamos que o Ensino Religioso pode fazer uso das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagens que façam sentido, e que transmitam conhecimento sobre as diversas religiões, assim como tem potencial para combater preconceitos e ideias equivocadas, que podem surgir inclusive através das mídias. O uso da tecnologia poderá favorecer a abertura ao diálogo e o respeito à diversidade religiosa, pois

o Ensino Religioso pode usar as tecnologias como dispositivo de abertura para aprendizagens integradoras, para animar sujeitos edificados mutuamente na pluralidade de linguagens, e da mesma maneira as religiões precisam ter essa abertura, o que pode ser realizado através do diálogo com as diferenças (deixar ser), entendimentos e sincretismos religiosos (PUNGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 8).

Favorecer o diálogo ajustado às diferentes maneiras de pensar, de crer e de se relacionar com o sagrado faz-se necessário, pois assim possibilitamos uma aprendizagem mais significativa. Moran (2007) argumenta que o diálogo e a comunicação é um exercício que depende tanto de mim, quanto do outro, assim como ainda está atrelado ao tipo de relação que estabelecemos entre nós. Neste sentido, compreendemos que o professor de Ensino Religioso pode utilizar as variadas tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem, para problematização e pesquisa sobre as diferentes culturas e tradições religiosas, no intuito de promover uma reflexão e aumentar o leque de conhecimentos dos educandos, assim como combater preconceitos e ideias equivocadas sobre as diferentes religiões. Pungens; Habowski; Conte (2021) ainda refletem que

tudo isso pode se dar pelo próprio Ensino Religioso, por meio de uma educação através do diálogo com as tecnologias digitais, o que requer uma visão humanista e crítica, no sentido de aprender com os limites de tudo o que é técnico, pois o diálogo é uma forma de aprender a habitar, construir, edificar-se e se reconhecer a si no pertencimento mútuo (PUNGENS; HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 8).

Compreendendo que:

a formação escolar deve propiciar o desenvolvimento das capacidades. De tal forma que o favorecimento, a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais possibilitem aos alunos usufruir das manifestações locais ou universais em sua comunidade (JUNQUEIRA, 2012, p. 130-131).

Percebemos que as tecnologias digitais podem ser um recurso a mais que auxiliam na desmistificação de preconceitos, fomenta o debate entre os sujeitos, para que esses “valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades)” (BRASIL, 2018 p. 440).

Importante ressaltar que as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, por isso, inseri-las dentro do contexto de ensino-aprendizagem no âmbito da educação é bastante salutar para que os discentes reconheçam a escola como um espaço de integração entre o ser humano e o tempo que estamos vivenciando. Conforme Freire e Guimarães (2013) nos alertam, “uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo” (FREIRE E GUIMARÃES, 2013, p. 22).

3.4. O uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico na rede municipal de Natal: o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal) como centro de apoio aos educadores do município

Em Natal, a Secretaria Municipal de Educação (SME) mantém vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF) o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal), criado através da lei complementar nº 067, de 24 de novembro de 2005, publicado no Diário Oficial do Município nº 824.

Art. 2º - O NTE Natal será uma estrutura descentralizada de apoio, subordinado a Subsecretaria para Assuntos Pedagógicos, com a finalidade de acompanhar e avaliar a utilização da tecnologia da informação e comunicação e da tecnologia da imagem nas Escolas Públicas Municipais.

Art. 3º - O NTE é estrutura permanente de suporte ao uso da informática, orientada exclusivamente para a educação, voltada para a incorporação da tecnologia da informação e comunicação e da tecnologia da imagem no processo de ensino-aprendizagem das Escolas Públicas Municipais de Natal, auxiliando tanto no processo de incorporação e planejamento, quanto no suporte técnico, capacitação dos professores, equipes administrativas e de apoio pedagógico e avaliação do processo de informatização das escolas (NATAL, 2005, p. 1).

Os NTE's foram criados em todo Brasil, através do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), um programa educacional instituído para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de educação básica, através da portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, onde se lê em seu artigo 1º que “fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de

ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.” Segundo informações dos servidores do NTE-Natal,

a meta do governo federal era enviar computadores para todas as escolas do Brasil para implementar os laboratórios de informática nas escolas, e a partir desses, os professores começassem a utilizar os computadores como ferramenta pedagógica. O ProInfo foi criado no ano de 1997, e a parceria funcionava da seguinte forma: o governo federal enviava computadores, impressoras e estabilizadores (toda parte de hardware) com o sistema operacional Linux, que é um software aberto e não necessita de pagamentos de direitos autorais. E a contrapartida dos estados e municípios, parceiros do programa, era justamente preparar as escolas para receberem esses equipamentos. Em relação ao estado do Rio Grande do Norte e o município de Natal, a gente tinha que preparar uma sala, um espaço na escola. Daí eles (governo federal) enviavam as recomendações, o padrão que a sala deveria ficar... quantos metros quadrados deveria possuir... A sala necessitava obrigatoriamente de ar-condicionado, de uma bancada para colocar os computadores, teria que ter uma porta de proteção reforçada com grades de ferro; e tão logo, sendo feitas essas adequações na estrutura, a escola enviava as fotos da sala e os equipamentos eram enviados. E os estados forneceram profissionais do quadro de servidores para fazerem uma especialização sobre o uso dessas tecnologias. Em Natal-RN, foram selecionados 10 (dez) professores para cursarem uma especialização, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que precisou ser feita de maneira intensiva num período de três meses, com aulas pela manhã, a tarde e à noite, inclusive finais de semana (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros)⁴.

O curso acima citado pelo coordenador do NTE foi o Curso de Especialização em Novas Tecnologias, que foi elaborado e realizado através de uma parceria do Governo do Estado da Paraíba, que formou uma comissão para criar o Projeto Estadual de Informática Educativa, com a Universidade Federal da Paraíba (FARIAS, 2006). Os professores selecionados para atuarem no projeto foram escolhidos através de um “processo seletivo, sem divulgação prévia dos seus objetivos.” (FARIAS, 2006 p. 179).

Após o retorno desses professores, o estado do RN criou quatro NTE's em três cidades diferentes, um em Caicó, um em Mossoró e dois em Natal. Ainda não existia o NTE-Natal; o município havia cedido os professores para o estado. Quando retornaram da especialização, todos começaram a trabalhar nos NTE's do estado, que em Natal funcionavam nas Escolas: Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense e na Escola Estadual Presidente Kennedy. A partir daí, os professores começaram a realizar as formações para professores e coordenadores da rede pública de ensino sobre como utilizar os computadores como ferramenta pedagógica (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros).

Observamos que o discurso do coordenador do NTE-Natal está relacionado ao contexto de professor multiplicador. Para elucidar quem são e o que devem fazer, esses profissionais, trazemos novamente Farias (2006) nos esclarece:

sobre a atuação dos NTEs é salientada a estrutura física e pedagógica de apoio, de formação e disseminação do processo de informatização das escolas, consideradas chave para a dinamização do Proinfo. Por intermédio dos professores

⁴ Ressaltamos que o senhor Mailson Barros nos autorizou a usar seu nome.

multiplicadores, é feito o atendimento aos professores que atuam nas escolas contempladas com os laboratórios, principalmente, na transmissão dos conhecimentos básicos sobre o manuseio do computador e a sua utilização adequada e criativa na prática educativa. A esse processo, soma-se a sensibilização para que as escolas de fato incorporem o uso dessas tecnologias, ingressem em uma nova cultura, integradora e estimuladora de interação e comunicação que possibilite a interligação com outras comunidades virtuais ou reais (FARIAS, 2006, p. 179).

Compreendemos a importância do professor multiplicador no processo de disseminação de conhecimentos a respeito da educação com a mediação das tecnologias digitais, pois esses atuam como agentes pulverizadores, capacitando os professores regentes dos laboratórios de informática para o bom uso dos recursos tecnológicos dentro das escolas.

Continuando nossa interlocução com o funcionário do NTE-Natal, ouvimos sobre a criação dessa instituição no município de Natal-RN. Ratificando o que está posto na lei complementar nº 067, citada no início deste tópico, temos o seguinte relato:

em 2005, a então secretaria municipal de educação, professora Justina Iva, resolveu criar o NTE do município de Natal. O NTE foi criado através de uma lei municipal onde foram estabelecidos todos os critérios, o que era, qual sua estrutura, atribuições, quadro funcional... Essa lei foi muito positiva pois os NTE's do estado eram criados através de decretos e o de Natal foi através de lei. Por isso, os funcionários que estavam cedidos ao estado foram convocados a retornarem para o município e começaram a trabalhar no NTE-Natal. O primeiro prédio do NTE ficava localizado na rua São José, enquanto o Centro Municipal de Referência em Educação (CEMURE) estava sendo construído. Importante lembrar que, apesar de funcionar dentro do CEMURE, o NTE é ligado administrativamente ao Departamento de Ensino da SME-Natal. No CEMURE são disponibilizadas quatro salas para o NTE, uma sala para a coordenação, uma sala para a manutenção de computadores e duas salas de laboratório de informática/salas de aulas (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros).

Percebe-se que a criação do NTE-Natal, por força da lei, teve um peso muito importante para sua consolidação, enquanto instituição que tem a responsabilidade de formar professores que saibam utilizar recursos tecnológicos e enquanto espaço dentro da Secretaria Municipal de Educação. No parágrafo segundo do artigo 1º da lei complementar nº 067, está escrito: “cabe ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação definir a localização e prover os meios físicos, financeiros e a infraestrutura administrativa que garantam as condições pedagógicas de funcionamento do NTE Natal.” Entende-se, pois, que a legislação ajuda a manter firme o NTE no cumprimento de seu propósito, conforme Mailson, coordenador do núcleo, que se configura da seguinte forma:

a missão do NTE, de modo geral, é trabalhar com os professores maneiras de usar a tecnologia, não apenas os computadores, como uma ferramenta de trabalho. Por isso, o NTE tem uma programação de cursos semestral, onde são disponibilizados cursos para os professores e os gestores. Em média, são oferecidos 500 a 600 vagas para

cursos que vão desde a questão da inclusão digital até a parte pedagógica (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros).

A importância de se manter a periodicidade dos cursos, na área de tecnologia e educação, também é considerado um fator positivo. Segundo o relato que ouvimos, o que caracteriza o trabalho desses núcleos é justamente esse processo de propagação do conhecimento sobre as novas metodologias – mediadas pela tecnologia – de ensino, e os profissionais mais adequados para repassarem esses conhecimentos são os professores multiplicadores.

A programação de curso é semestral onde são matriculados, prioritariamente, os professores da rede municipal de Natal e quando existe excedente de vagas, estas ficam abertas a profissionais da educação de outras instituições, tendo em vista que os NTE's estaduais foram diminuindo sua capacidade de formação, pois os professores formadores foram saindo e/ou se aposentando e os profissionais que continuaram trabalhando nos NTE's estaduais acabaram indo trabalhar noutras atividades, como a TV Escola, por exemplo. Na DIREC de Natal; Mossoró e Caicó continuam funcionando, só que quando os NTE's, que funcionavam em escolas, passaram a funcionar nas DIREC's (Diretoria Regional de Educação e Cultura), houve uma descaracterização, porque foram entrando pessoas que não tinham a formação e não entendiam a dinâmica do NTE. Por vezes, atrelavam os curso do NTE à questão da inclusão digital e eventualmente é que faz uma capacitação na área de utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica; não possuem uma programação contínua, não fazem uma adequação curricular ao uso das tecnologias. Apesar das precariedade do serviço prestado, o estado do RN criou ainda mais quatorze NTE's, totalizando assim dezoito unidades estaduais que funcionam dentro das DIREC's e tem como professores formadores profissionais que fizeram o curso de Mídias na Educação, que é um dos pré-requisitos para trabalhar num NTE, ter uma pós-graduação na área, e o curso de Mídias na Educação contemplava essa demanda. Esses professores começaram a oferecer as formações para os demais professores da rede (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros).

Os professores mutiplicadores são os agentes responsáveis pelo bom desenvolvimento dos cursos e ações do ProInfo. A lei complementar nº 067, do município de Natal, em seu artigo 7º preconiza: “todos os educadores/multiplicadores e coordenador do NTE deverão ter curso superior com licenciatura plena, especialização em informática educativa ou áreas correlatas”. Essa instrução legal busca assegurar a qualidade dos serviços e dos profissionais que trabalham no NTE-Natal e garante uma menor interferência política dentro da entidade.

Apesar das dificuldades políticas e operacionais no Rio Grande do Norte, percebe-se que há um avanço em relação à implantação de novos Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTE's. Mesmo estando sob a tutela de professores que não possuem a formação adequada, existe uma preocupação em expandir e criar NTE's em todas as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC's), no intuito de proporcionar conhecimentos sobre as tecnologias educacionais aos professores e discentes da rede estadual.

Quando foram criados os primeiros NTE's do estado, eram formados por professores que possuíam vínculo no estado e no município, mas que ficaram cedidos ao estado; em Natal, ficaram trabalhando dez professores, cinco no Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense e outros cinco na Escola Estadual Presidente Kennedy, pois o município ainda não tinha o NTE-Natal, e esse grupo começou a dar as formações obedecendo as normas do ProInfo, que é uma política pública de formação, aquisição, acompanhamento pedagógico e técnico (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros).

De acordo com Mailson, visando a continuidade das formações durante o período pandêmico, e a necessidade dos professores da rede municipal, que ainda não possuíam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das aulas remotas, o NTE-Natal permaneceu oferecendo as formações de forma *online*. O que se configurou numa experiência muito positiva, que continuou a ser realizada mesmo após o retorno das atividades presenciais.

Durante a pandemia, o NTE-Natal funcionou de forma completamente remota para ajudar os professores da rede municipal a adquirirem os conhecimentos necessários no desenvolvimento das aulas remotas, inclusive os cursos do NTE-Natal foram ajustados para os que pudessem continuar no formato online, permanecendo assim como maior oferta de cursos semi-presenciais (Informações obtidas através de conversa com o coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE-Natal, o senhor Mailson Barros).

Como foi destacado pelo servidor do NTE-Natal, a situação vivenciada durante a pandemia foi tão profícua, que acabou por ser incorporada ao sistema de ensino da instituição. Assim sendo, compreendemos que houve uma reflexão e uma expansão dos modelos de ensino e a mediação das aulas dentro do próprio NTE. Sendo este um local que oferece formação continuada aos professores da rede municipal, acreditamos que essa experiência e esses novos modelos de ensino acabarão por serem incorporados também às escolas do município.

3.5 A Pandemia como impulsionadora do uso das tecnologias digitais: portarias e documentos oficiais

Para início deste tópico, se faz necessário reconhecer a gravidade e o impacto que a pandemia gerou em todas as esferas da sociedade, em nível mundial e local. Por causa de todos os transtornos, em decorrência da pandemia, foram necessárias urgentes adequações para que houvesse um efetivo combate e controle do novo Coronavírus, COVID-19.

Dentro desse contexto, as escolas foram muito afetadas, necessitando modificar seus modelos de aula, do presencial para o remoto. Consideramos que as instituições de ensino não estavam preparadas para uma mudança tão brusca e drástica na forma de lecionar. Os desafios encontrados foram muitos, especialmente na educação pública, que enfrenta muitas

difficultades de acesso às tecnologias digitais, sobretudo nos anos iniciais em que muitos discentes e, também, professores não possuíam acesso a recursos e aparelhos tecnológicos que favorecessem a interação entre eles.

Apesar das dificuldades, desde muito cedo, as escolas perceberam a importância de manter o vínculo com os estudantes. Algumas instituições de ensino, mesmo antes da regulamentação das aulas remotas, se organizaram e iniciaram uma interação com os discentes de forma *online*, principalmente através do aplicativo *WhatsApp Messenger*.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o parecer nº 05/2020 para a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020 p. 1).

O parecer do Conselho Nacional de Educação ratificou a necessidade da manutenção da relação discente-escola, bem como a necessidade de ampliação das possibilidades e tipos de aulas que poderiam ser ofertadas durante o período pandêmico, considerando as divergências e complicações que permeiam o universo da educação.

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020, p. 3).

Compreendendo que a situação vivenciada durante a pandemia, não havia precedentes na história (sendo esse um grande fator complicador nas resoluções necessárias), e que a ausência das aulas resultaria em piores condições para os estudantes a longo prazo, especialmente entre os mais carentes, o Conselho Nacional de Educação demonstra-se sensível às diversas situações e particularidades dos diferentes cantos do Brasil. Nessa nova realidade trazida pela pandemia, o ensino remoto passou ser a opção mais viável a ser utilizadas nas escolas públicas.

No Rio grande do Norte, o governo do estado publicou em 04 de maio de 2020 a portaria Nº 184 que

dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime

excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19 (RIO GRANDE DO NORTE, 2020 p. 1).

Nesse documento estavam contidas as orientações normativas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC), sobre a proposta das aulas não presenciais na rede pública de ensino e a sugestão de elaboração das aulas não presenciais.

No dia 18 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Natal publicou o decreto Nº 11.920, que “decreta situação de emergência no Município do Natal e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do COVID-19” (NATAL, 2020 p. 1). Esse foi o primeiro decreto publicado pela Prefeitura de Natal com o intuito de contenção da propagação do vírus da COVID-19. Depois, o decreto foi sendo prorrogado ao longo do ano de 2020 e parte de 2021. Nele, estavam dispostas medidas de prevenção e diminuição de contágio do novo Coronavírus; determinação da criação de um gabinete de crise; e a orientação para que as secretarias municipais suspendessem as atividades presenciais, com exceção das atividades consideradas essenciais, como saúde, segurança e transporte, em seus serviços operacionais. Nesse momento incipiente, ainda não havia nenhuma orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação sobre a condução das aulas remotas.

O primeiro documento que regulamentava oficialmente a suspensão das aulas na rede municipal de ensino foi publicado no dia 1º abril de 2020, onde a Prefeitura de Natal através do decreto n.º 11.931 suspendeu as aulas nas escolas públicas de Natal, inicialmente até o dia 30 de abril de 2020. Mas, o próprio documento também previa que o prazo poderia ser prolongando, “O prazo previsto no caput deste artigo poderá ser revisto a qualquer tempo, antecipado ou prorrogado” (NATAL, 2020 p. 1). O que de fato aconteceu. O prazo de suspensão das aulas foi sendo delongado, até o final do ano de 2020 através dos decretos: Decreto Municipal no 11.952, de 29 de abril de 2020; Decreto Municipal no 11.967, de 28 de maio de 2020; Decreto Municipal no 11.987, de 29 de junho de 2020; Decreto Municipal no 12.039, de 27 de agosto de 2020; Decreto Municipal no 12.040, de 31 de agosto de 2020; Decreto Municipal no 12.073, de 30 de setembro de 2020; Decreto Municipal no 12.091, de 29 de outubro de 2020; Decreto Municipal no 12.111, de 26 de novembro de 2020 (NATAL, 2020, p. 10).

Tendo em vista esse contexto de prorrogação dos decretos de suspensão das aulas no município de Natal, o contato entre a escola e os estudantes, durante o ano de 2020, foi sendo organizado pelas próprias intuições de ensino, orientadas através de reuniões e conversas com os assessores da Secretaria Municipal de Educação. Não houve um documento que orientasse e regulamentasse as aulas remotas durante esse período.

Em 23 de dezembro de 2020, o município de Natal publica a PORTARIA Nº 159/2020/GS/SME, que “estabelece normas, em caráter excepcional, para cumprimento do Calendário Escolar, a avaliação e registro dos processos de ensino aprendizagem para o ano letivo de 2020, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19” (NATAL, 2020, p. 10).

Dentre as muitas considerações feitas pela Secretaria Municipal de Educação, que assina o documento citado, são expostos diversos motivos que justificaram a ausência das aulas durante o período da pandemia, dentre eles, pareceres e decretos em esfera nacional e municipal, “dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE sobre o acesso à ‘Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC’ pela população brasileira, especificamente a Região Nordeste, quando apenas 69,1% (sessenta e nove vírgula um por cento) dos domicílios fizeram uso da internet” (NATAL, 2020, p. 10), e

principalmente, pelo fato de que o estabelecimento do ensino remoto durante o período de Pandemia da COVID-19 implicaria em condições desiguais de acesso à aprendizagem para os estudantes e, entendendo ser possível implementar ações pedagógicas efetivas e consistentes coordenando atividades presenciais e não presenciais, quando do retorno das atividades letivas (NATAL, 2020, p. 10).

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação resolveu reorganizar o calendário letivo de 2020, durante o primeiro semestre do ano civil de 2021, através de aulas e atividades presenciais e não presenciais, garantindo aos estudantes o cumprimento da carga horária mínima anual obrigatória de 800 (oitocentas) horas. Por atividades pedagógicas não presenciais, compreende-se o agrupamento de atividades desenvolvidas pelos professores, que poderiam ser mediadas através de recursos tecnológicos ou não (NATAL, 2020 p. 10). Sendo assim, o calendário escolar 2020 da Rede Municipal de Ensino ficou organizado da seguinte forma:

Figura 1- Calendário Letivo 2020 – Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN

PORTARIA Nº 158/2020/GS/SME, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2020 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista decisão da plenária realizada em 15 de dezembro de 2020 pelo Conselho Municipal de Educação,

RESOLVE:

Art. 1º Tornar público e homologar o Calendário Escolar do Ano Letivo de 2020, exposto a seguir, referente à Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTINA DINIZ BARRETO DE PAIVA

Secretária Municipal de Educação

CALENDÁRIO ESCOLAR 2020 REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dias Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Dias Letivos Mensais
mar.-20	D	PPC	◆				S	D						S	D		suspensão das aulas - 18/03 A 30/12/2020															11
jan.-21	X	S	D	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	0
fev.-21	F	F				SL	D							S	D	X	X	X			S	D						SL	D			17
mar.-21						S	D							SL	D						S	D						SL	D			25
abr.-21	X	X	S	D						SL	D						S	D			X				SL	D						21
mai.-21	S	D						SL	D						S	D							SL	D						S	D	23
jun.-21			X	●	S	D	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F											3
LEGENDA F = FÉRIAS S = SÁBADO D = DOMINGO											◆	INÍCIO DO PERÍODO																			100	
											●	TÉRMINO DO PERÍODO																				
												PERÍODO PRESENCIAL/2020 - de 03 a 17/03/2020INÍCIO DO PERÍODO - 03/03/2020 PERÍODO PRESENCIAL E NÃO																				
												PRESENCIAL/2021 - de 03/02 a 04/06/2021TÉRMINO DO PERÍODO - 04/06/2021																				

X = FERIADOS OFICIAIS

SL = SÁBADO LETIVO

SÁBADOS LETIVOS - 06/02, 27/02, 13/03, 27/03, 10/04, 24/04, 08/05, 22/05

NÃO LETIVO 100 DIAS LETIVOS

(400H PRESENCIAIS + 400 HORAS NÃO PRESENCIAIS)

Divulgação dos resultados finais - 07/06/2021

Fonte: Diário Oficial do Município de Natal, 24 de dezembro de 2020, p. 11.

Tendo em vista que no início do ano civil de 2021 a pandemia do novo Coronavírus ainda estava latente, e que as crianças e adolescentes não haviam sido vacinados no município de Natal, a Secretaria Municipal de Educação também propôs aos pais e/ou responsáveis a opção de os estudantes ficarem com atividades completamente não presenciais, mediante a assinatura de um termo de compromisso (NATAL, 2020, p. 11). No dia 22 de julho de 2021, a Secretaria Municipal de Educação publicou no Diário Oficial do Município o Plano de Ação Retorno das Aulas 2021.

Nesse plano, estavam expostos

Ações Administrativas - Biossegurança - Ações relacionadas às condições necessárias para a segurança das pessoas em circulação nos espaços escolares; Ações Normativas - Registro e Normas quanto à Estrutura Organizacional das Unidades Escolares; e Ações Pedagógicas - Sistemáticas sobre Metodologias e Práticas Docentes (NATAL, 2021, p. 10).

Essas ações deveriam ser integradas de modo que garantisse o retorno seguro às aulas presenciais, que deveriam ser retomadas de maneira escalonadas, em etapas nos diferentes níveis e anos de escolaridade, e com o número reduzido de discentes por sala, em que o quantitativo inicial deveria ser de apenas 1/3 (um terço) dos estudantes por sala. Dessa forma, o ensino híbrido ainda vigorava; os estudantes ao virem para escola, em sua semana de aula presencial, já levava de volta o cronograma de estudos para as semanas seguintes.

Posterior ao retorno das aulas, buscando informações sobre como estava o andamento das aulas híbridas nas escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação enviou, para as

unidades de ensino, o Ofício Circular nº 081/2021 de 09 de agosto de 2021, em que “solicita informações acerca da situação atual do retorno híbrido das aulas”. Nesse ofício, a secretaria requisita aos diretores que seja informado como está o andamento das aulas híbridas; o quantitativo de estudantes que retornaram; e para as unidades de ensino que não puderam voltar, que justifiquem os motivos que impediram o retorno às aulas híbridas.

Assim sendo, o ano letivo de 2020, que havia sido iniciado em 03 de março de 2020 de forma completamente presencial, e antes de ser decretada situação de emergência no município de Natal-RN, só pôde ser concluído em junho de 2021, em um formato diferente, em que aulas foram realizadas de forma presencial e não presencial, organizadas em apenas um período, sem bimestres, trimestres e/ou semestres durante os meses de fevereiro a junho de 2021.

Compreendendo a experiência do modelo híbrido como exitosa, em 25 de junho de 2021, a Secretaria Municipal de Educação publicou, no Diário Oficial do município, uma portaria (PORTARIA Nº 086/2021-GS/SME) que regulamentou o calendário letivo para 2021. Iniciado em 07 de julho de 2021 e com previsão de término em fevereiro de 2022, as aulas desse período continuaram a ser ministradas de forma presencial e não presencial, onde o discente estudava parte do conteúdo na escola e outras tarefas eram encaminhadas para serem desenvolvidas em casa. Esse envio era feito, principalmente, através dos grupos de *WhatsApp* que as escolas criaram para cada turma e ano de escolaridade.

Com a chegada e o avanço da vacinação pelo Brasil, e observando um cenário de menor contágio pelo novo Coronavírus da COVID-19 no município de Natal, a Secretaria Municipal de Educação decidiu retomar as aulas de forma completamente presencial. O calendário letivo de 2022 foi publicado em 06 de dezembro de 2021, tendo início em 09 de março de 2022 e com término previsto para 04 de janeiro de 2023. Diante desse panorama, as aulas remotas ficaram extintas, o ano letivo foi organizado em bimestres, trimestres e/ou semestres, a depender do nível e/ou modalidade de ensino (sendo que educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos possuem divisões diferentes durante o ano letivo). No entanto, os grupos de *WhatsApp* permaneceram, pois observou-se que ele funciona muito bem como ferramenta de comunicação rápida e eficaz entre as unidades de ensino e as famílias dos estudantes.

3.5 O WhatsApp como recurso pedagógico

O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo que permite trocar mensagens pelo celular e/ou computador sem que precise pagar por mensagem enviada, basta que o aparelho esteja

conectado à internet. É um aplicativo bastante popular e atualmente está disponível para Smartphones que possuem o sistema Android ou IOS.

Trazemos para a nossa discussão a questão do uso do *WhatsApp* como recurso pedagógico, por compreendermos que essa foi a ferramenta mais utilizada pelos educadores, das escolas públicas do município de Natal, no desenvolvimento das aulas remotas durante o período da pandemia da COVID-19. Sabemos que o *WhatsApp* não foi desenvolvido para fins educacionais, diferentemente de outros aplicativos e plataformas que se destinam essencialmente à propagação de conteúdo didático e pedagógico. O aplicativo tem como principal funcionalidade a troca de mensagens de texto e de voz, chamadas de vídeo e de voz, também possibilita o envio de imagens, vídeos, arquivos de documentos de texto, links da internet, além de outras funcionalidades, como chamada de vídeo em grupo de até oito participantes.

Importante destacar que, assim como as diferentes mídias que estão presentes na sociedade, o *WhatsApp* adentrou o espaço escolar através dos educandos. Antes mesmo do período pandêmico, os estudantes já faziam uso dessa ferramenta com finalidades pedagógicas. Através da criação de grupos de interação entre os colegas da turma; fotografias tiradas dos quadros e cadernos com textos e atividades escritas; gravação de exposições; registros fotográficos de slides apresentados; e na transmissão dos conteúdos, repassados pelos professores, aos colegas que porventura estivessem ausentes. Apesar de não ser completamente adequado (fotografar as atividades, por exemplo), consideramos tal uso como uma forma prática e inteligente, pois assim o estudante dará uma utilidade pedagógica ao seu Smartphone.

Os aparelhos eletrônicos muitas vezes foram vistos como algo negativo em sala de aula, provavelmente porque:

a introdução das tecnologias na sala de aula foi sempre alvo de alguma controvérsia por parte de quase toda a comunidade escolar. Muitas questões assentavam no facto de muitos professores apresentarem uma certa “tecnofobia”, fruto de não sentirem um verdadeiro controle sobre o que deve ser a interação entre tecnologia e a educação, no sentido de criar ecossistemas de aprendizagem eficazes, sobretudo por causa da rapidez com que evoluem quer os equipamentos, quer os próprios aplicativos digitais. (MOREIRA E TRINDADE, 2017, p. 56).

Nesse ponto, relembremos Freire e Guimarães (2013) quando nos propõe a fazer uso das novas tecnologias, e não brigarmos com elas, pois esses avanços fazem parte do processo natural da sociedade dos quais a escola precisa se apropriar. Entendemos o *WhatsApp* (assim como outros aplicativos de redes sociais) como ambientes de inserção social, concordando com Lapa e Girardello (2017, p. 30).

Destacamos que a interação de indivíduos nas redes sociais pode formar comunidades, mas não necessariamente. No ciberespaço, as pessoas se relacionam, trocam informações e recursos, mas também constituem redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, integração e identidade social (LAPA E GIRARDELLO, 2017, p. 30).

As autoras ainda continuam:

[...] o WhatsApp Messenger aproxima grupos já formados, criando um espaço de trocas instantâneas e privadas que amplificam as possibilidades de interação, à revelia de condições espaciais e temporais. Como um espaço mais reservado e protegido, tem sido usado amplamente para aproximar pessoas em uma comunicação rápida, barata e ao alcance das mãos. Na educação, tem propiciado a quebra dos “muros” da escola, tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares. (LAPA E GIRARDELLO, 2017, p. 31).

Quando pensamos em “condições espaciais e temporais” que Lapa e Girardello (2017) mencionam, entendemos o motivo pelo qual o *WhatsApp* se tornou um aliado tão importante para a comunidade escolar, durante o período pandêmico e pós-pandêmico. O aplicativo propicia uma comunicação síncrona e assíncrona, para quem não pode acessar imediatamente. Tendo em vista as condições de estudo que os discentes da rede pública enfrentaram nesse difícil período, essa flexibilidade se fez de grande valia. Os professores conseguiam postar as atividades e os conteúdos, durante o seu turno de trabalho, e os estudantes tinham a possibilidade acessá-los, quando houvesse uma oportunidade. Cabe ressaltar que, em muitos casos, não havia disponibilidade de equipamentos eletrônicos para os vários membros da família (discutiremos mais sobre isso adiante, quando trabalharemos a questão da análise dos dados), e em algumas situações os estudantes não podiam acessar os materiais disponibilizados pelos professores em horários comuns de aula. Isso acontecia, porque muitas vezes o celular que tinha acesso ao *WhatsApp* pertencia a um membro da família que não estava em casa ou não possuía acesso à internet em todos os turnos e dias de aulas.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo aborda os aspectos teórico-metodológicos do trabalho em questão. Apresentamos neste tópico uma caracterização da nossa pesquisa, os subsídios que utilizamos como aportes teórico-metodológicos, a motivação pela escolha do tipo de abordagem utilizada, quem foram os sujeitos envolvidos no estudo, bem como os critérios de escolha dos mesmos e, por fim, descrevemos como se deu o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Caracterizando a pesquisa

Como já foi citado anteriormente, nossa pesquisa objetiva analisar de que forma as tecnologias digitais foram experimentadas e utilizadas pelos docentes de Ensino Religioso, da rede municipal de ensino no município de Natal-RN, durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Tendo em vista todo o contexto da pandemia de COVID-19 que vivenciamos, bem como as mudanças que estão ocorrendo desde o início do período pandêmico, em que repentinamente os professores se viram obrigados a utilizar os recursos digitais em suas aulas, este estudo busca analisar os desafios e perspectivas dos professores de Ensino Religioso no uso das tecnologias digitais. Neste sentido, a pesquisa intenta responder as seguintes questões: O quanto a formação (inicial e continuada), dos professores de Ensino Religioso, ajudou e contribui no desenvolvimento das aulas da disciplina e no uso das ferramentas digitais como recursos pedagógicos? Diante de todo aprendizado, para o uso das ferramentas digitais durante o período pandêmico, o que os professores de Ensino Religioso da rede municipal de Natal-RN, utilizaram e continuam utilizando como recurso pedagógico?

Neste sentido, utilizamos procedimentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento desta dissertação, procurando expor as falas dos entrevistados, para, em seguida, fazer a análise do que foi coletado.

4.2 Subsídios teórico-metodológicos

Os subsídios teórico-metodológicos da nossa dissertação estão respaldados na revisão bibliográfica, que é a elaboração de um texto baseado em outros textos já publicados, em livros, jornais revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos, e nos mais diversos formatos do meio digital (GIL, 2017). Pesquisa documental, que “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.”

(GIL, 2017 p. 35). No nosso caso, os documentos pesquisados foram portarias e documentos oficiais que visavam ações de combate a propagação da COVID-19, orientar como seria o desenvolvimento das aulas remotas e o retorno ao ensino presencial.

Trabalhamos ainda com análise de natureza exploratória, compreendendo que em um momento incipiente não tínhamos a clareza do fenômeno que estávamos estudando. Esse tipo de metodologia de pesquisa permitiu uma flexibilidade, para fazermos uso de vários métodos, e assim chegarmos aos nossos resultados (GIL, 2017). E para alcançarmos nosso objetivo, ambientamos nossa observação como pesquisa de campo, pois os dados foram coletados nos próprios locais de trabalho dos professores, para que através do contato com eles e das entrevistas, pudéssemos compreender o fenômeno estudado. Com base nessa coleta de dados, nossa abordagem será qualitativa de cunho exploratório com a utilização de entrevistas, como veremos a seguir. Concordamos com Creswell (2014), que compreende a

(...) pesquisa qualitativa como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014, p. 48).

A analogia desenvolvida, pelo referido autor, sobre a pesquisa qualitativa como um tear, nos leva a compreensão de que os indivíduos são os vários fios, que constituem os teares diversos e criam o tecido da pesquisa qualitativa. A definição de pesquisa qualitativa oferecida por Creswell enfatiza o processo de pesquisa e as diferentes abordagens interpretativas, que estão envolvidas dentro do contexto dos estudos sociais e humanos. Segundo o autor,

a **pesquisa qualitativa** começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

Desta maneira, podemos perceber que, para Creswell, fazer pesquisa qualitativa é tornar o mundo (dos entrevistados) visível, a partir das interpretações do material coletado nas entrevistas, anotações de campo, lembretes, fotografias, dentre outros tipos de registros. As pesquisas qualitativas se desenvolvem dentro do seu contexto natural e buscam interpretar os

fenômenos a partir dos atores envolvidos nele. Por isso, dar voz aos participantes é extremamente relevante. Silva (2016) alerta que,

destarte, compete ressaltar que o uso da *tipologia qualitativa* não soluciona todos, ou parcialmente, os problemas da área sobre os humanos, sejam de quaisquer tipos de trabalhos; mas, sim, apresenta-nos alternativas mais plausíveis de investigação, ou ainda nos expõem mais conflitos a serem aprofundados posteriormente, à medida que pesquisas forem sendo desenvolvidas (p. 44).

Neste sentido, buscamos compreender o fenômeno investigado, através de entrevistas e observando as *leituras* que os professores de Ensino Religioso fazem sobre o que representou trabalhar com as tecnologias digitais, durante o período pandêmico e pós-pandêmico.

Entendendo esse método de pesquisa como mais adequado à nossa investigação, conduziremos nossa observação sob a orientação da pesquisa qualitativa, utilizando o procedimento de entrevistas como principal fonte de análise. Os sujeitos envolvidos nesse processo são os professores de Ensino Religioso do município de Natal-RN, que nos ajudaram a compreender o que representou o uso das tecnologias digitais durante o período pandêmico e pós-pandêmico, objetivando perceber como os docentes significaram o processo pelo qual estavam passando (GONÇALVES, 2018).

4.3 Tipologia da pesquisa

O nosso apoio teórico-metodológico, visando a análise dos dados, neste trabalho dissertativo é de caráter *interpretativista* de cunho hermenêutico-fenomenológico. Nas palavras de Gil (2017),

segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente. Dessa forma, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social (GIL, 2017, p. 41).

Optamos por esse tipo de abordagem, pois a pesquisa *interpretativista* permite que sujeitos sociais interpretem sua situação e o seu lugar no mundo.

Podemos ler o fenômeno, através dos relatos das pessoas que o vivenciaram. Para Gil (2017), a realidade é uma construção elaborada pelos sujeitos envolvidos nela. Por isso, “(...) nessa modalidade de pesquisa procura-se valorizar as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção dos significados que emergem ao longo de seu desenvolvimento” (GIL, 2017, p.40).

Sobre pesquisa *interpretativista*, outro autor que nos traz grandes contribuições é Moita Lopes (1994). Em seu texto: “Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução”, ele faz uma grande crítica ao positivismo, compreendendo que essa corrente filosófica defende que apenas o saber científico (analisado e verificado) é verdadeiro, e produz conhecimento, “através da observação direta do fato a ser estudado” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). O autor orienta que na tradição “*interpretativista*, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta, através da interpretação dos vários significados que o constituem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A abordagem *interpretativista* privilegia o ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos, para assim compreender os fenômenos sociais, nos quais estão envolvidos. São as pessoas que vivenciam determinada realidade que são capazes de fazerem uma leitura dela. “Na posição *interpretativista*, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Moita Lopes (1994) ainda nos lembra que as pesquisas de base *interpretativista* podem ser feitas com “traços característicos da pesquisa etnográfica (que considera primordialmente, aspectos sociais) e, (...) da pesquisa introspectiva (que é, essencialmente, da natureza psicológica)” (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

Compreendendo que para um bom desenvolvimento da nossa pesquisa, se faz necessária uma reunião de estratégias de dialoguem entre si. Conjuntamente com a abordagem *interpretativista*, trazemos a abordagem sócio-histórica. A partir das reflexões de Freitas (2002), que afirma ser a pesquisa sócio-histórica, um estudo dialógico, em que “investigador e investigado são dois sujeitos em interação” (FREITAS, 2002, p. 24). Concordamos com a autora que a pesquisa é um processo de aprendizagem. Para o pesquisador, que se ressignifica no campo, e para o pesquisado, que tem a oportunidade de refletir e aprender dentro do processo de pesquisa.

Para Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica deve valorizar as percepções pessoais e compreender o contexto, no qual os indivíduos estão inseridos. Podemos dizer que a pesquisa qualitativa não contempla experimentações, pois ela abarca eventos e/ou situações que foram ou são vivenciados. Não se pode criar uma situação social artificialmente para ser pesquisada, mas deve-se ir ao encontro da situação no seu transcorrer. A autora ainda afirma que não se pesquisa *sobre* um determinado grupo de pessoas, mas se pesquisa *com* os sujeitos envolvidos.

Conscientes de que a junção da abordagem *interpretativista* com a perspectiva sócio-histórica nos permite um melhor enfoque ao fenômeno observado, esse método de pesquisa se tornou para nós bastante viável para a realização do nosso trabalho.

4.4 Instrumentos utilizados para a coleta dos dados

Conforme já anunciamos anteriormente, trabalhamos com a questão sobre o que representou, para os professores de Ensino Religioso da rede municipal de Natal, trabalhar com as tecnologias digitais durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Para alcançar nosso objetivo, o de conhecer o que está no âmbito do pensamento dos professores de Ensino Religioso (GONÇALVES, 2018), escolhemos como instrumento para coleta de dados, a entrevista, conforme vemos no Apêndice. Acreditamos que a interação que linguagem pode proporcionar é a forma mais adequada para a compreensão do fenômeno que estudamos. Concordamos com Moita Lopes, quando o autor afirma: “a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, (...) e o meio de ser ter acesso a sua compreensão, através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto sob investigação” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Freitas (2002) ainda nos lembra que a linguagem oral foi o meio primordial pelo qual a sociedade se formou, e por isso, ela é tão importante para os estudos sociais. Segundo a autora, “a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, mas só mais tarde tornou-se letrada e não em sua totalidade, pois, esse processo aconteceu de forma e em épocas diferentes para os diversos grupos humanos” (FREITAS, 2002, p. 31). Ainda tratando sobre a relevância do instrumento escolhido, trazemos para nossa discussão Laville e Dionne. Os autores demonstram que a entrevista é

uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informação, consiste em colher os depoimentos de pessoas que detêm essa informação. O recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 183).

Ressaltamos que o modelo de entrevista escolhido para esta pesquisa foi o de entrevista semiestruturada, na qual é permitido ao pesquisador certa liberdade do desenvolvimento das perguntas, a partir de pressupostos de caráter norteadores, ou seja, perguntas semiestruturadas que estejam ligadas aos objetivos e problematizações das questões investigativas postas aqui, mesmo essas já sendo preestabelecidas. As perguntas são feitas verbalmente, e caso haja necessidade, o entrevistador pode acrescentar esclarecimentos para um bom desenvolvimento

das respostas (LAVILLE E DIONNE, 1999). Outra vantagem da entrevista semiestruturada, segundo Laville e Dionne (1999), é que esse modelo favorece uma aproximação entre entrevistador e entrevistado, possibilitando uma maior intimidade entre os sujeitos, o que aumenta a probabilidade de um testemunho mais franco do que foi vivenciado. Concordando com eles, Freitas (2002) afirma que

a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Acreditando que a entrevista oferece grande amplitude, para o bom desenvolvimento da pesquisa, Laville e Dionne (1999) alertam para alguns cuidados que se deve ter no uso desse recurso. O entrevistador precisa ser muito bem treinado e ter plena consciência do que está fazendo; deve fazer anotações dos pontos que considerar importantes e/ou marcantes da entrevista; a transcrição da entrevista deve ser feita de maneira fidedigna, e por isso, os autores recomendam o uso de um gravador, para que nada seja perdido ou mal interpretado.

Com base nessas orientações, e acreditando que ouvir os professores, é a melhor forma de compreender os desafios e perspectivas do uso das tecnologias digitais nas aulas de Ensino Religioso, durante o período de pandemia e pós-pandemia, fizemos uso das entrevistas como instrumento primordial de coleta, para a construção e análise dos dados da nossa dissertação.

4.5 Os sujeitos da pesquisa

Trabalhamos com o que Laville e Dionne (1999) chamam de *amostra típica*, em que o pesquisador seleciona algumas pessoas, que fazem parte da população que está sendo estudada, quando não é possível estudar toda a população, o que seria o ideal. Os colaboradores desta pesquisa são professores de Ensino Religioso da rede municipal de ensino no município de Natal-RN. Obedecendo a alguns critérios preestabelecidos, conforme podemos verificar no quadro, buscamos entrevistar seis professores, que se dispuseram de maneira livre e espontânea a contribuir com nosso trabalho.

Quadro 1: Critérios para escolha dos participantes

CrITÉRIOS para a participação na pesquisa
1. Ser professores/as de Ensino religioso da Rede Municipal da cidade de Natal/RN;
2. Que se prontifiquem de forma livre e espontânea a participarem da pesquisa;
3. Que atuem em diferentes zonas administrativas da cidade;
4. Ter vivenciado a experiência do ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19;
5. Estar atuando em sala de aula.

Fonte: elaboração da autora.

Procuramos os professores da rede municipal de ensino, inicialmente, por questões de delimitação da pesquisa e por acreditar que sendo a pesquisadora também professora, nessa mesma esfera, o acesso aos docentes seria mais fácil. Destacamos que os colaboradores trabalham com turmas de Ensino Fundamental, alguns nos anos iniciais e outros nos anos finais, em diferentes turnos e bairros da cidade. Dessa forma, temos docentes que trabalham no turno matutino, outros no vespertino e uma que trabalha no turno noturno.

O segundo ponto elencado como critério é a manifestação do desejo de participar da pesquisa de forma livre e espontânea. Tendo contato com os professores da rede municipal, através de um grupo na rede social *WhatsApp*, explicamos através de mensagens no grupo, aos docentes que estávamos para realizar nossa pesquisa e perguntamos quem gostaria de colaborar. De prontidão, duas pessoas se manifestaram, e após algum tempo, e o reencaminhamento das mensagens, outras quatro pessoas se prontificaram.

O terceiro item de critério de inclusão na pesquisa, diz respeito à localização da escola. Procurando estudar sobre os impactos que a pandemia acarretou, consideramos necessário ouvir profissionais que atuem em diferentes pontos da cidade e com público também diversos. Desde localidades mais bem assistidas, até comunidades mais carentes.

O quarto e o quinto critérios estão, de certa forma, atrelados entre si. Nossa pesquisa buscou compreender quais foram os desafios enfrentados e as perspectivas que os professores de Ensino Religioso vivenciaram durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Neste sentido, tivemos a preocupação de entrevistar professores que trabalharam durante o período em que as aulas eram ministradas somente de forma remota, que posteriormente passou para o modelo híbrido e, finalmente, esses profissionais, continuaram lecionando com a volta ao ensino presencial.

Os professores colaboradores da pesquisa foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6⁵, para que sejam preservadas suas identidades. P1 tem 50 anos, é formada em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atua como professora de Ensino Religioso há doze anos. Mas, já lecionava antes (desde 1995), desenvolvendo seu trabalho nos anos iniciais em escolas privadas e com contratos temporários, com a prefeitura de Natal, pois possui a formação em magistério. Trabalha com turma de Ensino Fundamental II.

P2 tem 47 anos, possui graduação e especialização em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), trabalha como professor desde 2010, lecionando para turmas do Ensino Fundamental I.

A colaboradora mais experiente que participou do nosso estudo, foi a professora P3. Ela tem 70 anos de idade, é professora de Ensino Religioso desde 2005, ou seja, faz dezoito anos que ela atua nessa área, mas ao todo, já trabalha na educação há quarenta e oito anos. Possui formação pela Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER), graduação e especialização em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atualmente leciona para turmas do Ensino Fundamental II.

O professor P4, tem 39 anos. É graduado em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tem especialização em História do Brasil. Trabalha com discentes do Ensino Fundamental anos finais. Tem dez anos de experiência como professor de Ensino Religioso.

P5 está com 51 anos, sua formação foi realizada pela Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER), trabalha na área de Ensino Religioso há vinte anos. Atualmente, leciona para turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais.

A colaboradora P6 tem 63 anos. É formada em Teologia pela Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER), também possui formação em magistério. Há vinte anos atua como docente de Ensino Religioso, mas iniciou sua trajetória na educação como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalha com turmas de discentes da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental II.

Salientamos que a Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER) era uma instituição ligada ao Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN), que pertence à Igreja Católica, enquanto a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é uma instituição laica que pertence a esfera de âmbito estadual. No quadro a seguir, detalhamos as principais

⁵ A numeração recebida por cada participante se deu em decorrência da disponibilidade em participar da pesquisa. Sendo assim, P1 foi a primeira pessoa que se dispôs a participar, e P6 a que contactamos por último.

características dos participantes, conforme o nosso questionário sociodemográfico, que está em nosso Apêndice.

Quadro 2: Características dos participantes da pesquisa

Participante:	Idade:	Gênero:	Formação:	Tempo de atuação em Ensino Religioso:
P1	50 anos	Feminino	Ciências da Religião (UERN)	12 anos
P2	47 anos	Masculino	Ciências da Religião (UERN)	13 anos
P3	70 anos	Feminino	Ciências da Religião (UERN) e Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER)	18 anos
P4	39 anos	Masculino	Ciências da Religião (UERN)	10 anos
P5	51 anos	Feminino	Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER)	20 anos
P6	63 anos	Feminino	Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER)	20 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Importante ressaltar que conhecendo, brevemente, o contexto do Ensino Religioso no estado do Rio Grande do Norte, entendemos o motivo pelo qual os nossos colaboradores, que tem mais tempo de experiência, foram formados pela ESER. Sabemos que o curso de Ciências da Religião (UERN) só teve sua primeira turma formada no ano de 2005, justamente o ano em que P1 (que já tinha formação em Educação Religiosa) se formou. Compreendemos que anteriormente a essa data, todos os professores de Ensino Religioso desse estado eram formados pela Escola Superior de Educação Religiosa de Natal (ESER).

4.6 Fases de desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa se deu da seguinte forma: inicialmente, fizemos um levantamento teórico-bibliográfico, com a intenção de compreender o que representa a formação (inicial e continuada) adequada, para os profissionais da área de Ciências da Religião. Buscamos autores que discutem a importância da formação para os profissionais da educação e da área de Ciências da Religião. Ainda dentro dessa conjuntura teórica, trouxemos uma discussão sobre as mudanças no contexto educacional e o uso das tecnologias digitais no âmbito educacional, especialmente recomendadas e utilizadas durante o período pandêmico.

A segunda parte deste trabalho está relacionada à fase de pesquisa de campo, e a todas as questões que se relacionam com etapa. Pois, para podermos iniciar nosso trabalho com os professores colaboradores, elaboramos um roteiro de entrevista, que foi dividido em duas partes. O primeiro compreende um questionário sociodemográfico, seguido de um roteiro de entrevista no modelo semiestruturada.

Passada a fase de elaboração das entrevistas e definição dos colaboradores, partimos para a resolução de alguns trâmites de ordem burocrático. Inicialmente, procuramos a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de esclarecer do que se tratava nossa pesquisa, e assim colhermos a assinatura do Termo de Anuência/Declaração da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice). Contactamos com o senhor Daniel Rendall, diretor de Recursos Humanos da SME-Natal, que nos ouviu e autorizou a realização do nosso trabalho, junto aos professores de Ensino Religioso do município.

No final do ano de 2022, durante o mês de outubro, buscamos os professores, que se dispuseram a participar do estudo, para a realização das entrevistas. Cada professor foi entrevistado no seu próprio local de trabalho. Para nossa pesquisa, foi interessante observar também a localização das escolas e as condições de trabalho dos docentes. Encontramos com os colaboradores em diferentes dias, conforme o Quadro 3. Registramos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) e, na mesma ocasião, desenvolvemos nossas entrevistas. Ressaltamos ainda que nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFPB, sob registro: 61222222.0.0000.5188.

Quadro 3: Agenda de entrevistas

Colaborador	Data da entrevista:
-------------	---------------------

P1	07/10/2022
P2	13/10/2022
P3	13/10/2022
P4	20/10/2022
P5	25/10/2022
P6	24/10/2022

Fonte: elaborado pela autora.

O quinto momento compreende a fase da transcrição e análise das entrevistas, que estavam previamente gravadas, segundo orientações de Laville e Dionne (1999). Buscamos analisar as falas dos entrevistados, através da Análise Textual Discursiva – ATD. A seguir explicamos brevemente o que é Análise Textual Discursiva e a sua importância para nossa pesquisa.

4.7 Análise dos dados

Para a análise dos dados, optamos por utilizar a Análise Textual Discursiva – ATD. Essa *escolha* não se deu de forma pronta ou encaminhada. No entanto, a possibilidade de uso dessa técnica mostrou-se a mais adequada para a compreensão dos fenômenos que nos foram apresentados.

Em nossa análise percebemos que havia a necessidade de categorizar, o que ouvimos nas entrevistas, ou seja, precisávamos reunir o que era comum, para simplificar as deduções e sintetizar as informações da pesquisa. Através desse movimento, fazer comparações e diferenciações entre os elementos formando conjuntos que possuem algo em comum. O processo de classificação desses elementos é o que constitui categorização, dando início a um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (ROQUE E GALIAZZI, 2020).

Roque e Galiazzi (2020) ainda alertam para a questão da seriedade das análises. Sendo a Análise Textual Discursiva uma análise de cunho fenomenológico, é importante que o pesquisador deixe de lado suas próprias ideias e teorias, e esteja aberto a perspectiva do outro, mesmo sabendo que esse exercício é extremamente complexo, pois não temos como pensar e sentir como o outro.

Outro fator que nos levou para a abordagem da Análise Textual Discursiva foi o fato de, nessa técnica,

Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos existentes. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, entre muitos outros documentos (MORAES e GALIAZZI, 2020, p. 39).

Em nossa investigação, trabalhamos com esses dois grupos de textos para análise. Inicialmente, na parte teórica, lançamos mão de vários tipos de documentos para embasar nossa pesquisa. Em seguida, realizamos entrevistas, que são nossa matéria-prima para a construção desta dissertação. A importância de demonstrar os dados coletados no trabalho se dá pelo fato de que quanto mais se apresentam os dados, mais fácil será a compreensão e o entendimento entre os interlocutores. Sobre isso, os autores afirmam que

a descrição na análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação (MORAES e GALIAZZI, 2020, p. 57).

Roque e Galiazzi (2020) também demonstram a importância da contextualização. Para os autores: “Contextualizar é inserir-se no discurso a que as informações se referem, é garantir que as unidades produzidas tenham relação com os gêneros discursivos nos quais foram produzidas, que se mostrem pertinentes ao discurso social no qual se inserem” (ROQUE e GALIAZZI, 2020, p. 78). Isso torna-se necessário porque, em ciências humanas, onde se estuda sobre os comportamentos sociais dos seres humanos, entender os sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos é primordial para uma boa compreensão do fenômeno.

5. DESAFIOS E PERSPECTIVAS IMPOSTAS PELA PANDEMIA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DE NATAL-RN

Neste capítulo, enfocamos na análise dos dados da nossa pesquisa. Com o intuito de demonstrar e discutir os resultados encontrados em nosso estudo, buscamos fazer o exame das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com nossos colaboradores. Essas entrevistas foram desenvolvidas, intentando compreender como os professores de Ensino Religioso de Natal-RN fizeram uso das tecnologias digitais durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Para nortear nossas análises, utilizamos trechos das entrevistas, buscando ao máximo dar voz aos nossos entrevistados.

5.1. O processo de formação: como os professores de Ensino Religioso de Natal-RN adentraram à docência?

Dando início às nossas análises, buscamos entender como os nossos colaboradores se tornaram professores. Para nós, essa abordagem torna-se interessante, na medida que, a partir do que ouvimos sobre a formação desses profissionais, conseguimos vislumbrar como eles buscaram enfrentar todos os desafios que, posteriormente, a pandemia impôs. Esse questionamento encontra-se no início do nosso roteiro de entrevista, conforme Apêndice.

Como nossos entrevistados são pessoas de gerações das mais diversas, encontramos uma variedade de motivações que os guiou pela trajetória de se tornarem professores. Para esse tópico, decidimos agrupá-los em dois grupos, pois encontramos um ponto em comum entre alguns deles, que foi o fato de uma parte dos entrevistados - no caso todas as mulheres entrevistadas - já possuir experiência de sala de aula, como professoras polivalentes. Elas haviam cursado magistério e/ou pedagogia, e, em seguida, migraram para o Ensino Religioso, o que, no nosso entender, apresenta-se como um aspecto positivo, pois compreendemos que essas pessoas se tornaram professores de Ensino Religioso por opção, por gostarem e terem identificação com essa área de conhecimento. Como podemos ver nos relatos que seguem:

comecei na verdade, quando eu cheguei para morar aqui em Natal. Eu fiz magistério dois anos, porque eu já tinha feito do Ensino Médio em contabilidade em Recife, aí

eu vim morar aqui em Natal. Fiz dois anos de magistério⁶, porque o primeiro era opcional, né?! Que eu já tinha feito. Daí, eu já comecei trabalhando. Antes de eu concluir, eu já comecei em uns estágios, tipo estágio remunerado naquela época, que hoje a gente chama de seletivo. Daí, já comecei nuns estágios remunerados, depois passei num seletivo que antigamente era professor temporário, que era por contrato, aí comecei na rede pública, e depois fui pra rede privada e fiquei até 2011. Quando eu passei num concurso, eu saí da rede privada e fiquei só com Ensino Religioso (P1).

Observamos na fala de P1 o processo de construção da sua trajetória enquanto professora. Trabalhou com contratos de prestação de serviço na esfera pública, migrou para instituições particulares ainda como professora polivalente, e quando formada em Ciências da Religião, optou por atuar dentro dessa área de conhecimento.

A colaboradora P3, que é a nossa entrevistada mais experiente (cumprindo quase 50 anos de trabalho como professora), também iniciou sua carreira docente, como professora nos anos iniciais. No entanto, sua prática sempre foi perpassada pelo Ensino Religioso. Além de, na época em que ela começou a trabalhar, as escolas não contarem com profissionais formados na área de Ciências da Religião. Sua convivência pastoral, dentro da Igreja Católica, favoreceu que levasse o Ensino Religioso para suas aulas, como podemos perceber quando afirma: “desde que eu entrei, eu comecei. Justamente. Eu tinha minhas turmas normais, mas trabalhando já o Ensino Religioso nas séries iniciais, que eu era professora polivalente. Então, eu trabalhava nas séries iniciais o Ensino Religioso com os meus alunos” (P3).

Sua trajetória se funde, de certa forma, com a história do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte, pois, nossa colaboradora foi pioneira em vários aspectos. Formou-se pela ESER na primeira turma que foi aberta. Graduiu-se na primeira turma de Ciências da Religião UERN e cursou especialização na primeira turma que foi aberta, na mesma Universidade. Em sua narração sobre como iniciou na carreira como professora de Ensino Religioso, ela nos conta:

A gente começou com Ensino Religioso quando ainda fazia o magistério, porque era um tempo que a gente que fazia parte da pastoral da juventude. Hudson que era, que era o coordenador do Ensino Religioso aqui no Rio Grande do Norte, como é até hoje. Eu acho que ainda é ele. Hudson não Lucas⁷. Aí ele convidava a gente pra ir ser professor de Ensino Religioso, por quê? Porque a gente lia muito, o Ensino Religioso era muito em cima da Teologia da Libertação. Então, a gente lia muito Frei Betto, Leonardo Boff... né?! Aquela coisa do: ver, julgar e agir, da campanha da fraternidade. O projeto da gente do ano era a campanha da fraternidade. A gente trabalhava com os

⁶ Quando P 01 fala que cursou contabilidade e magistério durante o Ensino Médio, ela se refere a um modelo de ensino que vigorou no Brasil e tinha como principal intenção a formação de profissionais em níveis técnicos.

⁷ Padre da Igreja Católica foi um dos principais colaboradores para que houvesse uma estruturação do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte.

alunos nesse sentido: o ver, o julgar e o agir⁸. E é tanto que a gente entrava já, não mais como seletivo, já como estatutário. (P3).

A declaração de P3 nos leva a refletir sobre os modelos de Ensino Religioso, que foram sendo aprimorados ao longo dos anos. Percebemos em sua fala que nos primórdios do seu trabalho, como professora de Ensino Religioso, trabalho este que ela realizava em sua própria sala de aula dos anos iniciais, que predominava o modelo de ensino catequético. Outro ponto que destacamos é a questão da ausência de concurso público, na época em que P3 começou a lecionar.

Formada também pela ESER, P5, que também iniciou na atividade docente como professora de anos iniciais, considera que sua entrada na licenciatura em Ensino Religioso se deu por um movimento orgânico e pelo gosto de ensinar. Em seu relato, ela nos diz: “E para mim foi tudo tranquilo, não teve muito estresse não. Eu acho que gostava do que fazia, eu gostava do Ensino Religioso, eu gostava das cadeiras que paguei no Ensino Religioso e ir para a prática foi só somatório”.

As motivações da nossa colaboradora P6 (a última participante desse grupo de professoras polivalentes), para adentrar na carreira docente, foram um pouco diferentes, pois desde muito jovem ela refletia sobre sua vida profissional e buscou escolher um ofício que se adequasse a sua personalidade. Sobre sua formação inicial, P6 expõe:

É interessante, porque quando eu estava no nono ano, a gente começa a se preocupar. E aí eu disse assim, eu não me vejo, assim, eu não me vejo como vendedora de loja... como secretária... Começou a... não me vejo. Porque eu era muito tímida, eu não era essa pessoa que fala demais, não. Era tímida, tímida. E aí eu pensei: “Meu Deus, como é que eu vou com essa timidez trabalhar? E aí pintou o magistério, né?” Eu fui a uma das primeiras da família a fazer o magistério, porque a maioria da família é na área da saúde.

Durante a nossa entrevista, P6 fez um longo relato sobre seu percurso na licenciatura. Contou sua história desde quando começou a trabalhar, no final dos anos 1970, no estado de Pernambuco; a sua vinda para Natal tempos depois; e as escolas particulares por onde passou. História essa que ela nos contou com muita emoção. Percebemos que a entrevistada tem um enorme orgulho da sua trajetória e de suas conquistas. O primeiro concurso, que obteve aprovação, foi para professora polivalente no município de São Gonçalo do Amarante (cidade da região metropolitana de Natal). “Passei no concurso de São Gonçalo, com magistério, e tive a necessidade de fazer a UVA, que apareceu. E aí fui, fiz a UVA⁹” (P6). Posteriormente,

⁸ Esse método baseava-se em três pontos: observar a realidade; criticar/julgar esta realidade sob a ótica da palavra bíblica; para, então, poder haver uma progressão libertadora, através de ações transformadoras. (SILVA 2016, p. 72).

⁹ Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Funcionou em Natal até o ano de 2019, oferecendo cursos de formação de professores em diversos polos espalhados pelo estado do Rio Grande do Norte.

decidiu prestar concurso para a Prefeitura de Natal, em 2004, para professora de Ensino Religioso, pois já possuía a formação em Teologia pela ESER.

(...) Teve concurso para ensino religioso. E aí a maioria quem fez ensino religioso na época que eu passei era da ESER. Se você for fazer a pesquisa, a maioria, eu acho que a UERN estava entrando ainda, era da ESER. Mas aí veio a ESER com as formações dela, complementares, e aí nos ajudaram muito, nos ajudou muito. E hoje em dia, todo o campo de apresentação de trabalho, de formações, eu nunca deixei de participar, tem me ajudado bastante (P6).

A entrevistada tem razão ao afirmar que o estado do Rio Grande do Norte não possuía professores de Ensino Religioso, formados pela UERN. Pois, a primeira turma, de Ciências da Religião, foi aberta em 2002.1. Da década de 1970 até o final dos anos 1990, os professores de Ensino Religioso do estado do Rio Grande do Norte eram formados na Escola Superior de Educação Religiosa – ESER, ligada ao Instituto de Teologia Pastoral de Natal – ITEPAN.

Quando P6 rememora sua formação pela ESER e afirma que essa entidade a tem “ajudado bastante” (usando o tempo verbal no presente), acreditamos que isso ocorre porque ainda associa os encontros mensais de Formações Continuadas, que são oferecidas pela prefeitura de Natal, à sua instituição de formação inicial, pelo motivo de muitos dos assessores da SME terem sido formadores na ESER.

O outro grupo de colaboradores, que não possuía experiência profissional como professores anteriormente é composto pelos dois homens que participaram da nossa pesquisa. Outra característica desse grupo é que nenhum deles cursou na ESER.

Trazemos inicialmente o relato de P2. Nosso entrevistado expõe que sempre foi ligado a movimentos religiosos católicos. Neste sentido, ele atrela o despertar do desejo em ser professor de Ensino Religioso à “Igreja Católica, onde eu era coordenador de grupo de jovens, de um grupo chamado PJ, Pastoral da Juventude do Brasil, ligado à CNBB”. A partir desse contato com os jovens e conhecendo pessoas que já eram professores de Ensino Religioso, buscou saber como fazer para se tornar professor dessa área de conhecimento. Foi quando tomou conhecimento do curso de Ciências da Religião na UERN, e com uma perspectiva de Ensino Religioso ainda muito ligada ao catolicismo, iniciou o curso. No entanto, foi surpreendido. Ao cursar Ciências da Religião, descobriu uma nova visão sobre religião.

Aí vim fazer o curso da UERN de Ensino Religioso. Assim eu fiz; passei; e comecei a estudar: Filosofia das Religiões, Sociologia das Religiões, Psicologia das Religiões, e descobri o universo das religiões fora do ambiente em que eu vivia, que era o catolicismo. Eu comecei a desvendar as religiões do mundo com suas bases de construção, a ancestralidade. O início da africanidade, o início da construção das religiões mais primitivas; não significa que são arcaicas ou são atrasadas, mas é o início de tudo; entrando nas religiões monoteístas, no hinduísmo, no politeísmo hindu, no budismo, e eu descobri um universo das religiões. (P2).

Percebemos que o desejo de lecionar apresentou-se a P2 através do contato que ele estabelecia com os jovens da Igreja Católica, já a formação do nosso colaborador se deu em outra esfera (UERN). Diferente das professoras que compõem o nosso primeiro grupo de entrevistados, ele não possuía experiência como professor e não havia cursado a ESER.

O nosso entrevistado P4, o mais jovem em idade e experiência docente. Coloca que a sua formação se deu pelo fato de procurar uma graduação que se adequasse ao seu perfil: “(...) eu fiquei interessado em Ciências da Religião, porque é uma coisa que sempre gostei de ler”. Mas, que inicialmente não tinha a intenção de trabalhar na área: “(...) não tinha na minha cabeça a ideia de ser professor”. No entanto, após formado, passou por uma experiência, de um contrato temporário, e em seguida optou por ser professor. P4 no diz: “terminei em 2010 a UERN, e minha primeira experiência foi em 2013 como seletivo, 2013 e 2014, e voltei em 2015 como efetivo. Mas durante a graduação até o fim dela não tinha intenção; a ideia de ser professor”.

Um aspecto diferenciado que observamos é o fato de apenas um dos nossos entrevistados (P4), não estar ligado a nenhuma religião, e nunca ter trabalhado com liderança ou formação de pessoas.

Compreendendo como os colaboradores dessa pesquisa adentraram à docência, buscamos saber em que a formação, recebida por eles ao longo da sua trajetória profissional, ajudou no desenvolvimento das aulas remotas durante o período da pandemia de COVID-19.

5.2. O quanto a formação inicial ajudou os professores?

Sabemos que a formação é um processo contínuo, que passa por várias fases em que se faz necessário aprender a aprender (FREIRE, 1996). Nesse sentido, questionamos nossos entrevistados sobre o quanto a sua formação inicial ajudou no desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso, durante o período pandêmico.

Refletindo sobre sua formação inicial P1, afirma: “o que me ajudou mais foi o curso de magistério”. Questionada a respeito da sua formação em Ciências da Religião, ouvimos:

que eu lembre agora assim, não, sabe. Eu fui muito atrás do... até porque naquela época que a gente estudava, e nem sei como está o curso de Ciências da Religião hoje em dia, a gente só vê mais ou menos através do estagiário que a gente recebe, mas naquela época a gente via muita teoria mesmo. E o pessoal não ensinava, e a gente não sabia o que e como ia botar em prática, principalmente porque na época o curso era novo ainda. Eu fui da segunda turma, então para a gente foi tudo novidade.

Percebemos o valor que a entrevistada dá ao seu curso magistério (em que ela mesma considera como sua formação inicial), afirmando que foi o mais lhe ajudou no desenvolvimento das suas aulas. Pelo que percebemos, isso ocorre em função de ter sido uma formação muito

voltada para a prática, enquanto no curso de Ciências da Religião, as orientações ficavam mais dentro de um campo teórico.

Falando sobre a sua formação, P2 afirma que “Ela me deu uma base... a UERN ela me deu uma base de sustentação. A minha formação da PJ me deu uma base muito grande também de usar dinâmica em sala de aula. Mas eu não tive essa formação com a... com... performances de eletrônicos”. O relato de P2, de certa forma, corrobora com o de P1. Podemos perceber que ambos trazem inspiração de vivências anteriores à faculdade, para a elaboração e realização de suas aulas, especialmente durante o período pandêmico, em que o ensino remoto forçou o uso de uma dinâmica de aulas diferenciadas com aparelhos eletrônicos, que até então eram poucos utilizados, como veremos mais à frente.

A colaboradora P3, respondendo ao questionamento sobre a formação, relembra uma situação que passou despercebido pelos outros entrevistados, que se graduaram em Ciências da Religião pela UERN. Que foi o fato de a instituição oferecer (na época em que os entrevistados: P1, P2, P3 e P4 foram estudantes) uma disciplina obrigatória que se chamava: Informática na Educação. Com as reformas que ocorreram na grade curricular, hoje em dia, a UERN oferece a disciplina de Tecnologias Educacionais Aplicadas ao Ensino Religioso.

P3 considera que sua formação teve importância para a elaboração das aulas, mas, apesar de ter cursado a disciplina Informática na Educação, não acredita que ela lhe ajudou durante o período da pandemia. Vejamos o relato da entrevistada:

Ajudou, só no sentido mais de como trabalhar o Ensino Religioso, não é?! Porque foi uma realidade nova, apesar de que na universidade nós tínhamos uma disciplina que era, que era... Informática na Educação, né?! Onde a gente aprendia somente a fazer tabelas... Não tinha nada a ver com a realidade que a gente teve que enfrentar nas aulas online, em usar as mídias, as mídias sociais para dar aula (P3).

Sabemos que a pandemia da COVID-19 pegou todo mundo de surpresa. Na fala de P4, percebemos que ele tem a clareza de que não houve preparo ou preocupação com a formação para as mídias digitais, porque não se imaginava que um evento como esse fosse acontecer. Quando questionado se a sua formação ajudou no desenvolvimento das aulas, ele respondeu: “Não, Andreza, porque eu não tinha ideia da CR. Eu terminei a faculdade em 2010.2 e não imaginava ser professor, e quando tornei-me professor em 2016¹⁰, não imaginava que não ia trabalhar em sala de aula e sim em casa.”

¹⁰ Provavelmente, confusão de datas, tendo em vista que o mesmo já havia afirmado que começou a lecionar no ano de 2015.

Mesmo considerando que em sua formação inicial ficaram lacunas, P5 entende que o desenvolvimento profissional ocorre de forma contínua. Assim como Freire (1996), que afirma que o profissional vai se aprendendo ao longo da sua trajetória, a nossa entrevistada também acredita que a formação continuada dá suporte aos docentes durante sua vida profissional. Respondendo sobre a pergunta número 02, do nosso questionário (Apêndice), obtivemos: “A formação **(Inicial)** ela fica muito aquém, porque o tempo que a gente se formou e o tempo de prática, é claro, que uma coisa vai associada a outra, mas que na hora que a gente se deparou com a pandemia foi tudo novo, né?!” (grifo nosso).

P6 reflete sobre a importância da formação continuada/permanente, como algo positivo e necessário. Acreditando que o estudo lhe ajuda a viver melhor, ela busca sempre estar em contato com o meio acadêmico, procurando fazer variados cursos. Sua formação em magistério lhe ajudou a conquistar os primeiros contratos de trabalho, na rede privada de educação, com o passar dos anos “(...) fiz pedagogia e passei nesse concurso. Passei no primeiro concurso em 28º lugar e no segundo concurso no 3º lugar. E aí nunca deixei de estudar. Fátima!... quê?... não sei quê?... Tô estudando. Nunca deixei de estudar. Eu acho que estudar me deixa viva”.

Observamos que, mesmo o nosso trabalho tendo seu foco no Ensino Religioso, quando falamos sobre formação inicial, os entrevistados (aqueles se não têm Ciências da Religião como primeira graduação) remetem a sua primeira formação, mesmo que essa formação não tenha sido nem acadêmica, como é o caso de P2. Acreditamos que isso ocorre, em função de a formação ser um momento de preparação, que visa a construção da identidade profissional do docente (SILVA, 2011). Importante termos em mente que ser professor é, antes de tudo, uma profissão. E para que essa seja exercida plenamente, precisa ter uma motivação primeira, uma paixão, mas também necessita de uma formação adequada para seu inteiro exercício (KULOK, 2004).

5.3. O aprendizado contínuo é importante? E durante a pandemia, foi possível estudar?

Visão dos professores

Nesta seção buscamos compreender, através das falas dos nossos entrevistados, a importância da formação continuada para os profissionais que atuam da área do Ensino Religioso. Apresentaremos também as respostas que obtivemos em relação à formação continuada durante o período pandêmico, investigando sobre as possibilidades de cursos e o quanto os professores conseguiram aproveitar, ou não, esse período para se qualificar mais.

Kulok (2004) afirma que o professor precisa ser um aprendiz, que não se acomode, tenha gosto pelo aprendizado constante e se compreenda enquanto ser inacabado. Dessa forma, buscará sempre novas fontes e formas para ensinar. Neste sentido, entendemos que a formação não se encerra com os aprendizados da graduação.

Acreditamos que a formação continuada é um fator agregador ao trabalho docente. Fruto de uma reflexão, onde cada profissional analisa a sua prática, visando encontrar os melhores métodos para desenvolver suas aulas. Será que os colaboradores de nossa também concordam com isso? Como esses profissionais estão buscando qualificação?

Refletindo sobre a importância dos encontros de formações continuadas oferecidos pela SME, P1 coloca: “Eu acho muito importante, sim. É importante. Apesar de... era para ter um subsídio maior, eu tô falando da formação continuada essa que a gente recebe pela prefeitura, eu acho que na nossa área fica muita coisa a desejar ainda.” Percebemos uma certa insatisfação, com os encontros oferecidos pela prefeitura de Natal, mesmo assim, a entrevistada reconhece a formação continuada como algo “muito importante”.

Trazendo a responsabilidade para os profissionais da área do Ensino Religioso, P2 afirma: “Acho muito importante, pertinente, o professor de Ensino Religioso está sempre em formação”.

P3, por sua vez, pensa a formação como uma oportunidade de estar em comunhão com as novidades do mundo atual, assim como a possibilidade estar conectada aos estudantes: “Eu considero importante, principalmente porque nós vivemos num mundo atual, não é?! Que a informação ela é muito rápida e o nosso aluno tem essa informação bem mais rápida do que a gente.” Fica implícito, na fala da colaboradora, que a informação a qual ela se refere é através dos recursos tecnológicos, que são manuseados com facilidade pelos indivíduos das novas gerações.

No entender do entrevistado P4: “os quatro anos de faculdade é o ponto inicial para o exercício da docência. A partir do momento que você está habilitado, com um diploma de licenciatura, e você vai ter 30 anos de sala de aula, você não pode se estagnar com a memória afetiva daqueles 4 anos. Então, vem as formações continuadas, vem as especializações, mestrados, leituras periódicas¹¹”. E ainda acrescenta: “E as literaturas se renovam. Ótimos livros que eu li nos últimos 5 anos não existiam no tempo da UERN”.

Ainda falando sobre o enriquecimento que a formação continuada oferece, P5, concordando com P4, afirma que a formação ao longo da vida do professor: “é de suma

¹¹ Compreendemos aqui que o entrevistado se refere a leituras de periódicos, textos científicos da área de Ciências da Religião.

importância, porque a escola está sempre em evolução, e é necessário a gente acompanhar essa evolução de alguma forma”.

Por fim, trazemos a fala de P6. Sendo uma das nossas colaboradoras mais experientes, ela já participou de muitos cursos. Questionada sobre formação continuada, ela conta: “fiz duas especializações em EJA. Quando tem alguma coisa que o governo oferece, eu estou lá dentro. (...) E logo em seguida, foi outra também, com tecnologia na educação, pela UFRN, que também adorei muito. Eu me mexo muito em coisa e continuo fazendo os cursos no CEMURE¹²”.

Percebemos que cada professor tem sua forma de entender o termo “formação continuada”. Uns associam a questão da formação oferecida pela prefeitura de Natal, outros compreendem como algo que se busca através de cursos, eventos, palestras, e outros ainda, refletem sobre a questão da formação permanente (FREIRE, 1996), que pode ser realizada dentro do seu próprio campo de atuação (a escola). Todos os entrevistados concordam que a formação inicial é um momento de partida, onde se fundam as bases para o desenvolvimento da carreira docente. Neste sentido, conforme podemos perceber nos relatos acima, nenhum de nossos colaboradores descarta a importância da formação continuada. Através das falas dos educadores, pudemos perceber que, apesar das dificuldades, os professores de Ensino Religioso vêm buscando a qualificação permanente, no intuito de oferecer sempre aulas mais dinâmicas e com temas atuais.

Pensando na importância da formação continuada, e no quão desafiador o momento da pandemia se apresentava, especialmente para os professores que atuam no sistema público de ensino, perguntamos aos nossos entrevistados, se foi possível procurar qualificação durante o período pandêmico. Vejamos no quadro abaixo as respostas:

Quadro 4: Busca da qualificação durante o período pandêmico

P1	“Fiz. Aproveitei todo o período pandêmico. Fiz curso até dar uma dor (<i>risos</i>). Fiz, fiz cursos, fiz dois tecnológicos, dois quase não... três, que um foi pela Universidade do Ceará, um que foi pela UERN e fiz um outro. Foram três cursos na área tecnológica”.
P2	“Olha, é... eu me senti muito solitário nesse aspecto porque é... a prefeitura de Natal não disponibilizou, a SME, a

¹² Centro Municipal de Referência em Educação.

	Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou de uma plataforma pra gente poder produzir, pra gente poder colocar material, pra gente poder, fazer com que a gente desse a nossa aula dentro dessa plataforma”.
P3	“Não, não. Isso aí a gente teve, a gente teve que (a famosa conversa), a gente teve que dar o jeito brasileiro, não é?! Nós tivemos que dar o jeitinho brasileiro”.
P4	“Não, não participamos. Houve... eu cheguei a dar aulas na Band ¹³ , com um aparato de estúdio que foi muito fácil. Mas basicamente, a escola é que se reunia, e através de reuniões online a gente começou a ver qual a forma mais acessível, mais democrática para chegar ao aluno. É... a gente foi vendo, né?!”
P5	“Curso não. Eu fiz o curso A, o curso B sozinha. Nunca fiz curso não, por exemplo: eu assisti algumas coisas, e achei que aquilo ali era interessante e eu conseguiria fazer, daí eu fiz.”
P6	Eu fiz, porque eu busquei. Eu busquei. Eu fiz a AVAMAC ¹⁴ , que é a plataforma do governo federal. Você conhece, né? Eu fiz muita formação tecnológica. Tanto... Ensino fundamental I e ensino fundamental II. Tirei certificado, né? Fiz curso também ligado à alfabetização. E sempre estou lá, porque eu gosto da plataforma. Ela oferece... Se o professor buscar, ele encontra. Eu assisti muita aula em YouTube.

Fonte: elaborado pela autora

Observando os relatos acima, podemos ver que durante o período pandêmico alguns professores conseguiram se apropriar das tecnologias digitais e realizar cursos na modalidade EaD. Mas, a maioria dos entrevistados não conseguiu. Pelo que pudemos perceber, todos os

¹³ Emissora de TV. Aqui o entrevistado faz referência ao projeto das Tele Aulas-Natal, que a prefeitura de Natal disponibilizou para os estudantes do 9º ano, fundamental II.

¹⁴ O nome correto da plataforma é AVAMEC, que é um ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pelo governo federal.

docentes buscaram (através de recursos próprios ou com ajuda de terceiros) formas de oferecer aulas de qualidade, mesmo diante do contexto que estava posto. Apesar das dificuldades (que veremos de forma mais detalhada no tópico 5.5), os profissionais da área do Ensino Religioso, conseguiram desenvolver seus conteúdos e repassá-los através das chamadas aulas remotas. No entanto, pelos relatos que obtivemos, percebemos que não houve preparo e nem interesse por parte dos órgãos responsáveis, em oferecer a qualificação necessária aos professores de Ensino Religioso.

5.4. Durante a pandemia, foi possível dar aulas?

Os professores de todo Brasil viveram uma experiência completamente nova. Assim como, em quase todas as profissões, os docentes foram severamente afetados pela pandemia da COVID-19. A maioria dos profissionais da educação nunca imaginou uma situação em que estivessem impedidos de ministrar aulas em seus locais de trabalho.

Para tentar diminuir as perdas que os estudantes tiveram durante o ano letivo de 2020, a prefeitura de Natal, através da Secretaria Municipal de Educação, propôs que fossem realizadas aulas remotas. Nesse modelo de aula, o conteúdo era disponibilizado aos estudantes através de vários meios – tecnológicos ou não – sendo a maioria das aulas de forma assíncrona, ou seja, o professor disponibiliza o conteúdo e os estudantes podiam realizar as atividades conforme a sua disponibilidade de tempo e de recurso.

No entanto, implementar essas aulas não foi uma tarefa fácil. Como já vimos, nossos colaboradores não possuíam conhecimentos prévios sobre como lecionar de forma remota. Planejar, elaborar e disponibilizar essas aulas acresceu uma adicional às preocupações que, rotineiramente, já perpassam o universo da docência.

Destacamos a seguir trechos em que nossos entrevistados, relatam como foi o processo de aulas durante o período pandêmico. P1, fazendo referência às aulas durante o período pandêmico, relata que o recurso mais utilizado para divulgação de suas aulas foi o “WhatsApp”. Reconhecendo que, mesmo sendo uma ferramenta muito popular, utilizar o WhatsApp demonstrou ser

na verdade, além de ter sido um diferencial foi uma... como é que a gente chama... foi um desafio, né?! Porque a gente usar a tecnologia com a nossa clientela, que a gente tem, principalmente na rede pública, é bem complicado. Então, todas as tecnologias

que eu pude utilizar e que eu pude aprender eu apliquei. A gente não tem 100% de sucesso, porque a gente sabe que a clientela não tinha¹⁵ (P1).

Ciente das particularidades de cada grupo de estudantes, P1 afirma que utilizou além do WhatsApp, recursos como “teleaulas, atividades impressas e (...) aulas no *Meet*”. Esse último recurso, apenas essa professora declarou ter feito uso.

O colaborador P2 optou por disponibilizar nas aulas pelo WhatsApp, links de vídeos que ele mesmo produziu em um canal YouTube. Questionado sobre os recursos que mais utilizou durante o período pandêmico, ele nos respondeu: “foi o WhatsApp e eu utilizei o YouTube como ferramenta. Tenho canal no YouTube, (...) lá tudo bem organizadinho”.

A professora entrevistada P3, traz para a nossa discussão alguns pontos importantes, que estão relacionados à falta de recurso por parte dos estudantes. “Nós tivemos a nível de secretaria as aulas que fomos gravar, aulas, via... via TV, que eram projetadas na televisão. E eu e o aluno, era via grupo de WhatsApp, que também ficava a desejar, porque muitos alunos não tinham telefones que tivesse internet” (P3).

As aulas, as quais P3 se refere, que foram disponibilizadas pela SME, eram gravadas em estúdio e transmitidas por um canal de TV aberta, em vários horários diferentes durante o dia. No entanto, essas aulas eram direcionadas apenas aos estudantes do 9º ano, pois eles precisavam concluir o Ensino Fundamental, para poder efetivar matrícula na rede de ensino estadual, esfera responsável por ofertar o Ensino Médio. Outro ponto importante da sua fala, está no fato de muitos não possuírem celular, e mesmo os que tinham o aparelho careciam ainda de rede de internet para terem acesso às aulas remotas.

Pensando no contexto da escola em que atua, P4 juntamente com seus colegas de trabalho resolveram utilizar o WhatsApp, pois

(...) a plataforma mais democrática que a gente entendeu era WhatsApp, grupos de WhatsApp. A gente não dava propriamente uma aula, a gente enviava um conteúdo via PDF, uma atividade no Google Forms e para incrementar mandava links de vídeos e áudios explicativos com 4, 5, 6 minutos. Assim, a gente preencheu o espaço. (P4).

A professora P5 afirma que o recurso que mais utilizou foi o “WhatsApp. Aqui na escola o que a gente usou foi WhatsApp”. E, através desse recurso tecnológico, repassava aulas que ela mesma gravava e disponibilizava em um canal do YouTube, “eu gravei todas as minhas aulas-vídeo e mandava pros grupos”.

¹⁵ No caso, a entrevistada quis fazer referência ao fato de os estudantes não terem acesso à tecnologia.

Trazendo, por fim o relato de P6, percebemos que a metodologia de trabalho dos professores de Ensino Religioso foi basicamente a mesma, pois todos utilizaram o WhatsApp como ferramenta pedagógica. P6 justifica: “um dos principais. Isso primeiro, sabe, porque não tinha como. Facebook, Instagram. Isso aí... O mais fácil é o WhatsApp, que o povo tem para se comunicar, fazendo grupo de pais. E aí, foi um recurso. E as xerox, depois, né?”. A xerox que P6 se refere, foram as atividades impressas que as escolas distribuíam aos alunos.

Analisando as entrevistas, encontramos um consenso entre todos os professores entrevistados, que foi o uso do WhatsApp como principal meio de comunicação entre a escola, os discentes e suas famílias. Até onde entendemos, isso se deu por questões de ordem prática, pois essa ferramenta seria a mais acessível para se estabelecer uma comunicação, diante do contexto de pandemia, em que não era possível encontros físicos, trazendo a necessidade da comunicação de forma virtual.

Apesar de ser ter sido a mais utilizada, infelizmente não alcançava todos, pois, como já fora citado pelos nossos entrevistados, nem todos os estudantes possuíam aparelhos de celular e sinal de internet. Pensando nisso, as escolas iniciaram a estratégia de imprimir atividades, e em determinados períodos, com datas prévias programadas, os estudantes iam pegar as tarefas que deveriam ser desenvolvidas e anexadas em seus cadernos. Mesmo assim, quem tinha acesso ao WhatsApp, ainda gozava de certa vantagem, porque poderia tirar dúvidas com os professores, através de mensagem de textos ou áudios.

Deste modo, compreendemos que as metodologias de trabalho, desenvolvidas pelos professores de Ensino Religioso, foram basicamente as mesmas. A pouca diferenciação que encontramos, se deu pelas habilidades que cada professor desenvolveu. Todos eles planejaram suas aulas tanto para o meio digital quanto para o físico (atividades impressas pela escola); enviavam os arquivos para a escola e postavam nos grupos. No entanto, alguns decidiram gravar seus próprios vídeos explicativos, provavelmente como estratégia de aproximação mantenedora do vínculo com os estudantes. E outros, optaram por utilizar materiais que já estavam disponíveis na internet.

Sabendo que, o período pandêmico, gerou uma sobrecarga de trabalho e um desgaste emocional muito grande dos professores, mesmo não sendo o foco do nosso trabalho, trazemos no próximo tópico uma discussão sobre os sentimentos que atravessaram esses profissionais, tendo em vista que foram falas que emergiram dos próprios entrevistados, e consideramos importante abordar esse assunto.

5.5. Investimentos, aprendizados e desgaste pessoal: Um misto sentimento

Vivenciamos um momento da história mundial extremamente complexo, que se tornou mais danoso e delicado para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, bem como para todos aqueles que, de certa forma, fazem parte desse contexto.

A conjuntura, a qual os professores encontram-se inseridos, fez com esses profissionais fossem afetados de diferentes formas. Questões financeiras, aprendizados, desenvolvimento pessoal, desgaste físico e emocional, e situações em que os professores se viram impossibilitados de ajudar de maneira mais eficiente os estudantes. Essa última questão, foi a que mais causou angústia e estresse aos docentes.

Entrevistando nossos colaboradores, percebemos uma grande necessidade de desabafar os sentimentos e percepções que ficaram reprimidos, ao longo do período pandêmico e pós-pandêmico. Com a finalidade de dar a voz e entender melhor os desafios impostos pela pandemia, resolvemos trazer para nossa discussão essas falas que relatam as emoções vivenciadas, pelos professores de Ensino Religioso, durante esse período tão triste da nossa história.

Muitas vezes, ao longo da trajetória profissional de um docente, faz-se necessário assumir diversos “papéis”, para que se consiga dar conta de todas as demandas que a educação impõe. Certamente, em um momento tão difícil, como foi o tempo pandêmico, esses “papéis” que os professores assumem se multiplicaram.

Através do que ouvimos dos nossos entrevistados, a carga de trabalho dos professores multiplicou. Agora não se tratava de planejar e executar aulas. O planejamento e a execução dessas exposições deveriam ser realizados dentro de moldes que até então eram desconhecidos ou pouco utilizados. Os profissionais da educação precisaram adaptar as atividades para serem transmitidas de diferentes formas. Através da internet, da televisão, de mensagens pelo WhatsApp, de materiais impressos distribuídos pelas escolas, de vídeos (muitas vezes produzidos pelos próprios professores), enfim, uma única aula precisava ser adaptada de diversas formas, para poder alcançar o maior número de discentes possível. Tudo isso sem os necessários recursos, nem apoio financeiro.

O principal fator que pudemos observar foi o sentimento de solidão e abandono, relatado por quase todos os professores. Vejamos o que eles dizem. P1 coloca: “então, a gente sabe que o governo... não disponibilizou nada para a educação, foi tudo jogado assim, que a gente se virasse”. Esse mesmo sentimento é compartilhado por P2, que acreditava ser necessário que a Secretaria Municipal de Educação tivesse desenvolvido um local para armazenamento e realização de atividades. P2 relata:

(...) eu me senti muito solitário nesse aspecto,¹⁶ porque é... a prefeitura de Natal não disponibilizou, a SME, a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou de uma plataforma para a gente poder produzir, pra gente poder colocar material, pra gente poder fazer com que a gente desse a nossa aula dentro dessa plataforma (P2).

P2 relembra ainda outro sentimento que o afligia: “me senti frustrado algumas vezes por montar aula e saber que eu tinha 30 alunos e só 10 ou 15 me derem retorno. Tive muita frustração, mas eu sei que eu fiz o melhor que eu pude” (P2).

Retornando à questão do preparo para as aulas remotas, P3 traz: “(...) a instituição, a secretaria, ela não ofereceu nada para isso. Ela só pediu para a gente algo, em a gente não tinha sido ainda oferecido” – no caso aqui, não foi oferecida a devida qualificação, e ela continua: “então, pra esse momento de pandemia a gente ficou muito perdido nesse sentido, né?! Porque a gente foi cobrado, várias coisas de tecnologias atuais e que eu principalmente, né?!” (P3). P5 opina: “eu acho que na prática, a gente se reinventa todos os dias e foi um processo de se reinventar”. Esse movimento de reinventar não se deu de forma voluntária, como podemos perceber. Isso ocorreu por causa da necessidade imposta pelo cenário que se apresentava a época.

Ainda refletindo sobre a solidão vivenciada, e as exigências que eram impostas pela SME, P6 nos fala: “a cobrança vinha, e a gente que se virasse. Nós não recebemos nada, nada, nada do município. Deixou a gente assim, à deriva, sabe?”

No que diz respeito ao sentimento de solidão e abandono, destacamos as expressões: “tudo jogado”; “se virasse”; “senti muito solitário”; “Me senti frustrado”; “a secretaria, ela não ofereceu nada”; “a gente ficou muito perdido”; “a gente foi cobrado”; “deixou a gente assim, à deriva”; “se reinventar”. Percebemos essas frases como verdadeiros desabafos do que era sentido, e aparentemente ignorado. Os professores precisaram fazer o apropriado exercício da alteridade, se colocando no lugar dos seus educandos, para que em nome do compromisso que eles têm com o ensino, mesmo sem os necessários apoios e recursos, não desistissem, e como P5 diz “foi necessário se reinventar”.

Para muitos professores, a pandemia foi muito traumática. P2 afirma que: “e quando eu voltei pra sala de aula, eu quis fazer um processo de não lembrar o que foram essas aulas remotas; deixar guardadas num local como algo que já aconteceu, porque me recorda muito a questão da pandemia”. O discurso de P2 é bastante compreensível, pois, tendo sido um tempo

¹⁶ Aqui o entrevistado se refere à preparação para o uso de tecnologias.

que a humanidade atravessou com muito medo, angústia e incerteza, lembrar qualquer fato ocorrido durante esse período pode trazer à tona sentimentos negativos que foram vivenciados.

A sobrecarga de trabalho é destaque na fala de P3: “e esse trabalho nosso ficou triplicado, porque nós tínhamos que gravar aulas na televisão, nós tínhamos que ir para o grupo de WhatsApp tirar dúvidas e nós tínhamos que produzir o material impresso para o aluno que não tinha acesso”. P4 lembra o motivo pelo qual as aulas síncronas se tornaram frustrantes e inviáveis:

(...) eu tinha três 9º com 110 alunos, entrava no máximo 30 a 40 e outros 70 estava onde? Uma série, um degradê de situações que não permitiam. Às vezes é uma família que só tem um celular, que é o do pai que trabalha fora, tem um celular em casa, mas é recarga de dados móveis que não permite a aula no Google Meet (P4).

Percebemos a angústia e preocupação do professor em democratizar suas aulas, para assim poder alcançar o maior número de estudantes possível. Mesmo P4 sabendo usar uma ferramenta que seria mais interativa, pois permite a interação síncrona, no caso o *Google Meet*, optou por não fazer uso dela, pois para os estudantes das escolas públicas, se tornou uma coisa inviável. Outros inúmeros desgastes de ordem emocional, psicológica e financeira são relatados por P6:

Eu trabalhei a distância, que apesar do governo dizer que não vale, vale sim. Eu tive que desembolsar um computador, eu estou pagando ao longo de dois anos, sem ninguém me dar nada. Não tive assistência nenhuma de secretaria, nem de escola de município. *Pen drive*... essas outras coisas, nada. Internet foi da minha casa. Eu quem paguei, eu quem melhorei a internet. E os alunos, professora? E aí doeu, doeu muito, sabe? Doeu muito, muito, muito.

P6 inicia sua fala demonstrando insatisfação com a Lei Complementar 191/22 (que encontra-se em Anexo), em seguida, elenca uma série de despesas que teve para conseguir manter o trabalho remoto, e por fim, menciona o quanto sofreu por saber que muitos de seus educandos não teriam condições de estudar no modelo que estava posto.

Sabemos que o trabalho remoto, para muitas pessoas, é bastante desafiador e desgastante. Com os professores, isso não foi diferente. Como pudemos ver, para esses profissionais, esse período - embora tenha trazido muitos aprendizados - foi traumático, doloroso, angustiante e dispendioso. Para atender as demandas que eram solicitadas, houve a necessidade de compra materiais, investimentos em cursos de qualificação ou buscar na internet materiais que ajudasse e guiasse o trabalho. Para disponibilizar suas aulas, alguns precisaram aprender a serem atores, diretores, editores, criadores de conteúdo digital, dentre outras funções, no intuito de alcançar os estudantes, da melhor forma possível. Tudo isso dentro de um sistema que, aparentemente, não os favorecia e nem muito menos apoiava.

Mas, como tudo tem o seu lado bom, questionamos nossos colaboradores sobre os aprendizados que as aulas remotas, realizadas através dos recursos tecnológicos, trouxeram para sua vida profissional. Encontramos muitos pontos positivos; vários aprendizados e metodologias que antes eram pouco exploradas, passaram a fazer parte do cotidiano escolar. E é sobre isso que iremos tratar no próximo tópico.

5.6. Voltamos para a sala de aula. E agora?

De repente, tudo parou. Em março de 2020, o isolamento social foi decretado como medida preventiva para a contenção do avanço do vírus da COVID-19, e todos precisaram ficar resguardados em seus lares. As escolas fecharam nessa época também, e somente em julho 2021 a Secretaria Municipal de Educação apresentou um plano de ação para o retorno *gradual* dos estudantes para as aulas na rede municipal de ensino. Esse retorno foi marcado por ter sido realizado de forma gradativa, em que os estudantes foram regressando aos poucos e as aulas eram ministradas em forma de rodízio de estudantes. A cada semana, um grupo diferente estaria na escola para participarem de aulas presenciais, enquanto o outro grupo realizava atividades em casa. Dessa forma, professores e discentes precisaram se adaptar a um novo tipo de ensino, o chamado modelo híbrido. Já no mês de novembro, o escalonamento de estudantes foi encerrado e as aulas voltaram a contar com a presença de todos os discentes.

Compreende-se que a pandemia impôs grandes desafios aos educadores, conforme já expomos nos tópicos anteriores. Contudo, é necessário que voltemos nossa atenção para aquilo que aprendemos e que foram experiências positivas, vivenciadas durante esse tempo. Acreditamos que diversas ferramentas e procedimentos, que surgiram ou tiveram seus usos amplamente divulgados, no decorrer do período pandêmico, continuarão a fazer parte de muitas atividades dentro da rotina escolar, diversificando mais ainda as aulas de Ensino Religioso.

Ouvindo nossos entrevistados, encontramos alguns prognósticos do que poderá continuar a ser usado e desenvolvido, pelos professores, após o retorno das aulas com todos os estudantes. A partir das falas de nossos entrevistados, elencamos algumas tendências e recursos que os professores de Ensino Religioso provavelmente continuaram a utilizar, mesmo depois do retorno ao ensino totalmente presencial.

5.6.1. A tecnologia como aliada

Durante muito tempo a tecnologia, principalmente os aparelhos de celular, foi vista como algo negativo e desnecessário dentro de sala de aula. No entanto, após o período de aulas remotas, os professores perceberam que isso não é totalmente verdade. Provavelmente, essa percepção veio em função do conhecimento adquirido das tecnologias digitais, pois muitos não conheciam algumas ferramentas que foram utilizadas. P4 coloca: “(...) tecnologias, algumas delas eu conhecia, outras fui conhecer através da pandemia. Se não houvesse essa pandemia, talvez eu não conhecesse até hoje. É o caso do *Google Meet*, *Google Classroom*, e outras plataformas foram obrigadas, devido à pandemia, a gente conhecê-las”. A partir desse contato, que os professores tiveram com a tecnologia, com o retorno às aulas presenciais, alguns passaram a incentivar o uso dessa tecnologia, como uma ferramenta educativa.

P3 nos contou um exemplo de uma aula em que ela fazia uma comparação entre Roma Antiga, em que o colegiado elegia os deuses que iriam ser celebrados, e o Vaticano, onde os cardeais são responsáveis por elegerem as pessoas que se tornam santos. Nesse momento, um aluno pegou o celular, fez uma breve pesquisa e mostrou para ela e para os colegas de sala, a história de uma santa. Confirmando a importância que a professora dá para o bom uso da tecnologia em sala, ela relata:

(...) a tecnologia na mão fez... incentivou ele a fazer essa pesquisa; só uma coisa que foi falada, e ele tendo a tecnologia conseguiu fazer isso bem direitinho. Então é muito importante, muito importante essa tecnologia, apesar né, de que a gente tem que ter esse olhar também de direcionamento, porque se não eles vão para o que é de interesse deles, não é?! E uma aula normalmente não é muito do interesse deles. É mais interessante as redes sociais que eles têm né?! (P3).

Percebemos que a professora aproveitou bem o momento de curiosidade de seu aluno. Ela toca num ponto interessante, que é a importância do direcionamento e orientação que os profissionais da educação podem dar. Confirmando isso, em outro momento da nossa conversa, P3 afirma: “(...) aqueles que têm um celular, que têm internet, então eles utilizam no sentido de pesquisa. Pesquisas direcionadas, né?!”. E por fim, reconhece que o modelo de aulas tradicionais, muitas vezes, não é atrativo para os estudantes.

Além de utilizarem mais a tecnologia, professores passaram a recomendar o uso delas. Isso se deu porque, ao fazerem uso dos recursos digitais, os docentes reconheceram que a tecnologia é um recurso importante e atrativo para o aprendizado dos educandos. Mas, ainda com muito cuidado e zelo pelos estudantes. P6 nos diz: “eu indico... Eu passo o link no quadro

para eles. Mas eu tenho muito cuidado de não mandar pra *Lan House*¹⁷, porque você sabe que um professor que mandou os alunos pra *Lan House*, principalmente adolescente, ele é responsável na ida dele”.

5.6.2. Aulas colaborativas

A partir do movimento gradual de retorno às aulas, os professores precisaram lidar com o modelo de ensino híbrido. Nessa perspectiva, a cada semana estaria presente na escola um determinado grupo de estudantes. Para obter êxito e não atrasar os conteúdos, cada profissional desenvolveu metodologias em que o educando pudesse aprender em sala com seus colegas, quando estivesse na escola, e em casa de forma autônoma. A solução encontrada por P1 para a resolução dessa questão foi a seguinte:

(...) eu aprendi a trabalhar com a sala de aula invertida, que foi quando a gente voltou. Começou a trabalhar em forma de rodízio. A estratégia que eu fui utilizando foi essa. As turmas que vinham essa semana a gente ainda tava utilizando as tecnologias, tava usando WhatsApp. Eu mandava todo o material, eu preparava o material todinho de leitura, de videoaula para eles, de textos e atividade, pra todos os grupos, e aí quando um grupo retornava a gente ia discutir, fazer as correções e discutir. Então, foi a estratégia que eu fui utilizando, porque como a gente não tinha livro, eu tive que mudar a estratégia, para o ensino religioso, porque as outras¹⁸, eles tinham o livro; ficava mais fácil, porque podiam mandar o menino fazer uma atividade da página tal, e eu não tinha esse material, esse recurso que a gente não tem no ensino religioso. Então, o material que eu fazia era preparar um arquivo, mandar toda semana e aí fui trabalhar com sala de aula invertida. (P1).

Outra forma de trabalhar, que também chamou nossa atenção foi a metodologia empregada por P2:

eu trabalho muito diversificado. Eu sou muito diverso; eu trabalho todos os recursos que eu posso usar em sala de aula, e eu já fazia isso antes. Eu já fazia dramatização, apresentação de peça na escola, na sala de aula. Eu passava um trabalho e pedia para eles apresentarem para mim o trabalho, eu fazia leitura de lendas indígenas com imagens e eu pedia para eles apresentarem pra mim. Então, eu utilizava muitos recursos dentro de sala de aula.

Percebemos que o colaborador buscou métodos que possuem bastante interação, como meios para facilitar o ensino-aprendizagem. Consideramos o bom relacionamento entre discente e docente um fator importante para o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem. Corroborando com esse pensamento, o entrevistado continua: “(...) os próprios alunos me disseram ‘professor! Eu estava com saudade!’. ‘E eu também de vocês’, não é?! Do abraço, do

¹⁷ Lan House, termo em inglês que em português significa: casa da rede. São estabelecimentos que ofertam a locação de uso e acesso a computadores conectados à rede mundial de computadores (internet).

¹⁸ Outras áreas de conhecimento/disciplinas.

carinho, desse carinho que eles nos dão, né?! Do abraço, do afeto, não é?! Essa parte do afeto eu estava com saudade” (P2).

5.6.3. Recursos audiovisuais

Sabemos que a nossa cultura atualmente está muito relacionada com o audiovisual. Então, trazer tais recursos para dentro de sala de aula pode significar estar em consonância com a sociedade, fazendo com que o ambiente escolar se torne mais atraente e próximo da realidade dos estudantes.

Após o período de pandemia, em que as aulas foram ministradas através de recursos tecnológicos, muitos professores passaram a enxergar tais meios de uma forma bem diferente. Tendo utilizado de forma ampla os mecanismos audiovisuais, durante o período em que estudantes e professores estavam afastados da escola, muitos profissionais perceberam o quão valiosos poderiam ser as mídias para a educação. Para justificar o que estamos expondo, damos voz aos nossos colaboradores, que trazem as seguintes reflexões.

Eu utilizo muito a questão da imagem, trabalho muito com imagem. O Ensino Religioso ele precisa muito da imagem, ele precisa da escrita e da imagem. A criança fixa pela imagem também, até no 5º ano é assim. Então, eu trabalho muito diversificado; eu sou muito diverso. Eu trabalho todos os recursos que eu posso usar em sala de aula (P2).

Acreditamos que a metodologia de trabalho empregada por P2 é muito boa e adequada aos moldes da sociedade atual. No nosso entendimento, o professor precisa ser muito criativo e flexível no processo de planejamento e execução de suas aulas. Ainda pensando sobre a importância da orientação P3, afirma que “se eu quero que eles vejam determinada música, eu levo o vídeo... Qual é o canal que está disponível aquilo ali, se está no YouTube ou se está só no Google. Aí eu disponibilizo nesse sentido para eles”. Essa preocupação demonstra a importância da continuidade da aula fora da escola.

Reconhecemos que a tarefa de dinamização das aulas, dentro de um contexto em que os professores de Ensino Religioso se encontram, em que eles têm uma grande quantidade de turmas é bastante complexo. Compreendemos que pode haver um grande desgaste físico, emocional e financeiro, para a exposição de aulas mais atraentes e didáticas. Sobre essa última questão, temos a opinião de P5:

eu acho que o ensino religioso ficaria muito rico se ele fosse mais visionário¹⁹, se ele tivesse mais visão, se a gente conseguisse, por exemplo: projetar as coisas para os

¹⁹ Compreendemos a expressão visionário, como algo relativo à questão visual, e não fantasiador. Não alteramos o texto, pois as falas foram transcritas de maneira fidedigna.

meninos verem. Você fala de uma mesquita, você fala de uma sinagoga, mas assim, você não tem essa possibilidade muitas vezes dessa viagem (P5).

Quando P5 relata que há dificuldade em projetar imagens e/ou vídeos para que seus aprendentes pudessem visualizar o que ela está querendo ensinar, ela não está falando que não utiliza tais recursos. A entrevistada está narrando os problemas de um sistema que não coopera. Como já dissemos anteriormente, a carga horária de trabalho dentro de sala é muito grande, e isso acaba implicando em pouco tempo para planejamento. Além de, muitas vezes, haver impeditivos físicos, como ausência de local adequado e recursos materiais para execução do que foi planejado, limitando as ações dos docentes.

Em relação a essa questão, P6 desabafa: “o que é que eu uso? Eu uso um retroprojeto, entendeu? Um vídeo... O Laboratório Informática no município não existe mais”. Ou seja, a falta de recursos dentro das próprias escolas, muitas vezes acaba limitando as ações dos professores, que precisam adequar seus conteúdos aos anseios dos estudantes. Esses estão completamente inseridos na sociedade atual que é digital, e estão na escola que ainda desenvolve muitas de suas atividades num modelo que foi criado séculos atrás.

O paradoxo vivido pelos profissionais da educação é muito grande, especialmente após o período de isolamento social, em que os professores puderam perceber o quanto a tecnologia pode ser uma aliada da educação, pois as aulas remotas demonstraram que os recursos audiovisuais são elementos importantes para uma compreensão e assimilação dos conteúdos. No entanto, os docentes se veem dentro de instituições que não têm suporte para o desenvolvimento de algumas metodologias, que envolvam recursos tecnológicos.

5.6.4. Grupos de WhatsApp

Um ponto comum observado é que todos os professores entrevistados afirmaram que a escola continua com os grupos de WhatsApp. Que atualmente servem de suporte para uma comunicação mais rápida e direta entre escola e família.

Compreendemos que o WhatsApp é um aplicativo que foi desenvolvido para o envio e recebimento de mensagens instantâneas, com o intuito de conectar as pessoas. Diferentemente de outras plataformas e aplicativos, que foram criados e são direcionados à educação, o WhatsApp não tinha essa pretensão. No entanto, observando a realidade da maioria dos estudantes das escolas públicas de Natal, essa ferramenta tecnológica teve grande relevância, por se tratar de algo popular e com maiores chances de alcançar os estudantes e seus familiares.

Devido à necessidade emergente que a pandemia impôs, todos concordam que utilizar esse recurso foi importante e necessário. Quando questionada sobre o uso do aplicativo, P1

responde: “WhatsApp... Na verdade além de ter sido um diferencial foi uma... como é que a gente chama... foi um desafio, né?!”. Acreditamos que o ‘desafio’ mencionado pela entrevistada se deu por causa da situação em que os professores precisaram desenvolver suas aulas, sem estarem em contato com os estudantes.

P2 afirmou que ainda continua participando dos grupos, mesmo não interagindo mais com os aprendentes no intuito de expor suas aulas. O professor decidiu continuar participando dos grupos, pois esses são uma forma de enviar comunicados e lembretes aos familiares dos estudantes. Apesar de ser bastante popular, não podemos afirmar que todas as famílias possuam acesso ao aplicativo. P3 relata que: “eu e o aluno era via grupo de WhatsApp, que também ficava a desejar, porque muitos alunos não tinham telefones que tivesse internet”. Percebemos nessa fala mais uma angústia trazida pela pandemia, que está relacionada à questão da desigualdade. A instituição de ensino que P4 trabalha continuou com os grupos de WhatsApp.

(...) a gente manteve aqui na escola os grupos de contato, para a eventualidade de falta de professores e alguma lembrança para os alunos, do tipo “amanhã vai ter um texto, amanhã vai ter uma atividade, amanhã vai ser a prova”, para eles não faltarem. “Amanhã vai ser uma aula de campo”. Ou seja, aqueles grupos de WhatsApp, que serviram muito para as aulas na pandemia, hoje também têm alguma utilidade, alguma finalidade; não tanto quanto na pandemia, que voltamos, mas ainda tem a finalidade do WhatsApp (P4).

O entrevistado reconhece a finalidade do aplicativo, e afirma que ele tem servido muito bem para a comunicação. Com esse mesmo propósito, P5 também afirma que sua escola mantém os grupos das turmas, mas apenas a gestão interage através deles, enviando recados aos responsáveis. Concluindo este tópico, trazemos o relato de P6. A entrevistada traz para a nossa discussão uma colocação bastante interessante, que está relacionado aos desgastes gerados pelo uso de preciosa ferramenta.

O WhatsApp eu parei. Porque me incomodou muito. A gente não tinha hora para dormir, não tinha feriado, nem dia santo, nem domingo. E tinha pais muito desrespeitosos. Fala coisa, botava coisa. Botava imagem, botava umas piadas, umas coisas. Isso me atrapalhou muito. Então, quando voltou, desativei tudo. Nem quero (P6).

Observando a fala dessa colaboradora, percebemos que o WhatsApp foi uma ótima ferramenta em um determinado período, no entanto, muitos não sabia lidar com ele, desrespeitando algumas regras básicas para o bom desenvolvimento das aulas remotas.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de destacar o fato de como as entrevistas foram realizadas pela mesma pesquisadora e respondida por seis indivíduos, que atuam em diferentes escolas, espalhadas pelas quatro zonas administrativas da cidade (zonas norte, sul, leste e oeste).

Pontuamos esse destaque, para enfatizar que apesar das diferenças de faixa etária, segmento que atuam, localização da escola, dentre outras questões; observamos uma convergência nas respostas dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o tema gerador *Tecnologias Digitais no Ensino Religioso: desafios e perspectivas à prática docente*, este trabalho centrou-se em investigar como os professores de Ensino Religioso lidaram com as tecnologias digitais, durante o tempo pandêmico; quais foram os aprendizados adquiridos nesse período e quais as perspectivas possuíam para o retorno às aulas presenciais, em relação ao uso das mídias digitais.

Os pontos mais relevantes que observamos, durante a nossa pesquisa, foram: a) apesar de não ter havido uma normatização das aulas (por parte de Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN), durante o período pandêmico, os professores desenvolveram suas atividades de maneira muito parecida; b) as tecnologias digitais, criadas especificamente para educação, não puderam ser utilizadas pelos estudantes e professores da rede municipal de ensino, pois muitos não tinham aparelhos que suportassem as tecnologias disponíveis; c) o *WhatsApp* foi a plataforma de comunicação mais eficiente e utilizada pelos docentes para compartilhar suas aulas; e d) muito do que foi aprendido, durante as aulas remotas, continua sendo utilizado.

A partir do objetivo geral, que definimos para nossa pesquisa, *analisar de que forma as tecnologias digitais foram experimentadas e utilizadas pelos docentes de Ensino Religioso*, tivemos a oportunidade de compreender como os professores lidaram com as novas tecnologias durante o período de pandemia, e quais foram os novos aprendizados incorporados à prática docente.

Nossa dissertação iniciou com a pesquisa bibliográfica, apresentando ideias de autores que refletem sobre a questão da formação docente. Entendemos que a nossa área de conhecimento tem muito a crescer e desenvolver, e isso só é possível a partir de uma boa formação dos profissionais das Ciências da Religião. Tratando sobre a questão dos desafios e perspectivas que as tecnologias digitais proporcionaram aos professores de Ensino Religioso, trouxemos na seção seguinte a discussão a respeito das mudanças ocorridas na sociedade, ao longo do tempo, que impactam diretamente na escola. Fizemos ainda um levantamento dos documentos oficiais que instituíram o isolamento social e, posteriormente, as aulas remotas. Concluímos essa parte do nosso trabalho com um tópico sobre *WhatsApp* como recurso pedagógico, pois compreendemos que esse aplicativo foi o principal meio de comunicação entre a escola, os estudantes e suas familiares, durante o período pandêmico. Essa ferramenta demonstrou ser tão eficiente nesse sentido, que a comunicação via troca de mensagens permanece ativa, mesmo após o retorno das aulas presenciais.

Os objetivos específicos foram contemplados quando, através do levantamento dos dados, pudemos observar quem são os professores de Ensino Religioso que possuem formação na área e formação continuada; o quanto os docentes consideram a formação importante para sua trajetória profissional; como os professores conduziram suas práticas pedagógica durante e após o período pandêmico, tendo em vista os novos conhecimentos angariados ao longo desse tempo; e quais tecnologias continuaram sendo utilizadas na aulas de Ensino Religioso, com o retorno das aulas presenciais. Tudo isso, conseguimos alcançar através de entrevistas realizadas com os professores, durante nossa pesquisa de campo.

A fase da pesquisa de campo foi o momento em que nos lançamos em busca das respostas para as perguntas que surgiram em nossa mente, desde a época da construção do nosso projeto de pesquisa. Indo a campo, encontramos nossos preciosos entrevistados, que foram os responsáveis por, gentilmente, nos fornecerem os dados para a construção dessa parte tão importante da nossa dissertação, que é análise dos dados.

No decorrer das entrevistas, tivemos a dimensão de como os professores de Ensino Religioso se sentiram durante o período de aulas remotas. Entendemos o quanto eles se perceberam sozinhos e, na sua solidão docente, tiveram que correr atrás dos conhecimentos necessários para a realização das aulas, fazendo uso de tecnologias que não dominavam, sendo muitas delas até mesmo desconhecidas. Mas também, foi nessa fase da pesquisa que observamos o quanto esses profissionais demonstraram satisfação por estarem compartilhando sua história e sua trajetória profissional, enquanto professores que vivenciaram esse momento delicado da humanidade.

Entendemos que, apesar de se sentirem sozinhos, durante o isolamento social, muitas atividades desenvolvidas pelos professores puderam ser feitas de forma coletiva, através da disponibilização de materiais na internet, conversas em grupos de professores pelo WhatsApp e reuniões para preparação de videoaulas. Percebemos ainda, que durante a quarentena, houve uma grande oferta de cursos online, diversas palestras, formações e vídeos relacionados a nossa área foram disponibilizados. E com a ausência de aulas presenciais, no início da pandemia, os professores aproveitaram para estudar. Cabe ressaltar aqui que, dentre os nossos entrevistados, apenas uma possui somente um vínculo empregatício; todos os outros trabalham em duas esferas. Isso significa que eles atendem a número mínimo de 33 turmas, ou seja, uma demanda de trabalho muito grande, que muitas vezes impossibilita o profissional de buscar novos aprendizados, tendo em vista sua carga horária de trabalho semanal tão extensa. Portanto, ter ficado em casa possibilitou, aos professores, a realização de vários cursos e novos aprendizados.

Compreendemos que a pandemia trouxe muitos desafios, mas ponderamos que, para além das dificuldades, esse tempo também apresentou, para os profissionais da educação, uma nova perspectiva. A partir do que coletamos nas entrevistas, acreditamos que muitos dos processos pedagógicos vivenciados não ficarão esquecidos, e que cada vez mais a tecnologia estará presente dentro do ambiente escolar. Neste sentido, faz-se necessário pensar um modelo de formação de professores que atenda a essa nova demanda que estará cada vez mais presente na escola.

Desse modo, entendemos que este trabalho demonstrou ser relevante para nossa área de conhecimento, sobretudo dentro da nossa linha de pesquisa *Educação e Religião*. A partir das reflexões expostas nesta dissertação, pudemos compreender o que significou o período pandêmico e suas implicações para os professores de Ensino Religioso de Natal-RN.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I.; Refletir faz a diferença, Rev. Gestão Escolar; ed. 6, jan./2016, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7184/refletir-faz-a-diferenca> Acesso em 26/01/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01/08/2022

BRASIL. **Constituição Federal**, Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>. Acesso em 01/08/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 05/2020**. Homologação publicada no D.O.U. 1º/06/2020, seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03/10/2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 06/02/2023.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de. **Racionalidade capitalista e novas tecnologias na educação brasileira**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 6ª ed. Campinas: Alínea, 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fandanelli. **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012.

KULLOK, Maísa Brandão Gomes; MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. (org.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p. ISBN 978-85-232-2020-4. Disponível em <https://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf>. Acesso em 27/10/2022

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Vol. 10, Nº 2, 1994, p. 329-328.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. E-book. ISBN 9786586074192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em 27/02/2023.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. Ed., São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10. ed., Campinas: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed., Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, J. Antônio; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In :PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. (org.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p. ISBN 978-85-232-2020-4. Disponível em <https://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf>. Acesso em 27/10/2022

NASCIMENTO, Devison Amorim do. **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Religioso: Uma Proposta Metodológica via World Wide Web, na Escola de Aplicação da UFPA. RELEGENS THRÉSKEIA estudos e pesquisa em religião** V. 02, n. 01, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/download/32676/20741>. Acesso em 11/05/2022

NATAL. **LEI COMPLEMENTAR Nº 067**. Disponível em https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20051125.pdf Acesso em 27/09/2022.

NATAL. **DECRETO Nº 11.920 DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20200318_4c3d7ab24f98c1070634eec7158d5cdf.pdf Acesso em 30/09/2022.

NATAL. **DECRETO N.º 11.931 01 DE ABRIL DE 2020**. Disponível em https://www2.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20200402_6dce7bf7f24e30e27cb25bd8d172a530.pdf Acesso em 24/10/2022.

NATAL. **LEI COMPLEMENTAR N.º 058, de 13 de setembro de 2004**. Disponível em: <https://www2.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-476.html>. Acesso em 20/10/2022.

NATAL. **PORTARIA N.º 159/2020/GS/SME DE 23 DEZEMBRO DE 2020..** Disponível em https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20201224_5e4c6b2c63ddc913e4b250f5555c54c6.pdf Acesso em 24/10/2022.

NATAL. **Protocolo para o Retorno das Atividades Escolares da Rede Municipal de Ensino**. Disponível em https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20210722_5c9b8b5b802301302597dfeec8b941ee.pdf Acesso em 24/10/2022.

NATAL. **PORTARIA N.º 086/2021-GS/SME, DE 24 DE JUNHO DE 2021**. Decisão Plenária nº 01/2021-CME. Disponível em https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20210625_ce4a8338d95d57f7da2994ee45e128a9.pdf Acesso em 25/10/2022

NATAL. **PORTARIA N.º 151/2021-GS/SME, DE 3 DE DEZEMBRO DE 2021**. Calendário Escolar do Ano Letivo de 2022. Disponível em https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20211204_ce04b0781cd2d1f98b3a32423765a0d7.pdf Acesso em 25/10/2022.

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

PPGCR. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/linhasPesquisas.jsf?lc=pt_BR&id=1902 Acesso em 17 de mai. de 2022.

PUNGENS, Nátalia de Borba. HABOWSKI, Adilson Cristiano. CONTE, Elaine. As tecnologias digitais: uma análise das possibilidades para o ensino religioso. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, V.15, nº1, p.01-14, 2021.

Projeto de extensão N.º 5126.45.7711.07022022. **BNCC e Ensino Religioso**: discussões e proposições para a prática pedagógica. Natal: UERN, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE (estado). **Portaria-SEI N.º 184, de 04 de maio de 2020**. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em 30/09/2022

SÁ, Ricardo Antunes de. ENGLISH, Estela. Tecnologias digitais e formação continuada de professores, **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Lilian B. de; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Edile Maria F.; PEROBELLI, Rachel de M. B. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2 ed., São Paulo: Paulinas, 2007. p. 91-103

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno. **Tecnologias Digitais na Educação**. Robson Pequeno de Sousa, Filomena M. C. da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores). EDUEPB Campina Grande PB, 2011.

SILVA, Marnilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011

Silva, Valdicley Euflausino. Memória docente sobre materiais didáticos de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte: lembranças e recordações sobre a Cartilha de Deus. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE COLETA

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

Idade:

Formação:

A quanto tempo atua como docente:

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Entrevista Semiestruturada)

1. Fale-me sobre a sua experiência profissional. Como foi seu processo de formação inicial e como se deu sua jornada para entrar na licenciatura?
2. O quanto a sua formação inicial lhe ajudou (ajuda) no desenvolvimento de suas aulas durante o período pandêmico?
3. Você considera importante a formação continuada para profissionais da educação? Por que?
4. Durante o período de pandemia, que ainda estamos vivenciando, você participou de cursos de formação continuada? Fez algum curso relacionado ao uso das tecnologias digitais?
5. Quais foram os recursos tecnológicos que você mais utilizou durante o desenvolvimento das aulas remotas? Como foi lidar com esses recursos?
6. Com a volta das escolas ao ensino presencial, você continua utilizando algum recurso tecnológico como ferramenta pedagógica? Quais são eles e de que forma utiliza?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa intitula-se: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA, e está sendo desenvolvida por ANDREZA PATRICIA DE AZEVEDO FERREIRA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões – Nível Mestrado, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof. Dr. MARINILSON BARBOSA DA SILVA.

O objetivo geral do presente estudo é analisar as tecnologias digitais enquanto elemento pedagógico nas práticas pedagógicas de professores de Ensino Religioso no contexto da pandemia. E os objetivos específicos, são: Realizar um levantamento dos professores que possuem formação continuada na área das tecnologias digitais; analisar o contexto do ensino remoto como fator desencadeador do uso das tecnologias digitais no Ensino Religioso; observar como os professores de Ensino Religioso fazem uso das tecnologias digitais em suas aulas.

A sua participação na pesquisa é voluntária e de fundamental importância e, portanto, o senhor não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo. Vale lembrar que esta pesquisa apresenta riscos considerados “mínimos”, pois há a possibilidade dos professores entrevistados, no momento de suas falas se sentirem envergonhados em revelar suas reais experiências com as tecnologias digitais. Também podem ocorrer de os participantes da pesquisa adentrarem nas temáticas de situações do cotidiano escolar que não estejam em consonância com a nossa pesquisa. Caso isso ocorra, iremos reformular e/ou reconduzir as perguntas de forma mais clara e compreensível.

Quanto aos benefícios, entendemos que essa pesquisa possibilita aos participantes entrevistados pensarem sobre a sua prática docente e poderem refletir sobre novas ferramentas e atitudes que podem ajudar aos alunos no processo de aprendizagem.

Solicitamos vossa autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e/ou publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido no mais absoluto sigilo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ressaltamos que estamos cumprindo as determinações da Resolução 510/16 do CNS – Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelos pesquisadores. Como se trata de um documento em duas laudas, a primeira será rubricada por mim e pela pesquisadora responsável e a segunda assinada por ambos.

Natal, _____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Maria Isaura de Araújo, 435 Pajuçara, Natal-RN
CEP: 59122-342 - Fones: (84) 99449-1481 - e-mail: andrezapaf@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB Telefone: +55 (83) 3216-7791 E-mail:
comitedeetica@ccs.ufpb.br Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:
<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

APÊNDICES

FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIGProj
EDITAL Edital 11/2021 - Institucionalização 2022.1 / 2022.2 com atribuição de CH

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIGProj N°: 5126.45.7711.07022022

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: Formação Continuada de professores do Ensino Religioso: assessoria e atividades formativas

TIPO DA PROPOSTA:

☐ Curso	☐ Evento	☐ Núcleo de Extensão
☐ Prestação de Serviços	☐ Programa	☒ Projeto

ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL:

☐ Comunicação	☐ Cultura	☐ Direitos Humanos e Justiça	☒ Educação
☐ Meio Ambiente	☐ Saúde	☐ Tecnologia e Produção	☐ Trabalho
☐ Desporto			

COORDENADOR: Josilene Silva da Cruz
E-MAIL: josilenesilva@uern.br
FONE/CONTATO: (84) 21396847 / (83) 998127561

Defina o texto para impressão

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE PROJETO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIGProj N°: 5126.45.7711.07022022

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título:	Formação Continuada de professores do Ensino Religioso: assessoria e atividades formativas
Coordenador:	Josilene Silva da Cruz / Docente
Tipo da Ação:	Projeto
Edital:	Edital 11/2021 - Institucionalização 2022.1 / 2022.2 com atribuição de CH
Faixa de Valor:	
Vinculada à Programa de Extensão?	Não
Instituição:	UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Unidade Geral:	CAN - Campus Avançado de Natal
Unidade de Origem:	DCR - Departamento de Ciência da Religião
Início Previsto:	31/05/2022
Término Previsto:	24/03/2023
Possui Recurso Financeiro:	Não

1.2 Detalhes da Proposta

Carga Horária Total da Ação:	40 horas
Justificativa da Carga Horária:	Carga horária referente à realização de 10 encontros com professores do Ensino Religioso das redes de ensino municipal de Natal e região metropolitana e do Estado do Rio Grande do Norte. As atividades do projeto acontecerão por meio de encontros remotos enquanto perdurarem as condições epidemiológicas decorrentes da pandemia de COVID-19. A partir de condições seguras para realização de atividades presenciais, as atividades poderão

permanecer em formato remoto ou ser alteradas para o modelo híbrido de acordo com avaliação da equipe de execução

Periodicidade: Eventual

A Ação é Curricular? Não

Abrangência: Micro regional

Tem Limite de Vagas? Sim

Número de Vagas: 100

Local de Realização: Sala de aula virtual a partir dos recursos do Google Classroom e Google Meet.

Caso tenhamos retorno de atividades presenciais, as ações poderão também acontecer no:

CEMURE - Centro municipal de Referência em Educação Aluzio Alves

Av. Coronel Estevam, 2355 - Cidade da Esperança ou

Campus de Natal - UERN

Av. Dr. João Medeiros Filho, 3419 - Potengi. Natal/RN

Período de Realização: Março/2022 a dezembro/2022

A formação continuada acompanha o calendário da Secretaria Municipal de Educação de Natal, e portanto, os encontros ocorrerão no período correspondente entre março e dezembro de 2022.

Tem Inscrição? Não

1.3 Público-Alvo

Professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Natal; Professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de São Gonçalo do Amarante; Professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Parnamirim; Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual do Rio Grande do Norte; Alunos da Graduação em Ciências da Religião

Nº Estimado de Público: 100

Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	3	22	0	0	0	25
Instituições Governamentais Federais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Estaduais	10	0	0	0	0	10
Instituições Governamentais Municipais	60	0	0	5	0	65
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	0	0
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0
Total	73	22	0	5	0	100

Legenda:

- (A) Docente
- (B) Discentes de Graduação
- (C) Discentes de Pós-Graduação
- (D) Técnico Administrativo
- (E) Outro

1.4 Parcerias

Nome	Sigla	Parceria	Tipo de Instituição/IPES	Participação
Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte	SEEC	Externa à IES	Instituição Governamental Estadual	Mobilização de professores para participação nos encontros da formação
Secretarias municipais da Região Metropolitana de Natal	SMRMN	Externa à IES	Instituição Governamental Municipal	Mobilização de professores e disponibilização de CH desses servidores para participação nas atividades formativas
Secretaria Municipal de Educação de Natal	SME	Externa à IES	Instituição Governamental Municipal	Mobilização de professores e disponibilização de CH desses servidores para participação nas atividades formativas Atividades de planejamento pedagógico para realização das ações com técnicos da assessoria pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental. Em condições de atividades presenciais, a Secretaria disponibilizará os espaços da formação continuada de professores do Ensino Religioso para o desenvolvimento das ações do projeto. Também disponibilizará as instalações e equipamentos do CEMURE para realização dos encontros

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento:	Ciências Humanas » Educação » Tópicos Específicos de Educação » Educação Permanente
Área Temática Principal:	Educação
Área Temática Secundária:	Cultura
Linha de Extensão:	Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem

1.6 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

O projeto consiste na realização de encontros com os professores de Ensino Religioso, prioritariamente, da rede municipal de educação de Natal para desenvolver ações de formação continuada desses profissionais. A proposta para o ano de 2022 consiste na realização de momentos formativos com temáticas interdisciplinares ligadas ao patrimônio cultural e religioso do Rio Grande do Norte, com ênfase no município de Natal. Como expectativa de resultado, o projeto almeja que os professores de Ensino Religioso desenvolvam projetos de ensino e práticas pedagógicas relacionando as competências previstas na BNCC e o conhecimento contextualizado do território potiguar em suas respectivas localidades, valorizando a cultura material e imaterial em que a comunidade escolar está inserida.

Palavras-Chave:

Formação, Ensino Religioso, Patrimônio cultural, Diversidade religiosa, BNCC

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

A ação é demanda permanente das diferentes Secretarias de Educação, que solicitam de forma constante parcerias e assessoramentos para atividades de formação continuada de professores. No ano de 2020, submetemos um projeto de extensão celebrando a parceria para execução da formação continuada. A previsão, originalmente, era de realizar atividades com funcionamento em formato presencial, mas, com a emergência da pandemia, suas atividades aconteceram totalmente em condições de ensino remoto. A realização da parceria com a UERN oportunizou nesse período um processo de renovação da formação, de articulação com professores e de envolvimento, protagonismo e elevação da estima dos docentes enquanto coletivo de área. A colaboração da UERN, em 2020, mostrou-se fundamental para alavancar um processo formativo exitoso e que recebeu pedido de continuidade das ações. Em 2021 um novo projeto de extensão com a perspectiva da formação continuada ocorreu por vias remotas e dessa vez incorporou a participação institucionalizada dos estágios supervisionados obrigatórios da UERN, cujo os estagiários tiveram a responsabilidade de realizar ações relacionadas ao estágio, como a observação do processo de formação continuada e a elaboração de sequências didáticas apresentadas nos encontros para os professores da rede.

1.6.1 Justificativa

A equipe do Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) sempre manifestou interesse em ter a colaboração da UERN no processo de formação continuada de seus professores, especialmente, por ser essa universidade a única instituição que realiza a formação inicial para o Ensino Religioso no Rio Grande do Norte. As parcerias entre a UERN e a SME Natal têm uma consolidada trajetória em vários momentos e frentes: na organização conjunta e na participação de eventos da área de Ensino Religioso em Natal (2015, 2017), na cooperação com o desenvolvimento do PIBID (2014-2018), na colaboração eventual com a formação

continuada(até 2019), na revisão conceitual das diretrizes municipais de Ensino Religioso, organizadas a partir da BNCC (2019) e na parceria institucionalizada via projetos de extensão para a execução da formação continuada de professores de ensino religioso (2020, 2021)

Com a emergência da pandemia de COVID-19 realizou-se o projeto 'Formação continuada de professores do Ensino Religioso - Atividades e mediação remotas', realizado de Junho a dezembro de 2020, em formato totalmente virtual. Nessa iniciativa foram realizados 10 encontros temáticos e 01 webinar, todas atividades que envolveram professores da UERN, professores da rede, estudantes da graduação e assessores da secretaria de educação. Em 2021, foi desenvolvido novo projeto que explorou as relações da 'BNCC e Ensino Religioso: discussões e proposições para a prática pedagógica', apresentando os objetos do conhecimento para área do ensino religioso e propondo mediações pedagógicas a partir de sequências didáticas construídas por docentes da rede e estagiários da UERN para todos os anos em que esse componente é ofertado correspondendo ao período entre 1º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Como anteriormente registrado, a colaboração da universidade é uma demanda permanente junto às redes de ensino. Diante disso, a UERN foi convidada pela SME Natal para a continuidade da parceria no ano de 2022, de modo a poder contribuir com o processo formativo dos professores da rede a partir de um novo projeto de extensão com a abordagem de nova temática. Diante da existência de outro projeto de extensão no Departamento de Ciências da Religião que tem se dedicado a desenvolver ações relacionadas à memória e cultura patrimonial potiguar, e considerando ainda, que na BNCC está previsto como um dos objetivos do ensino religioso “proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas nas realidades dos educandos” (BNCC, 2018, p. 436), a presente proposta se caracteriza relevante por valorizar o intercâmbio entre as ações extensionistas e o estímulo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino no ambiente escolar que evidenciem os saberes da cultura local.

1.6.2 Objetivos

Geral

Realizar formação, prioritariamente, com professores da Rede Municipal de Educação de Natal, discutindo temas que valorizem a história e o patrimônio cultural e religioso local, articulados com o que prescreve a BNCC e em diálogo com outras referências construindo metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino no ambiente escolar.

Específicos

- Realizar a formação enfatizando o tema do patrimônio cultural e religioso potiguar possibilitando ampliar os conhecimentos para área de Ensino Religioso e valorizando a cultura local;
- Realizar 9 encontros temáticos de formação e proposição de estratégias e metodologias de pesquisa, ensino e atividades de campo, considerando todos os níveis e anos do ensino fundamental.
- Realizar 1 encontro de culminância com a socialização de projetos e práticas pedagógicas planejadas/desenvolvidas para/na escola integrando temas de educação patrimonial potiguar e Ensino Religioso.
- Integrar, como atividade vivencial, os professores em formação no evento Caminhada Espaços Sagrados do Centro Histórico de Natal, realizada pelo projeto de extensão Memória Religiosa da Cidade do Natal.
- Criar e disponibilizar um ambiente colaborativo virtual para reunir materiais de formação, produtos educacionais e outros conteúdos mediante a colaboração conjunta dos assessores da UERN, das redes de ensino e dos convidados externos.

1.6.3 Metodologia e Avaliação

As ações do projeto acontecerão por meio de encontros com sessões expositivo-dialogadas de assessores especialistas nas temáticas propostas para cada reunião, estabelecendo relações com documentos norteadores, como a BNCC e o Referencial curricular do Ensino Religioso do Município de Natal, e fontes

de pesquisa e material educativo sobre patrimônio cultural e diversidade religiosa na cidade do Natal.

As sessões de formação serão realizadas em encontros mensais de Março a Novembro de 2022, em encontros de 03h/a cada. O encontro de dezembro será reservado como culminância para a socialização dos projetos e práticas pedagógicas desencadeadas a partir da sensibilização para o tema da educação patrimonial e Ensino Religioso no território potiguar. Além desses, o projeto prevê a participação dos docentes na Caminhada Espaços Sagrados do Centro Histórico de Natal como atividade vivencial da ação. Por fim, as 5 horas complementares constaram de atividades assíncronas correspondentes à produção do material expositivo para a apresentação no encontro de culminância.

Dessa forma, a organização dos encontros formativos seguirá a seguinte estrutura, os nove primeiros encontros serão temáticos e o último encontro será o de culminância para apresentação dos projetos desenvolvidos, seguindo a seguinte ordem:

1. Patrimônio material e imaterial
2. Espaços religiosos
3. Arte popular
4. Artes plásticas
5. Patrimônio afro-religioso
6. Festas populares
7. Medicina tradicional
8. Comida e religião
9. Cortejos
10. Apresentação de Projetos Ensino Religioso e Patrimônio

As atividades programadas e os processos de formação deverão ser incorporados a um ambiente planejado para reunir diferentes conteúdos sobre a área e a docência.

Os encontros, caso aconteçam em formato remoto, poderão ser gravados e disponibilizados como produtos de extensão universitária disponibilizados no canal do YouTube do Departamento de Ciências da Religião. Como a formação é realizada no formato de curso de extensão implica em certificação e, por isso, o projeto contará com o apoio executivo da EdUCA. Os certificados serão expedidos com registros na PROEX a partir da implantação das informações pela coordenação do projeto no SIGPROJ. Os certificados serão produzidos em formato digital pela EdUCA e serão enviados para o e-mail cadastrado na inscrição em até 15 dias úteis após o recebimento da numeração liberada pela PROEX. Estarão aptos a receber o certificado os participantes que realizarem 75% das atividades previstas no programa do curso, envolvendo atividades presenciais e vivenciais, síncronas ou assíncronas.

A avaliação deverá ser realizada por meio das produções e do envolvimento dos docentes com o projeto.

1.6.4 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

A relação ensino, pesquisa e extensão como tripé fundamental da própria razão de ser da universidade é imperativa na presente proposta pois ela articula estas três instâncias pelo fato de: 1) proporcionar aos estudantes do curso de licenciatura em Ciências da Religião, sobretudo, no seu período de estágio, a oportunidade de ter acesso à formação de professores e verificar na prática como ocorre esse processo, assim, a inserção dos estudantes contribui efetivamente com as atividades acadêmicas de ensino; 2) contribuir no âmbito da pesquisa, pois vemos nas variedades temáticas e mediante a interdisciplinaridade que caracteriza nossa área de conhecimento, a promissora abertura para que nossos(as) estudantes possam vislumbrar caminhos formativos que possam ser alimentados pela busca incessante de conhecimento como preconiza a pesquisa; 3) reconhecer na extensão o seu próprio fundamento, pois esse é o eixo no qual a universidade cumpre seu papel de forma mais visível na sociedade, quando ela ultrapassa as paredes e muros de sua estrutura e contribui de algum modo na vida da comunidade. Nessa proposta, a contribuição se direciona para a comunidade de professores de ensino religioso que por todo histórico de existência desse componente são impulsionados a buscar constantemente formação e

materiais que possam auxiliar em sua dinâmica de sala de aula.

O Ensino Religioso (ER), enquanto componente curricular da educação básica presente no Ensino Fundamental, nem sempre recebeu este tratamento no currículo escolar. A história da constituição deste componente curricular remete à história da educação no Brasil, desde o período pós-colonial, cujo ensino consistia na catequização e a sala de aula era uma extensão da religião. No entanto, essa realidade vem sendo modificada e os primeiros passos foram dados na década de noventa mediante a regulamentação do ER baseada no Art. 33 da Lei 9394/96 e posteriormente na Lei 9475/97 que revisou e deu nova redação a esse artigo, e lançou a partir de então uma nova identidade para o ER, que sairia da tutela das instituições religiosas, ou seja, sairia da confessionalidade (JUNQUEIRA, 2015).

Desse modo, em sua configuração atual “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 432). É importante esclarecer que o campo de conhecimento denominado Ciências da Religião se constitui da articulação ou integração de diversas disciplinas, e é tratado como um campo inter/multi/transdisciplinar que vislumbra o estudo do fenômeno religioso em suas diversas nuances, considerando os vieses antropológico, psicológico, filosófico, histórico, fenomenológico, teológico, sociológico, dentre outros.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, preconiza em seu Art. 1º que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa forma, o patrimônio cultural enquanto elemento que se forma a partir de referências culturais que entrelaça a história, memória, valores e princípios de um grupo que são transmitidas geração em geração deve ser integrado aos saberes disciplinares e interdisciplinares sistematizados na escola.

Também é preciso lembrar que patrimônio cultural, corresponde a todos os bens de natureza material e imaterial que referenciem e remetam à identidade e à memória de uma sociedade em particular. Nessa perspectiva, busca-se valorizar e enfatizar o patrimônio histórico cultural da potiguar na formação de professores vislumbrando tematicamente articular os aspectos formativos e a própria identidade do território. Essa valorização, portanto, torna-se importante instrumento pedagógico, na educação formal ou não-formal, para o exercício da cidadania e reconhecimento de nossa diversidade e história local.

Enfatizamos também com a presente proposta, a relevância da educação para o patrimônio cultural que comporta em sua essência a valorização e preservação dos bens culturais, contribuindo assim, para um efetivo exercício de cidadania. Da mesma forma que pressupõe o objetivo do ensino religioso em sua configuração atual e por esse motivo compreendemos que a presente proposta dialoga diretamente com a formação de professores reunindo temáticas relacionadas ao patrimônio e à educação patrimonial.

1.6.5 Avaliação Pelo Público

1. Participação na discussão e elaboração de materiais
2. Apresentação de projetos e práticas pedagógicas
3. Realização de exposição na culminância das ações
4. Auto avaliação e memórias de formação

Pela Equipe

1. Envolvimento e participação dos participantes
2. Formulários virtuais de avaliação do projeto
3. Avaliação da equipe executora e avaliação compartilhada

1.6.6 Referências Bibliográficas

BRASIL. LDBEN n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: . Acesso em: 07 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Versão eletrônica. 2018. IPHAN. Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2016 JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) Ensino Religioso no Brasil. Florianópolis: Insular, 2015. JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Compêndio do Ensino Religioso. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Carlos: Cortez, 2008.

MACÊDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. ALVEAL, Carmen Margarida. FAGUNDES, José. ROCHA, Raimundo (org.). Reflexões sobre a história local e produção de material didático. Natal: EDUFRRN, 2017. P. 57-81.

PERRENOUD, Phillippe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, 2002.

PIMENTA, Selma. LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2018.

POZZER, Adeccir. Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova harmonia, 2010.

POZZER, Adeccir (org.). Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.

SILVEIRA, Emerson Sena. JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN DEN BERG, Irene (Org.). Memória religiosa da cidade de Natal. Natal: RN Editora, 2021.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. São Paulo: Artmed, 2015.

1.7 Outros Produtos Acadêmicos

Gera Produtos: Sim

Produtos: Comunicação

Oficina

Produto Audiovisual-Outros Relatório Técnico

Descrição/Tiragem:

1.8 Anexos

Nome	Tipo
carta_de_anuEncia_pa	Memorando de encaminhamento
sei_searh____13034476	Ata da reunião
sei____memorando_de_e	Memorando de encaminhamento

2. Equipe de Execução

2.1 Membros da Equipe de Execução

Docentes da UERN

Nome	Regime - Contrato	Instituição	CH Total	Funções
Araceli Sobreira Benevides	Dedicação exclusiva	UERN	183 hrs	Colaborador
Irene de Araújo Van Den Berg Silva	Dedicação exclusiva	UERN	207 hrs	Colaborador

Josilene Silva da Cruz	40 horas	UERN	366 hrs	Coordenador
------------------------	----------	------	---------	-------------

Discentes da UERN

Nome	Curso	Instituição	Carga	Funções
Laís Dourado Mendes	Ciências da Religião	UERN	62 hrs	Bolsista de Extensão

Técnico-administrativo da UERN

Nome	Regime de Trabalho	Instituição	Carga	Função
Josineide Santos Oliveira de Araujo	40 horas	UERN	22 hrs	Apoio Administrativo

Outros membros externos a UERN

Nome	Instituição	Carga	Função
Marcos Antônio França	SME - Natal	40 hrs	Colaborador
Maria de Fátima Araújo	SME Natal	48 hrs	Colaborador
Maria do Socorro de Oliveira	SME Natal	100 hrs	Vice-Coordenador
Sunamita Araújo Pereira Damasceno	SME Natal	64 hrs	Colaborador

Coordenador:

Nome: Josilene Silva da Cruz

Nº de Matrícula: 132004 CPF:

00082862486

Email: josilenesilva@uern.br Categoria:

Professor Adjunto

Fone/Contato: (84) 21396847 / (83) 998127561

2.2 Cronograma de Atividades

Atividade: Acompanhamento da frequência e participação nas formações

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 6 Horas/Mês

Responsável: Sunamita Araújo Pereira Damasceno (C.H. 3 horas/Mês)

Membros Vinculados: Josilene Silva da Cruz (C.H. 1 hora/Mês)

Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 1 hora/Mês) Araceli Sobreira Benevides (C.H. 1 hora/Mês)

Atividade: Acompanhamento de avaliação eletrônica das formações

Início: Mai/2022 **Duração:** 11 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 6 Horas/Mês

Responsável: Laís Dourado Mendes (C.H. 2 horas/Mês)

Membros Vinculados: Josilene Silva da Cruz (C.H. 2 horas/Mês)

Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 1 hora/Mês) Araceli Sobreira Benevides (C.H. 1 hora/Mês)

Atividade: Atividades de secretaria relacionadas aos eventos formativos

Início: Mai/2022 **Duração:** 11 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 2 Horas/Mês

Responsável: Josineide Santos Oliveira de Araujo (C.H. 2 horas/Mês)

Atividade: Organização de fontes de pesquisa e materiais didáticos

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 8 Horas/Mês

Responsável: Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 4 horas/Mês)

Membros Vinculados: Josilene Silva da Cruz (C.H. 2 horas/Mês)

Araceli Sobreira Benevides (C.H. 2 horas/Mês)

Atividade: Orientação, participação e acompanhamento das atividades vivenciais

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 8 Horas/Mês

Responsável: Josilene Silva da Cruz (C.H. 8 horas/Mês)

Atividade: Orientação sobre elaboração dos projetos pedagógicos temáticos para o evento de culminância da formação

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 16 Horas/Mês

Responsável: Josilene Silva da Cruz (C.H. 8 horas/Mês)

Membros Vinculados: Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 4 horas/Mês)

Araceli Sobreira Benevides (C.H. 4 horas/Mês)

Atividade: Pesquisa e seleção de materiais, mídias educacionais e literatura para as temáticas das formações

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 13 Horas/Mês

Responsável: Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 4 horas/Mês)

Membros Vinculados: Josilene Silva da Cruz (C.H. 2 horas/Mês)

Araceli Sobreira Benevides (C.H. 2 horas/Mês) Maria do Socorro de Oliveira (C.H. 1 hora/Mês) Laís Dourado Mendes (C.H. 1 hora/Mês)

Maria de Fátima Araújo (C.H. 1 hora/Mês)

Sunamita Araújo Pereira Damasceno (C.H. 1 hora/Mês) Marcos Antônio França (C.H. 1 hora/Mês)

Atividade: Planejamento da equipe para ação mensal

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 12 Horas/Mês

Responsável: Maria do Socorro de Oliveira (C.H. 2 horas/Mês)

Membros Vinculados: Josilene Silva da Cruz (C.H. 2 horas/Mês)
Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 2 horas/Mês) Araceli Sobreira Benevides (C.H. 2 horas/Mês)
Laís Dourado Mendes (C.H. 1 hora/Mês) Maria de Fátima Araújo (C.H. 1 hora/Mês)
Sunamita Araújo Pereira Damasceno (C.H. 1 hora/Mês) Marcos Antônio França (C.H. 1 hora/Mês)

Atividade: Planejamento e organização das atividades vivenciais

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 5 Horas/Mês

Responsável: Josilene Silva da Cruz (C.H. 4 horas/Mês)

Membro Vinculado: Araceli Sobreira Benevides (C.H. 1 hora/Mês)

Atividade: Realização de encontros de formação

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 24 Horas/Mês

Responsável: Josilene Silva da Cruz (C.H. 3 horas/Mês)

Membros Vinculados: Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 3 horas/Mês)
Araceli Sobreira Benevides (C.H. 3 horas/Mês) Maria do Socorro de Oliveira (C.H. 3 horas/Mês) Laís Dourado Mendes (C.H. 3 horas/Mês)
Maria de Fátima Araújo (C.H. 3 horas/Mês)
Sunamita Araújo Pereira Damasceno (C.H. 3 horas/Mês) Marcos Antônio França (C.H. 3 horas/Mês)

Atividade: Reuniões de planejamento com assessores externos para organização das temáticas

Início: Mai/2022 **Duração:** 8 Meses

Somatório da carga horária dos membros: 6 Horas/Mês

Responsável: Josilene Silva da Cruz (C.H. 2 horas/Mês)

Membros Vinculados: Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 1 hora/Mês)
Araceli Sobreira Benevides (C.H. 1 hora/Mês) Maria do Socorro de Oliveira (C.H. 1 hora/Mês) Maria de Fátima Araújo (C.H. 1 hora/Mês)

Atividade: Reuniões para avaliação contínua da ação e dos projetos durante o evento final da formação

Início:	Mai/2022	Duração:	11 Meses
Somatório da carga horária dos membros:	20 Horas/Mês		
Responsável:	Josilene Silva da Cruz (C.H. 8 horas/Mês)		
Membros Vinculados:	Irene de Araújo Van Den Berg Silva (C.H. 4 horas/Mês)		
Araceli Sobreira Benevides (C.H. 4 horas/Mês) Maria do Socorro de Oliveira (C.H. 4 horas/Mês)			

Responsável	Atividade	2022											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Sunamita Araújo Pereira Damascen	Acompanhamento da frequência e participação...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Laís Dourado Mendes	Acompanhamento de avaliação eletrônica das ...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josineide Santos Oliveira de Araújo	Atividades de secretaria relacionadas aos e...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Irene de Araújo Van Den Berg Silva	Organização de fontes de pesquisa e materia...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josilene Silva da Cruz	Orientação, participação e acompanhamento d...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josilene Silva da Cruz	Orientação sobre elaboração dos projetos pe...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Irene de Araújo Van Den Berg Silva	Pesquisa e seleção de materiais, mídias edu...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Maria do Socorro de Oliveira	Planejamento da equipe para ação mensal	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josilene Silva da Cruz	Planejamento e organização das atividades v...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josilene Silva da Cruz	Realização de encontros de formação	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josilene Silva da Cruz	Reuniões de planejamento com assessores ext...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Josilene Silva da Cruz	Reuniões para avaliação contínua da ação e ...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X

Responsável	Atividade	2023											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Lais Dourado Mendes	Acompanhamento de avaliação eletrônica das ...	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Josineide Santos Oliveira de Araujo	Atividades de secretaria relacionadas aos e...	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Josilene Silva da Cruz	Reuniões para avaliação contínua da ação e ...	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-

_____, 04/03/2022

Local **Josilene Silva da Cruz**
Coordenador(a)/Tutor(a)



Diário Oficial do Município

Instituído pela Lei Nº. 5.294 de 11 de outubro de 2001

ADMINISTRAÇÃO DO EXCELENTÍSSIMO SENHOR PREFEITO CARLOS EDUARDO NUNES ALVESANO VI - Nº. 1049 -

NATAL/RN QUARTA-FEIRA, 29 DE NOVEMBRO DE 2006 - R\$ 0,50

PODER EXECUTIVO

LEI COMPLEMENTAR Nº 075 DE 28 DE NOVEMBRO DE 2006.

Cria o Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves e dá outras providências. O PREFEITO MUNICIPAL DE NATAL,

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art.1º. Fica criado o Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves, na Secretaria Municipal de Educação, diretamente subordinado ao Titular daquela Pasta, com a finalidade de propiciar a utilização de novas tecnologias no processo pedagógico e a reconstrução da História do Ensino em Natal, com vistas ao aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos profissionais da educação, reunindo, sistematizando e disponibilizado informações educacionais.

Art.2º. O Centro de Referência em Educação deverá:

- I – reunir, em espaço especialmente projetado para esse fim, acervos físico e virtual com documentos selecionados e organizados para que sejam disponibilizados aos profissionais da rede municipal de ensino;
- II – organizar locais para exposições ambientais multimídia, espaços culturais e para formação dos educadores;

Art.3º. A Secretaria Municipal de Educação providenciará a adoção das medidas necessárias para a efetiva implantação do Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves.

Art.4º. As despesas decorrentes desta Lei Complementar correm à conta do Orçamento Geral do Município. Art.5º. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Felipe Camarão, em Natal/RN, 28 de novembro de 2006. Carlos Eduardo Nunes Alves
PREFEITO

LEI COMPLEMENTAR Nº 076 DE 28 DE NOVEMBRO DE 2006

Altera dispositivos da Lei Complementar nº 020, de 02 de março de 1999, modificados pela Lei Complementar nº 031, de 10 de janeiro de 2001, pela Lei Complementar nº 042, de 30 de dezembro de 2002 e pela Lei Complementar nº 061, de 02 junho de 2005, e dá outras providências, nos termos do Art. 55, inciso VI e XVI, da Lei Orgânica do Município.

O PREFEITO MUNICIPAL DO NATAL:

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a presente Lei Complementar:

Art.1º. Fica alterado o Inciso VIII, do art. 9º da Lei Complementar nº 020, de 02 de março de 1999, modificado pela Lei Complementar nº 053, de 09 de janeiro 2004, e pela Lei Complementar nº 061, de 02 junho de 2005, que passa a vigorar com a seguinte redação: "VIII – Secretaria Municipal de Educação – SME:

- a) um (01) cargo comissionado de Secretário Municipal de Educação – DGS;
- b) um (01) cargo comissionado de Secretário Executivo do Conselho Municipal de Educação – SSD;
- c) um (01) cargo comissionado de Secretário Adjunto de Educação – SAD;
- d) um (01) cargo comissionado de Chefe do Gabinete do Secretário – DSD;
- e) um (01) cargo comissionado de Chefe da Assessoria Jurídica – DSD;
- f) um (01) cargo comissionado de Chefe da Assessoria de Planejamento e Avaliação – DSD;
- g) um (01) cargo comissionado de Chefe da Unidade Setorial de Informática – SSD;
- h) um (01) cargo comissionado de Chefe da Unidade de Programação, Avaliação e Estatística – SSD;
- i) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Gestão Educacional – DSD;
- j) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Gestão Escolar – SSD;
- k) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Ensino – DSD;
- l) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Educação Infantil – SSD;
- m) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Ensino Fundamental – SSD;
- n) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Normas e Organização Escolares – SSD;
- o) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Cultura e Desportos – SSD;
- p) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Atenção ao Educando – DSD;
- q) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Alimentação Escolar – SSD;
- r) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Articulação Escola e Comunidade – SSD;
- s) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Atenção à Saúde do Escolar – SSD;
- t) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Programas Especiais – DSD;
- u) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor Tributo à Criança – SSD;
- v) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor Geração Cidadã – SSD;
- w) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Finanças – DSD;
- x) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Registro e Controle Contábil – SSD;
- y) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Prestação de Contas – SSD;
- z) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Administração Geral – DSD;
- aa) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Recursos Humanos – SSD;
- bb) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Material e Patrimônio – SSD;
- cc) um (01) cargo comissionado de Chefe do Departamento de Arquitetura, Engenharia e Manutenção – DSD;
- dd) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Projetos – SSD;
- ee) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Orçamento, Conferência e Manutenção – SSD; ff) seis (06) cargos comissionados de Execução de Serviços Especializados – SE;
- gg) seis (06) cargos comissionados de Execução de Serviços Técnicos – ST;
- hh) seis (06) cargos comissionados de Execução de Serviços Profissionais – SP;
- ii) um (01) cargo comissionado de Diretor do Centro de Referência em Educação Aluizio Alves – DSD; jj) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Acervo e Pesquisa – SSD;
- kk) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor de Projetos e Eventos – SSD; ll) um (01) cargo comissionado de Chefe do Setor Administrativo – SSD."

Art.2º. As despesas decorrentes desta Lei correm à conta do Orçamento Geral do Município.

Art.3º. A Secretaria Municipal de Educação deverá elaborar seu regimento interno em até 30 (trinta) dias a contar da publicação desta Lei e encaminhá-lo à SEMAD para após uniformização, ser levado à apreciação e aprovação do Prefeito, cuja publicação deverá se dar em até 45 (quarenta e cinco dias).

Art.4º O Chefe do Poder Executivo Municipal regulamentará por Decreto a estrutura e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação.

Art.5º. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Felipe Camarão, em Natal (RN), 28 de novembro de 2006. Carlos Eduardo Nunes Alves
Prefeito

LEI COMPLEMENTAR Nº 077, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2006.

Dá nova redação à Lei Complementar nº 067, de 24 de novembro de 2005 que cria o Núcleo de Tecnologia Educacional do Município do Natal e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DO NATAL

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei Complementar: Art.

1º. A Lei Complementar nº 067, de 24 de novembro de 2005, passa a ter a seguinte redação: "CAPÍTULO

Da Criação e Finalidade

Art. 1º. Fica criado o Núcleo de Tecnologia Educacional do Município do Natal – NTE Natal – com a missão de coordenar as ações de inclusão de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

§ 1º. O Núcleo de Tecnologia Educacional do Município do Natal – NTE Natal – é órgão integrante da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SME, subordinado ao Departamento de Ensino.

§ 2º. Cabe ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação definir a localização e prover os meios físicos, financeiros e a infra-estrutura administrativa que garantam as condições pedagógicas de funcionamento do NTE Natal.

Art. 2º. A área de atuação do NTE Natal abrange o suporte ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas da rede municipal de ensino, desde o processo de inclusão, planejamento e avaliação, até o suporte técnico e a capacitação dos professores, equipes administrativas e de apoio pedagógico das escolas públicas da rede municipal de ensino.

CAPÍTULO II

Das Competências

Art. 3º. Compete ao Núcleo de Tecnologia Educacional do Município do Natal:

Implantar e executar as políticas de inclusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino; Planejar, coordenar e avaliar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas da rede municipal de ensino;

Projetar, implantar e coordenar a instalação e manutenção de laboratórios de informática e demais Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas da rede municipal de ensino;

Desenvolver ações de sensibilização da comunidade escolar, palestras, visitas, seminários, instrumentos de consulta, para sua inclusão nos projetos desenvolvidos pelo NTE Natal;

Promover a formação dos profissionais da educação pública para o uso das linguagens inerentes às Tecnologias da Informação e da Comunicação, em parceria com outras instituições públicas ou privadas;

Realizar, em parceria com outras instituições, estudos e pesquisas relacionados ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo ensino-aprendizagem, disseminação dos resultados junto aos sistemas de ensino, além de produção e avaliação de programas de computador educativos, vídeos e outros suportes;

Promover a integração das escolas públicas da rede municipal de ensino através de encontros periódicos para a divulgação das ações por elas desenvolvidas;

Atuar como centro de demonstração e experimentação do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino;

Possibilitar a integração das diversas Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo ensino-aprendizagem;

Incentivar e orientar o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas que busquem a criação de novas formas de uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como recursos didáticos auxiliares no processo ensino-aprendizagem;

Promover a realização de cursos específicos na área de assistência técnica;

Implantar um sistema de atendimento contínuo e permanente, voltado para a resolução de problemas técnicos, decorrentes do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

Parágrafo único. Para o desempenho de suas atribuições o NTE Natal pode propor parcerias e buscar financiamento junto a instituições públicas ou privadas

CAPÍTULO III

Da Estrutura, Organização e Funcionamento

Art. 4º. O corpo funcional do NTE Natal é composto por servidores efetivos da Prefeitura designados para atividades e tarefas específicas pelo Secretário Municipal de Educação, de acordo com a programação de atendimento às escolas da rede publica municipal.

§ 1º. A função de Coordenador do NTE é exercida por um professor do Quadro do Magistério Público Municipal, para isto designado pelo Secretário Municipal de Educação, a quem poderá ser atribuída gratificação de direção de escola da rede municipal de ensino do Natal – tipologia "A"

§ 2º. O Coordenador do NTE exerce sua função no regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

§ 3º. Todos os professores designados para o NTE Natal têm curso superior com licenciatura



CNPJ: 08.241.747/0005-77
RUA: FABRICIO PEDROZA Nº 915 NOVOTEL, SALA 208
AREIA PRETA – CEP 59.014-030
NATAL/RN

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que **ANDREZA PATRICIA DE A FERREIRA**, matrícula nº 72.071-5, admitida em 03.09.2015, Cargo Professor - N2 - B, lotada na Secretaria Municipal de Educação - SME, desenvolve suas funções laborais como Professora, na Escola Municipal Professora Adelina Fernandes, em regime de 20 (vinte) horas semanais.

Esclarecemos ainda, que a referida Servidora realizará uma entrevista junto aos Professores da rede Municipal de Educação, com relação à pesquisa que tem como tema "Tecnologias Digitais do Ensino Religioso: Desafios e Perspectivas à Prática Pedagógica."

Natal, 12 de julho de 2022.


Daniell V. Rendall Melquiades de Lima
Diretor do Departamento de Recursos Humanos
Matrícula: 72.409-1

Rua Fabrício Pedroza nº 915 – Novotel, sala 203 – Areia Preta – CEP. 59.014-030
Natal/RN.

Estabelece normas, em caráter excepcional, para cumprimento do Calendário Escolar, a avaliação e registro dos processos de ensino/aprendizagem para o ano letivo de 2020, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo cargo, consoante ao Inciso I, Artigo nº 58, da Lei Orgânica Municipal e,

Considerando que o § 2º, do Artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que 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 em Lei”;

Considerando a Lei nº 5.339, de 27 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências;

Considerando a Lei Federal 13.979/2020, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrentes do coronavírus responsável pela Pandemia da COVID-19;

Considerando a Medida Provisória nº 934/2020, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979/2020, de 6 de fevereiro de 2020;

Considerando o que recomenda o Parecer nº 05/2020, de 28 de abril de 2020 do Conselho Nacional de Educação - CNE que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;

Considerando o que recomenda o Parecer nº 09/2020, de 08 de junho de 2020, que trata do Reexame do Parecer Nº 05/2020 - CNE/CP, que dispõe da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19;

Considerando o que recomenda o Parecer nº 11/2020 - CNE, de 7 de julho de 2020, que dispõe sobre as Orientações Educacionais para Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia da COVID-19;

Considerando a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública

reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 06, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009;

Considerando que em consonância com a legislação nacional e respeitando os protocolos sanitários emitidos durante a Pandemia por COVID-19, em que o Município do Natal suspende as atividades escolares do ano letivo 2020, conforme Decreto Municipal nº 11.920, de 17 de março de 2020; Decreto Municipal nº 11.931, de 1º de abril de 2020;

Decreto Municipal nº 11.952, de 29 de abril de 2020; Decreto Municipal nº 11.967, de 28 de maio de 2020; Decreto Municipal nº 11.987, de 29 de junho de 2020; Decreto Municipal nº 12.039, de 27 de agosto de 2020; Decreto Municipal nº 12.040, de 31 de agosto de 2020; Decreto Municipal nº 12.073, de 30 de setembro de 2020; Decreto Municipal nº 12.091, de 29 de outubro de 2020; Decreto Municipal nº 12.111, de 26 de novembro de 2020;

Considerando dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sobre o acesso às “Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC” pela população brasileira, especificamente a Região Nordeste, quando apenas 69,1% (sessenta e nove vírgula um por cento) dos domicílios fizeram uso da internet.

Considerando que o acesso à internet não corresponde a uma velocidade igual para todos, sem desconsiderar nesse cenário as condições desiguais de acesso aos equipamentos como computadores e celulares;

Considerando as razões acima citadas e, principalmente, pelo fato de que o estabelecimento do ensino remoto durante o período de Pandemia da COVID-19 implicaria em condições desiguais de acesso à aprendizagem para os estudantes e, entendendo ser possível implementar ações pedagógicas efetivas e consistentes coordenando atividades presenciais e não presenciais, quando do retorno das atividades letivas;

Considerando o “Protocolo para Retorno das Atividades Escolares da Rede Municipal de Ensino” de Natal/RN elaborado por Comissão Multidisciplinar designada pela Portaria nº 053/2020/GS/SME, de 17 de setembro de 2020, resolve:

Art. 1º Estabelecer normas excepcionais para o cumprimento do Calendário Escolar para o ano letivo de 2020, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e os registros da escrituração escolar, cuja efetivação foi alterada em virtude da Pandemia por COVID-19 que se instalou mundialmente no ano de 2020.

Art. 2º O ano letivo de 2020 será reorganizado no primeiro ciclo emergencial no ano civil de 2021, cumprindo as 800 (oitocentas) horas mínimas estabelecidas pela Legislação em vigor.

§ 1º A carga horária cumprida no ano civil de 2020 será incorporada à organização do calendário, integrando-se ao cômputo das 800 (oitocentas) horas.

§ 2º Para seu cumprimento efetivo, a carga horária do calendário escolar de 2020 será constituída de aulas presenciais e atividades pedagógicas não presenciais, as quais devem ser seguidas pelas unidades de ensino segundo as orientações específicas emanadas da Secretaria Municipal de Educação referendadas pelo Conselho Municipal de Educação.

§ 3º Entende-se por atividades pedagógicas não presenciais o conjunto de atividades propostas pelo docente, realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período da Pandemia por COVID-19.

Art. 3º A avaliação do processo de formação do estudante com e sem deficiência para o ano letivo de 2020 será diagnóstica, contínua, formativa, inclusiva e redimensionadora da ação pedagógica na perspectiva de favorecer o desenvolvimento do estudante nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e sociocultural.

Art. 4º A Unidade de Ensino definirá a metodologia e os instrumentos a serem utilizados nas avaliações em consonância com sua proposta pedagógica e atendendo às competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular; Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Município de Natal; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, e as orientações contidas no documento Objetos de Aprendizagem do Departamento de Ensino Fundamental, reorganização curricular, e no documento orientador do Departamento de Educação Infantil para o período de excepcionalidade.

§ 1º Na definição das metodologias e dos instrumentos de avaliação cabe à Unidade de Ensino a observância das condições cognitivas e tecnológicas dos estudantes com e sem deficiência, considerando o princípio da equidade.

§ 2º A proposta pedagógica, a metodologia e os instrumentos de avaliação definidos pela unidade de ensino, sob orientação e acompanhamento dos Departamentos de Ensino, deverão ser submetidos à apreciação e aprovação do Conselho Escolar.

Art. 5º Os instrumentos de avaliação compreendem as atividades práticas e teóricas, trabalhadas individualmente ou em grupo, devendo ser consideradas todas as atividades pedagógicas oferecidas de maneira presencial e não presencial ao longo de todo o período letivo, exclusivamente de forma qualitativa, vetando-se avaliações com aferição quantitativa para a promoção do estudante.

Art. 6º Cabe à unidade de ensino elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre os processos de ensino e de aprendizagem objetivando o redimensionamento da prática pedagógica e a ênfase nos avanços adquiridos pelos estudantes com e sem deficiência de maneira integral e processual.

Art. 7º A progressão dos estudantes para o ano seguinte de escolaridade ocorrerá mediante o cômputo da frequência de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades presenciais e não presenciais ofertadas nas 800 (oitocentas) horas anuais, exceto na Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental que terão progressão automática.

I - no 3º ano, progressão automática, exceto se o estudante não obtiver 75% (setenta e cinco por cento) de frequência ao final deste ano de escolaridade no ano letivo de 2020; II - nos Níveis I e II da Educação de Jovens e Adultos, progressão automática, exceto se o estudante não obtiver 75% (setenta e cinco por cento) de frequência no ano letivo de 2020;

III - do 4º ao 9º ano e Níveis III e IV da Educação de Jovens e Adultos, frequência de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária ofertada no ano letivo de 2020;

IV - dos estudantes, público alvo da educação especial, frequência de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária ofertada, sua aprendizagem e desenvolvimento em cada ano de escolaridade, considerando suas necessidades e potencialidades; e

V - dos estudantes dos Programas de Correção de Fluxo Se Liga/Acelera Brasil serão avaliados de acordo com as matrizes de habilidades seguindo a Portaria nº 18/2018-GS/SME, 3 de abril de 2018, exceto as disciplinas de Artes, Educação Física e Ensino Religioso que seguirão ao que está disposto no Art. 5º, da portaria em tela.

Art. 8º Para fins de registro da escrituração escolar do estudante

I - Serão inseridos no E-cidade apenas a frequência e o resultado final do estudante, considerando as atividades presenciais e não presenciais propostas pela unidade de ensino.

II - para fins de emissão de documentos será inserido no sistema E-CIDADE o amparo legal padronizado para regularização da vida acadêmica do estudante no ano letivo de 2020.

Art. 9º Para fins de transferência do estudante matriculado no ano letivo de 2020, antes do seu encerramento, será expedida documentação com o amparo legal contido nos documentos próprios expedidos pelo E-CIDADE, conforme legislação vigente. Parágrafo Único - Na transferência para outra Rede de Ensino, considerar que

I – caberá a unidade de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino emitir declaração registrando que o estudante está cursando o ano de escolaridade no qual foi matriculado em 2020; e

II – caberá a unidade de recebimento a opção de proceder a reclassificação do estudante, mensurando suas competências para o ano de escolaridade subsequente, conforme legislação vigente.

Art. 10. O estudante de maioridade ou seu representante legal, quando de menor idade, que optar por não retornar às aulas presenciais, assinará Termo de Compromisso anexo.

§ 1º O estudante que optar pelo não retorno às aulas presenciais deve desenvolver todas as atividades pedagógicas não presenciais propostas pela unidade de ensino, para fins de cômputo de frequência e avaliação.

§ 2º A unidade de ensino definirá um cronograma para envio e devolutiva das atividades não presenciais em um período que não exceda 15 (quinze) dias corridos.

§ 3º Ao estudante, público alvo da educação especial, que não retornar às aulas presenciais será assegurado planejamento pedagógico em conformidade com a proposta de ensino

para a turma e considerando suas especificidades mediante articulação entre professor(es) de sala de aula, professor(es) da educação especial e coordenação pedagógica.

Art. 11 O Departamento de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Setor de Normas e Organização Escolar, será o responsável pela orientação aos profissionais das unidades de ensino que operacionalizam o sistema E-CIDADE, a fim de procederem os registros da Escrituração Escolar.

Art. 12 Os casos omissos a esta portaria serão analisados pela Secretaria Municipal de Educação. Art. 13 Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação. Natal, 23 de dezembro de 2020.

CRISTINA DINIZ BARRETO DE PAIVA
Secretária Municipal de Educação

ANEXO DA PORTARIA TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, portador(a) do Registro Geral Nº __, inscrito(a) no CPF Nº _____, na condição de () Pai () Mãe () ou Responsável () do(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) na Unidade de Ensino _____ cursando o _____ ano/nível _____, turma _____, turno _____, estou ciente dos termos do protocolo para retorno das atividades escolares necessários durante a Pandemia da COVID-19. DECLARO QUE O ESTUDANTE NÃO RETORNARÁ ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS

() Em razão do risco de contágio por Covid-19, mesmo ciente das medidas de segurança adotadas, desenvolverá todas as atividades pedagógicas não presenciais que a unidade de ensino disponibilizará conforme Portaria Nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020.

() Por apresentar comorbidade, conforme documentação comprobatória em anexo, desenvolverá todas as atividades pedagógicas não presenciais que a unidade de ensino disponibilizará conforme Portaria Nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020.

() Por apresentar deficiência, mesmo ciente das medidas de segurança adotadas, desenvolverá todas as atividades pedagógicas não presenciais que a unidade de ensino disponibilizará conforme Portaria Nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020.

DECLARO CIÊNCIA QUE O estudante deve desenvolver todas as atividades pedagógicas propostas pela unidade de ensino que corresponderão a carga horária mínima prevista. O estudante e/ou responsável deve cumprir o cronograma estabelecido pela unidade de ensino para envio e devolutiva das atividades não presenciais para fins de cômputo de frequência e avaliação.

Natal, _____ de _____ de 2020.

ASSINATURA DO ESTUDANTE OU DE SEU RESPONSÁVEL, SE MENOR DE IDADE

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL DA UNIDADE DE ENSINO

12/05/2023, 23:02

LEI COMPLEMENTAR Nº 191, DE 8 DE MARÇO DE 2022 - LEI COMPLEMENTAR Nº 191, DE 8 DE MARÇO DE 2022 - DOU - Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 09/03/2022 | Edição: 46 | Seção: 1 | Página: 1

Órgão: Atos do Poder Legislativo

LEI COMPLEMENTAR Nº 191, DE 8 DE MARÇO DE 2022

Altera a [Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020](#), que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Esta Lei Complementar altera a [Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020](#), que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

Art. 2º O [art. 8º da Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 8º.

.....

§ 8º O disposto no inciso IX do caput deste artigo não se aplica aos servidores públicos civis e militares da área de saúde e da segurança pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observado que:

I - para os servidores especificados neste parágrafo, os entes federados ficam proibidos, até 31 de dezembro de 2021, de realizar o pagamento de novos blocos aquisitivos, cujos períodos tenham sido

completados durante o tempo previsto no caput deste artigo, de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio e demais mecanismos equivalentes que aumentem a despesa com pessoal em decorrência da aquisição de determinado tempo de serviço;

II - os novos blocos aquisitivos dos direitos especificados no inciso I deste parágrafo não geram direito ao pagamento de atrasados, no período especificado;

III - não haverá prejuízo no cômputo do período aquisitivo dos direitos previstos no inciso I deste parágrafo;

IV - o pagamento a que se refere o inciso I deste parágrafo retornará em 1º de janeiro de 2022."
(NR)

Art. 3º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de março de 2022; 201º da Independência e 134º da República.

