



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

VANESSA DE OLIVEIRA FERNANDES

**MÍDIAS DIGITAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO RELIGIOSO:
período pandêmico e pós-pandêmico**

JOÃO PESSOA

2023

VANESSA DE OLIVEIRA FERNANDES

**MÍDIAS DIGITAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO RELIGIOSO:
período pandêmico e pós-pandêmico**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de mestre em Ciências das Religiões. Sob orientação do Profº. Drº. Marinilson Barbosa da Silva.

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F363m Fernandes, Vanessa de Oliveira.

Mídias digitais e as metodologias ativas no ensino religioso : período pandêmico e pós-pandêmico / Vanessa de Oliveira Fernandes. - João Pessoa, 2023.
89 f. : il.

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

1. Ensino religioso. 2. Mídias digitais. 3. Metodologias ativas. I. Silva, Marinilson Barbosa da. II. Título.

UFPB/BC

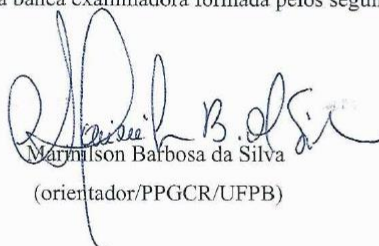
CDU 2:37(043)

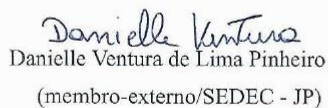
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

“MÍDIAS DIGITAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO RELIGIOSO: PERÍODO
PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO”


Vanessa de Oliveira Fernandes

Dissertação apresentada à banca examinadora formada pelos seguintes especialistas.


Marililson Barbosa da Silva
(orientador/PPGCR/UFPB)


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


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

Aprovada em 28 de junho de 2023.

A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (PPGCR/UFPB), onde sempre me senti muito acolhida.

Agradeço também a todos os professores e professoras que me conduziram pelos caminhos das Ciências das Religiões, fazendo com que a paixão, hora adormecida pela área, retornasse de maneira avassaladora, proporcionando, assim, momentos de pesquisa muito mais agradáveis.

Um particular agradecimento a Avany E. Costa, assistente em administração do PPGCR, que sempre foi muito diligente e gentil ao responder meus questionamentos.

Um agradecimento especial ao orientador Dr. Prof. Marinilson Barbosa da Silva, que sempre se mostrou tão doce e paciente, o qual tornou a passagem pela pós-graduação um momento de profundas reflexões, instigante, agradável, leve e sereno.

Com estima, também agradeço aos colegas de escola e, principalmente, minhas companheiras na gestão Andréa Ferreira e Laíse Leandro, que sempre foram tão compreensivas com minhas ausências.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial minha querida mãe Deise Fernandes e meu ex-marido, pai amoroso e dedicado, Márcio César, os quais reorganizaram suas agendas para ficar com minha filha nos dias de aula na Paraíba.

Destarte, com muita estima e amor, quero agradecer a minha querida amiga e comadre Jaqueline Gomes, que desde a graduação vem conduzindo meus caminhos na pesquisa, e sempre será a melhor crítica dos meus textos e, que, mesmo passando por momentos muitos difíceis, desde que iniciei o mestrado, sempre esteve disposta a me ouvir, ajudar e orientar na pesquisa.

A minha querida filha Ananda, a qual hoje tem somente dez anos, porém, sempre foi capaz de compreender as várias horas que precisei ficar no computador, ou lendo. Que vibrou comigo quando passei no processo seletivo para o mestrado, que ficou acordada até tarde ou simplesmente foi dormir sozinha quando precisei escrever pelas madrugadas, que respeitou as praias que perdemos, pois, a manhã é meu melhor momento para escrever, que folheou tantos livros que ficavam na cabeceira da cama e emitiu comentários sobre a capa ou o título, que sempre me arrancavam largos sorrisos. Minha amada filha, obrigada por existir.

Por fim, agradeço imensamente aos amigos que o mestrado me deu: Romário Evangelista e Andreza Ferreira, que compartilharam comigo as dores e delícias da pós-graduação. Sempre otimistas e bem-humorados tornaram essa jornada incrivelmente divertida. Que venha o doutorado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Em quantas escolas do município de Parnamirim/RN você atua?.....	59
Figura 2 – Quantas formações continuadas ou cursos complementares, na área de Ensino Religioso, você costuma fazer anualmente?.....	60
Figura 3 – Quantas formações continuadas promovidas pelo município de Parnamirim/RN você já participou?.....	60
Figura 4 – Você já ouviu falar do termo “Metodologias Ativas”?.....	62
Figura 5 - Material do P. 1.....	65
Figura 6 - Material do P. 3.....	66
Figura 7 – Quais aplicativos, plataformas ou sites você utilizou nas aulas remotas?.....	67
Figura 8 - Quais aplicativos, plataformas ou sites tiveram melhor alcance em suas aulas de E.R. no município de Parnamirim?.....	68

LISTA DE SIGLAS

ARPA - Agência de Projeto e Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos

AVA - Ambientes Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNAE - Comissão Nacional de Atividades Espaciais

CR - Ciências das Religiões

EaD – Educação a Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EUA - Estados Unidos da América

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial de Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

PIB - Produto Interno Bruto

PPGCR/UFPB - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba

SEMEC - Secretaria de Educação e Cultura do Município de Parnamirim

SINTSERP - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público do Município de Parnamirim

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

A utilização das mídias digitais em concomitância com as metodologias ativas no ensino religioso foi a temática escolhida para esta pesquisa. Pretendeu-se analisar como se deu o uso desses meios e métodos dentro do ensino remoto no município de Parnamirim (RN) pelos docentes de ensino religioso e quais aprendizagens esses docentes tiraram desse momento que provocou mudanças na sua prática pedagógica no retorno às aulas presenciais. Para isso, buscou-se responder à questão: em que medida se torna possível a utilização, em concomitância, das mídias digitais e metodologias ativas, no período pandêmico e pós-pandêmico, na disciplina de ensino religioso? Para responder à questão dessa pesquisa, estruturou-se a partir dos seguintes objetivos específicos: verificar como a questão metodológica e as metodologias ativas vêm sendo refletidas, ou não, dentro do ensino religioso; contextualizar o período pandêmico e pós pandêmico na cidade de Parnamirim, os ajustes que a Educação deste município precisou fazer para que as aulas continuassem; descrever como se deu, ou não, o uso das metodologias ativas e mídias digitais dentro do período pandêmico no município de Parnamirim (RN) pelos docentes de ensino religioso e quais aprendizagens tiraram desse momento que provocou mudanças permanentes em sua prática pedagógica. Para pensar as questões relativas às metodologias ativas serão utilizadas as ideias propostas por John Dewey, Carl Rogers e Paulo Freire, os quais, apesar de pertencerem a tendências pedagógicas diferentes, têm em comum a proposta do aprendizado através da ação, reflexão sobre as resoluções de problemas relacionados às vivências dos estudantes, dar significado aos conteúdos trabalhados e a valorização das experiências já vividas pelos estudantes. O trabalho metodológico foi de cunho qualitativo, organizou-se da seguinte maneira: 1. criteriosa revisão bibliográfica; 2. envio dos formulários para os docentes; 3. análise do material produzido pelos docentes da rede; 4. entrevistas com os mesmos. Percebeu-se que os docentes desta rede conhecem pouco, em sua maioria, o termo metodologia ativa, conseqüentemente, não utilizaram com frequência esses métodos durante as aulas remotas, nem no retorno às aulas presenciais. Ou seja, o conhecimento com relação às mídias digitais adquirido no período pandêmico, não foi utilizado em concomitância com as metodologias ativas. Contudo, observou-se nestes docentes uma mudança na relação com os estudantes no retorno às aulas presenciais. Essa mudança tem maior relação com os vínculos afetivos do que com a reestruturação de meios e métodos.

Palavras – Chave: metodologias ativas, mídias digitais, ensino religioso.

RESUMEN

El uso de medios digitales en concomitancia con metodologías activas en la enseñanza religiosa fue el tema elegido para esta investigación. Se pretendía analizar cómo el uso de estos medios y métodos dentro de la enseñanza a distancia en el municipio de Parnamirim (RN) por los profesores de educación religiosa y qué aprendizaje estos profesores tomaron de este momento que provocó cambios en su práctica pedagógica en el retorno a las clases presenciales. Para ello, se buscó responder a la pregunta: ¿en qué medida se hace posible el uso, en concomitancia, de medios digitales y metodologías activas, en el período pandémico y post-pandémico, en la disciplina de la enseñanza religiosa? Para responder a la pregunta esta investigación se estructuró a partir de los siguientes objetivos específicos Verificar cómo la cuestión metodológica y las metodologías activas se han reflejado, o no, dentro de la enseñanza religiosa; contextualizar el período pandémico y post-pandémico en la ciudad de Parnamirim, los ajustes que la Educación de este municipio necesitó hacer para que las clases continuaran; describir cómo ocurrió, o no, el uso de metodologías activas y medios digitales dentro del período pandémico en el municipio de Parnamirim (RN) por profesores de enseñanza religiosa y qué aprendizajes tomaron de este momento que provocaron cambios permanentes en su práctica pedagógica. Para reflexionar sobre las cuestiones relacionadas con las metodologías activas se utilizarán las ideas propuestas por John Dewey, Carl Rogers y Paulo Freire, que, a pesar de pertenecer a diferentes tendencias pedagógicas, tienen en común la propuesta de aprender a través de la acción, la reflexión sobre la resolución de problemas relacionados con las experiencias de los estudiantes, dando sentido a los contenidos trabajados y la valoración de las experiencias ya vividas por los estudiantes. El trabajo metodológico fue de naturaleza cualitativa, organizado de la siguiente manera: 1. cuidadosa revisión bibliográfica; 2. envío de los formularios a los profesores; 3. análisis del material producido por los profesores de la red; 4. entrevistas con ellos. Se observó que la mayoría de los profesores de esta red conocen poco el término metodología activa, en consecuencia, no utilizaron con frecuencia estos métodos durante las clases a distancia, ni en el regreso a las clases presenciales. En otras palabras, los conocimientos sobre medios digitales adquiridos en el período pandémico no fueron utilizados concomitantemente con las metodologías activas. Sin embargo, se observó en estos profesores un cambio en la relación con los alumnos cuando volvieron a las clases presenciales. Este cambio está más relacionado con los vínculos afectivos que con la reestructuración de medios y métodos.

Palabras clave: metodologías activas, medios digitales, enseñanza religiosa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI?	10
1.2 QUEM VEM COMIGO	17
1.3 OS CAMINHOS QUE SERÃO TRILHADOS	20
2 CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO	22
2.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO II.....	22
2.2 PENSANDO O MÉTODO: DA ACADEMIA À SALA DE AULA.....	22
2.3 METODOLOGIAS ATIVAS	27
2.4 AS RELAÇÕES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, ESCOLA NOVA, AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO RELIGIOSO.....	28
2.5 METODOLOGIAS ATIVAS ALINHADAS AO ENSINO RELIGIOSO	33
2.6 MÍDIAS DIGITAIS	36
2.6.1 Mídias digitais e redes sociais na escola pública	38
3 CONTEXTO E CONCEITOS QUE PERMEIAM O PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO.....	44
3.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO III.....	44
3.2 CONHECENDO PARNAMIRIM	44
3.3 CONTEXTO.....	48
3.4 CONCEITOS	50
4 REFLEXOS DAS AULAS REMOTAS NO REALINHAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM/RN	54
4.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO IV	54
4.2 COMO SE CAMINHOU ESTA PESQUISA	54
4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	83
APÊNDICE B - Termo de anuência.....	85
APÊNDICE C - Questionário introdutório	86
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista (entrevista semiestruturada).....	87

1 INTRODUÇÃO

1.1 O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI?

Esta pesquisa surge de um tempo histórico que me proporcionou condições específicas para que perguntas e inquietações fossem levantadas, a partir das minhas práticas e vivências na docência, acerca do Ensino Religioso.

Dessa maneira, intenciono, inicialmente, relatar o meu percurso enquanto professora e, a partir dessas reflexões, busco narrar como que essas perguntas e inquietações se transformaram em objetos de pesquisa.

A docência se apresentou para mim enquanto opção profissional no primeiro ano do ensino médio. Lá comecei a entender o percurso pelo qual o indivíduo passava para poder exercer a profissão. Contudo, pesquisas na área de formação da docência, revelam que muitos indivíduos, ainda hoje, passam por este mesmo percurso das licenciaturas, mas, não se tornam docentes. Silva (2011), quando aborda a fenomenologia da liderança, explica-nos que o termo “formação” pode ser um tanto perigoso, pois, pode levar a compreensão de que alguém que está passando por um determinado processo de aprendizagem possa se considerar formado, contudo, a Educação é um processo contínuo, integral e coletivo de capacitação. Nóvoa (2019), aborda essa questão coletiva quando aponta a reflexão pertinente às dimensões pessoais e coletivas que passam os docentes no seu processo de formação. “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” (NÓVOA, 2019, p. 6). Não conheço o percurso de formação pelo qual os meus professores e professoras passaram, mas, eu não enxergava neles o estímulo necessário para que eu me encantasse com o conhecimento.

Hoje, posso perceber que a maneira com que as aulas, das quais eu participei na infância e adolescência, eram conduzidas sempre me incomodaram muito. Durante a vida escolar, essas inquietações viraram questionamento que sempre foi muito mal recebido pelos professores e professoras. Naquela época e, até hoje, entramos em salas de aula organizadas em filas, onde o docente está posicionado na frente e, geralmente, em pé, demonstrando autoridade. Toda essa organização sempre foi um incômodo, sendo as aulas mais produtivas sempre aquelas nas quais

os professores e professoras quebravam essa construção estética da sala, propondo atividades dialógicas.

Exercer a profissão de professora seria para mim a oportunidade hoje de poder mudar aquilo que eu tinha questionado durante toda a minha vida escolar. Então, nesse sentido, surgiu a graduação em Ciências da Religião, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN -, especializei-me em Literatura e Ensino a Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN - como também outros cursos de aperfeiçoamento como as formações continuadas, organizadas pela prefeitura de Natal, em parceria com a UERN, como também pela prefeitura de Parnamirim, cursos de extensão organizados pela universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, todos os cursos voltados para área do Ensino Religioso. Também, passei algum tempo em uma escola de Filosofia, a qual não tem ligação com a Academia, mas, proporcionou-me grande aprendizado na área. Dois concursos e, a maior dos ensinamentos que é a prática cotidiana de lecionar na escola.

Iniciei, como a grande maioria, querendo mudar a Educação de forma solitária. Contudo, os anos em sala de aula vão nos mostrando que é preciso achar um equilíbrio entre aquilo que o estudante precisa e aquilo que eu posso oferecer com o tempo e recursos que tenho.

Na busca de achar formas que fizessem o aprendizado ser mais eficaz, acabei conhecendo as metodologias ativas, as quais são definidas no guia Educação e Novas Tecnologias como:

Práticas pedagógicas que leva o/a aprendiz a “fazer” e a “pensar no que se faz”. Nestas metodologias, o alunado é envolvido no seu próprio processo de aprendizado. A aprendizagem ativa ocorre quando o/a aprendiz interage com o assunto em estudo e é estimulado/a a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente; são, portanto, um conjunto de métodos de ensino focados no/a estudante. (BARBOSA; ANDRADE, 2020, p. 4)

Isso não me pareceu grande novidade a princípio, não é algo tão diferente do que alguns educadores já haviam proposto. Apesar disso, quando o município de Parnamirim, no qual eu possuo vínculo profissional, iniciou formações específicas no sentido de incentivar os docentes da rede, para a utilização das metodologias ativas, pude conhecer de perto o que essas ações provocariam em sala de aula. Dessa maneira, foi possível uma organização sistemática, prática e palpável daquilo que

autores como Paulo Freire, John Dewey, Carl Rogers, José Moran, já vinham propondo há muito tempo.

Com essas novas informações, refiz todo o planejamento das aulas e introduzi, paulatinamente, algumas das ações propostas nas metodologias ativas, observando resultados positivos em pouco tempo de implementação.

Com o advento da pandemia, causada pelo coronavírus, que chegou ao Brasil nos primeiros meses do ano de 2020, fez-se preciso uma adaptação do que já vinha sendo feito em sala de aula, para o início das aulas remotas.

As mídias digitais, recurso precioso durante o período de aulas remotas, são meios sobre os quais venho me debruçando desde que me formei, mas, nunca tinha adentrado a esse universo de forma tão contundente como no período pandêmico, visto que as escolas não possuíam materiais necessários para a utilização dessas mídias para todos os estudantes. Pode-se entender as mídias digitais como: “[...] espaço que comporta os meios que se utilizam da linguagem binária da informática.”. (PERNISA, 2002, p. 175).

Quando se instalaram as aulas remotas no município de Parnamirim, dei início a uma pesquisa cuidadosa sobre as funções dessas mídias e quais delas seriam mais acessíveis aos nossos educandos.

Na busca pelo alinhamento entre as metodologias ativas, que em sua raiz já propõe o uso das mídias digitais e, os diferentes recursos que fariam os conteúdos chegarem até os estudantes, toda uma reestruturação das aulas precisou ser feita.

Durante o período pandêmico, passei por diferentes fases com relação às adaptações do processo de ensino-aprendizagem. Primeiro, tive diante da expectativa de atuarmos por pouco tempo a distância, então, as atividades estavam sendo pensadas a curto prazo, uma vez que vislumbrávamos um retorno breve às aulas presenciais. Com o passar do tempo e o não retorno ao formato de aulas costumeiro, o planejamento precisou se adequar. A segunda fase da minha prática foi a negação. A não possibilidade real de dar certo, visto que nós não tínhamos recursos, os estudantes não tinham os meios necessários e, o poder público em nenhum momento disponibilizou, pelo menos dentro do município onde atuo, apoio financeiro para que os educandos pudessem prover o acesso mínimo às aulas remotas. Na terceira fase, dentro do meu processo reflexivo e de atuação durante a pandemia, enquanto professora de escola pública, foi a de, sabendo das dificuldades

e, consciente das impossibilidades de acesso de muitos estudantes, tentar prover de maneira mais justa possível a oferta dos conteúdos.

Este terceiro movimento pedagógico que fiz durante a pandemia, levou-me a duas indagações: como os professores e professoras de ensino religioso da rede municipal de Parnamirim estavam alinhando meios (mídias digitais) e métodos (metodologias ativas) durante o período pandêmico para manter a oferta justa dos conteúdos? De que maneira as aprendizagens que os professores e professoras da rede adquiriram durante o período de aulas remotas vão, ou não, mudar sua prática pedagógica no retorno às aulas presenciais?

A primeira pergunta surgiu da necessidade de diálogo com outros professores e professoras da área. Entender como vinham alinhando as mídias digitais, as quais, na pandemia, passou a ser de uso quase obrigatório e, as metodologias ativas, que mesmo antes do período pandêmico, já eram uma proposta da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Parnamirim – SEMEC. É sabido que os professores e professoras de ensino religioso estão sempre muito solitários em sua atuação nas escolas, visto que, a carga horária por turmas é pequena, por isso, a quantidade de turmas é imensa, dessa maneira, um único professor ou professora geralmente ensina em todas as turmas de uma escola, fazendo com que tenhamos contato com outros profissionais da nossa área somente no momento das formações, que aqui no município de Parnamirim são raras para a disciplina de ensino religioso, especificamente.

O segundo questionamento surgiu depois de perceber a quantidade de formações que o período pandêmico tinha proporcionado aos profissionais de Educação. Diferentes Universidades começaram a ofertar cursos, palestras, eventos em geral, de maneira *online*, que antes só poderia ter acesso quem pudesse ir até outro estado. Sendo assim, o leque de possibilidades de cursos de formação continuada se alargou muito durante esse período. Também tivemos que buscar muitos conhecimentos novos, no sentido de dinamizar as aulas remotas e de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo este um momento de tantas aquisições de novos conhecimentos por parte dos profissionais de Educação, como esse acontecimento modificará suas práticas pedagógicas. Ou será que quando retornarmos ao modelo presencial de aulas, automaticamente, voltaremos ao modelo predominantemente expositivo já conhecido?

A partir desses questionamentos, foi possível estruturar o objeto de estudo, bem como os objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Como objeto de estudo, tem-se a utilização das mídias digitais em concomitância com as metodologias ativas no ensino religioso. Como objetivo geral, analisar como se dá o uso desses meios e métodos, dentro do ensino remoto, na cidade de Parnamirim/RN, pelos professores e professoras de ensino religioso no período pandêmico e pós-pandêmico.

Para isso, busca-se responder à questão: em que medida se torna possível a utilização, em concomitância, das mídias digitais e metodologias ativas, no período pandêmico e pós-pandêmico na disciplina de ensino religioso? Para responder à questão, essa pesquisa estrutura-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Verificar como a questão metodológica e as metodologias ativas vêm sendo refletidas, ou não, dentro do ensino religioso;
- Contextualizar o período pandêmico e pós pandêmico na cidade de Parnamirim e, os ajustes que a Educação deste município precisou fazer para que as aulas continuassem acontecendo;
- Descrever como se deu, ou não, o uso das metodologias ativas e mídias digitais dentro do período pandêmico no município de Parnamirim (RN) pelos professores e professoras de ensino religioso e, que aprendizagens eles tiraram desse momento que provocaram mudanças permanentes em sua prática pedagógica.

Essa pesquisa caminhou dentro de uma diversidade de métodos. Quanto à abordagem, enquadrou-se dentro da qualitativa, pois, através dela pude focar em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHARDT; SOUZA, 2009). Contudo, a utilização de formulários cooptando dados quantitativos também foi utilizado, a fim de, produzir um material mais consistente para análise final. O formulários tinham o objetivo de: avaliar quantos professores e professoras utilizaram mídias digitais, quantos e quais mídias digitais foram mais usadas, quais mídias tiveram melhor participação dos estudantes nas atividades, quais professores e professoras julgaram utilizar as metodologias ativas e quais métodos presentes nas metodologias ativas são mais utilizados por esses profissionais.

Ainda dentro da abordagem, também foi utilizada a pesquisa qualitativa, pois, através dela pude focar em aspectos da realidade que não podem ser quantificados,

centrando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHARDT; SOUZA, 2009). Pretendeu-se analisar o material didático produzido pelos professores e professoras de ensino religioso, comparando-os com os resultados obtidos por meio dos questionários previamente respondidos. Dessa maneira, conseguimos chegar à real prática dos professores e professoras de ensino religioso da rede municipal de Parnamirim, com relação ao uso das mídias digitais e das metodologias ativas no período pandêmico

Quanto à natureza, foi uma pesquisa aplicada, pois, “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”. (GERHARDT; SOUZA, 2009, p.35).

O trabalho metodológico, deu-se da seguinte maneira: 1. Criteriosa revisão bibliográfica; 2. Envio dos formulários; 3. Coleta e reflexão do material produzido pelos professores e professoras da rede; 4. Entrevistas com os mesmos; 5. Análise de todo material coletado, entrevistas feitas e formulários preenchidos.

No primeiro momento da pesquisa os dados foram analisados a partir da perspectiva quantitativa, através das respostas coletadas no Google formulários, que foi organizado com perguntas objetivas, porque “[...] compreende-se que o excesso de perguntas abertas exige que o respondente se concentre bem mais que o normal: ele poderá, pois, ficar gradativamente desatento nas suas respostas e mesmo se desinteressar pelas questões posteriores.” (FREITAS; JANISSEK, 2000, p.17). Como os professores e professoras também foram alvo de entrevistas semiestruturadas na terceira etapa da pesquisa, neste primeiro momento, optou-se pela pesquisa qualitativa com perguntas objetivas (fechadas). A partir da coleta destes dados, buscou-se visualizar um mapa numérico acerca da visão dos profissionais docentes da rede sobre a utilização das metodologias ativas e mídias digitais durante o período pandêmico e pós pandêmico.

A análise documental seguiu por meio de observação criteriosa sobre o material produzido e utilizado pelos professores e professoras da rede nesse período. Buscou-se identificar se este material tem base nas metodologias ativas, utilizando-se das mídias digitais.

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Analisados os contextos nos quais estavam inseridos os profissionais de Educação no período das aulas remotas, a análise caminhou buscando comparar os dados coletados nos três métodos. Procurou-se identificar as dificuldades em comum na utilização das metodologias

ativas, facilidades que algum método ativo possam ter proporcionado ao aprendizado dos estudantes, os conhecimentos, ou não, adquiridos pelos professores e professoras no período pandêmico, suas perspectivas de utilização, ou não, do que aprenderam no período pandêmico no retorno às aulas presenciais.

Dentro da disciplina de ensino religioso, a produção de materiais e reflexões sobre as práticas pedagógicas, faz-se ainda mais necessária, já que nossa área ainda tem uma escassez de material disponível. Por mais que as produções seguindo a Lei nº 9475 de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao artigo 33 da Lei 9.394 de 1996, amparados pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Parnamirim – SEMEC - tenham aumentado nos últimos anos, ainda temos uma quantidade ínfima de materiais para produção e reflexão das nossas aulas, comparada a outras disciplinas. Alguns materiais pedagógicos disponíveis são com viés proselitista e outros, mesmo dentro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - tem qualidade duvidosa. Dessa maneira, suscitar o diálogo e a reflexão sobre a prática do docente de ensino religioso contribui no sentido de aumentar o material disponível para esses profissionais, facilitando a introdução, tanto das mídias digitais quanto das metodologias ativas, nas aulas de ensino religioso.

Com relação à relevância social como todo, esse material ainda se faz necessário no sentido de propor ao ensino religioso um novo olhar, com base nas práticas efetuadas durante o período pandêmico. Foi possível observar como o contexto sociofamiliar e experiências do educando, precisam ser valorizados e refletidos dentro dos conteúdos que são abordados.

Geralmente, é nos contextos onde o conhecimento experimental dos alunos é negado que eles se sentem mais determinados a provar aos ouvintes tanto o valor da experiência como sua superioridade em relação aos outros modos de conhecimento (HOOKS, 2019, p. 120).

O ensino religioso é uma disciplina que se propõe a fomentar o diálogo e alimentar uma postura de respeito para com as diferentes tradições religiosas e as diferentes maneiras de existir. É essencial refletir o modo e importância que damos ao contexto social e às vivências que os estudantes nos trazem. É pensando, a partir das suas vivências, refletindo a sua própria identidade que o estudante se torna capaz de compreender e refletir sobre a identidade do outro. Durante o período das aulas remotas, essa vivência familiar se tornou mais intrínseca e a abordagem dos

conteúdos, a partir das vivências familiares, tornou-se mais necessária, valendo a reflexão sobre essa adaptação de conteúdo para o período pós-pandêmico.

Em síntese, essa pesquisa é salutar por ser feita por uma professora de ensino religioso, para professores e professoras desta disciplina e demais interessados no tema, com o intuito de aprimorar a prática pedagógica utilizada hoje. Contribuindo com a formação de professores e professoras mais capazes de articular meios e métodos, colaborando para o aprimoramento das aulas e, dessa maneira, o aperfeiçoamento da aprendizagem. Por fim, a construção de cidadãos autônomos e críticos, comprometidos com o coletivo e que demonstrem posturas de real respeito para com o diferente.

1.2 QUEM VEM COMIGO

Pode-se observar na história do ensino religioso, que os diálogos com relação à metodologia aplicada pela disciplina referida, só passaram a ser difundidos com o aumento de cursos na área das Ciências das Religiões, visto que, um profissional formado em um curso de licenciatura em Ciências das Religiões tem fundamentos filosóficos, teológicos, pedagógicos com ênfase nos estudos do fenômeno religioso. Desta forma são profissionais capazes de desenvolver uma ação pedagógica, levando em conta os conteúdos e as metodologias adequadas à construção do conhecimento significativo (FORMAR UM, 2021).

As mudanças na sociedade como um todo, demandam uma mudança de postura do professor e da professora em sala de aula e, a isso estão atreladas as mudanças metodológicas. Apesar das metodologias ativas estarem sendo muito discutidas hoje, visto a quantidade de trabalhos produzidos nessa área, esse não é um tema novo. Os teóricos da escola nova, que teve forte repercussão no Brasil, já preconizavam os ideais de valorizar o interesse dos estudantes, incentivando o aprendizado pela ação, colocando o estudante no centro do seu processo de educação (DIESEL; *et al.*, 2017, p. 272).

As ideias propostas pelas metodologias ativas, hoje, resumem-se basicamente em.

Um processo educativo que encoraja aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade, com isso possibilita uma série de estímulos podendo ocorrer maior curiosidade sobre o assunto, pode-se propor inclusive desafios onde o participante busque

solução, obtendo assim uma maior compreensão (CUNHA; *et al*, 2017, p. 48).

Aprendizado através da ação, reflexão sobre as resoluções de problemas relacionados as suas vivências, dar significado aos conteúdos trabalhados e a valorização das experiências já vividas pelos estudantes, são ideias já pensadas por autores como John Dewey, Carl Rogers e Paulo Freire, apesar de pertencerem a tendências pedagógicas diferentes. A valorização da experiência, comum entre esses três autores, é vista ora sob perspectivas semelhantes ora sob perspectivas diferentes.

John Dewey fala sobre o *continuum experiencial*, que diz respeito à qualidade das experiências vividas e sua relação com as experiências passadas e experiências futuras dos educandos: “A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre as experiências posteriores.” (DEWEY, 1979, p.16). Assim: “Desse ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica algumas experiências subsequentes.” (DEWEY, 1979, p.26).

Identificando que as experiências passadas modificam as experiências futuras, compreende-se que é dever do professor e da professora não só respeitar os saberes que os educandos trazem, mas, também, discutir com eles próprios a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2019).

Muito pertinente, dentro da disciplina de ensino religioso, é a valorização da experiência religiosa já vivenciada pelo estudante, uma vez que a experiência religiosa não se dá somente numa dimensão relacional com o mundo, com o outro e com o grupo, ela se estabelece também a partir de uma relação com o sagrado, com o transcendente (CROATTO, 2001). A experiência religiosa tem uma dimensão afetiva e rica de valores. É a partir da experiência religiosa que muitos estudantes constroem grande parte da sua visão de mundo. Dessa maneira, entende-se que propiciar aulas significativas, que coloquem o estudante em processo de ponderação sobre a sua própria experiência religiosa em diálogo com a experiência religiosa das diferentes tradições, faz com que o estudante reflita acerca dos conflitos religiosos que acontecem no Brasil e, incentivados através das metodologias ativas, busquem soluções para esse real problema dentro da sociedade brasileira.

Outra característica bem marcante das metodologias ativas é o incentivo à curiosidade do estudante. Através dessa busca por novos olhares e perspectivas, a aprendizagem se torna muito mais significativa e próxima do educando. (LEITE; RAMOS, 2017).

Pois, aprender é íntimo de nossas inquietações pessoais.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observe o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria a *existência humana* sem abertura do nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência (FREIRE, 2019, p. 85).

Quando a curiosidade do estudante é aliada ao seu processo de aprender a aprender, ele se torna um ser humano autônomo, compreendendo que nenhum conhecimento é garantido, mas, que, apenas o processo de procurar o conhecimento fornece a base da sua segurança. (ROGERS, 2010).

Desta forma, é importante desenvolver em nossos estudantes um espírito investigador e curioso, de quem não só procura as respostas para as questões da aula, ou para as questões da sociedade, mas, para as questões da própria existência.

Aliando as metodologias ativas às mídias digitais, um conceito utilizado em geral para diferenciar da ideia de mídias analógicas, como a TV e o rádio, que precisavam de uma base material. As mídias digitais não necessitam dessa base material, os dados são convertidos em sequências numéricas. (MARTINHO, 2014). Tem sido cada vez mais possível para os educadores estabelecerem pontes para a construção dos conhecimentos.

Durante o período pandêmico, essa ponte não mais foi uma opção, tornou-se uma obrigação para todos os professores e professoras. O profissional que não utiliza essas mídias, que podem ser potencializadas com o uso das metodologias ativas, acaba se distanciando da realidade de alguns estudantes, prejudicando o processo de aprendizagem.

Utilizando as ideias de John Dewey (1979) sobre a qualidade das experiências oferecidas em sala de aula e a valorização da relação professor-estudante, estímulo à curiosidade proposto por Carl Rogers (2010), pretendeu-se elucidar os conceitos com relação às metodologias ativas. Foram utilizadas também as produções mais recentes, uma vez que discutem a utilização desses métodos com um olhar para a realidade atual, como é o caso da coleção Metodologia Ativa na Educação (2017), composta por textos de diferentes profissionais da área da Educação, organizada por Andreza R. L. da Silva, Patricia Bieging e Raul Inácio Busarello, os quais trazem um conjunto de artigos no qual é feita uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas no fazer pedagógico. A partir do artigo “Os princípios das Metodologias Ativas de ensino – uma abordagem teórica” (2017), das autoras Aline Diesel, Alda Leila Santos Baldez e Silvana Neumam Martins, foram observadas as convergências entre as metodologias ativas e outras abordagens já utilizadas na Educação. Para introduzirmos as ideias e utilizações das mídias digitais abordamos Luís Mauro Sá Martinho (2014).

Esses conceitos ideias e propostas serão sempre orientados pela Pedagogia de Paulo Freire, pois, entende-se que através da utilização desses meios e métodos, o estudante desenvolverá uma postura de autorreflexão, de reflexão sobre o seu tempo, seu espaço. Dessa maneira, propõe-se uma abordagem das metodologias ativas e mídias digitais para uma Educação não alienada e não alienante, que seja força para mudança e libertação. (FREIRE, 2020).

1.3 OS CAMINHOS QUE SERÃO TRILHADOS

No sentido de desenvolver os caminhos propostos nos objetivos gerais e específicos, esta pesquisa se organizou em três capítulos. Inicia-se com uma reflexão acerca das metodologias ativas, as reflexões com relação a um método para as aulas de ensino religioso ainda são muito escassas na academia. Dessa maneira, neste primeiro momento, pretendeu-se alinhar as reflexões já feitas nesse sentido e examinar de que maneira as metodologias ativas podem contribuir nesses diálogos. Para isso, foram trazidas as pesquisas que existem, nas quais, o método e as metodologias para o ensino religioso foram pensados. Um breve contexto histórico das metodologias ativas, seus principais expoentes. Foram examinados alguns métodos propostos pelas metodologias ativas, como elas podem contribuir

para a construção do ensino religioso de base complexa e reflexiva. Pretendeu-se, também, compreender o que são as mídias digitais, observar como elas estão sendo inseridas na Educação pública. Além de como o período pandêmico modificou a relação dos educadores e das educadoras com esses meios e quais suas vantagens e desvantagens no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nessas escolas.

Com a intenção de deixar evidente o momento histórico específico, as particularidades da cidade onde esta pesquisa foi desenvolvida. Neste segundo capítulo, foi feito um resgate dos acontecimentos que nos levaram a vivenciar uma pandemia mundial e, como o retorno às atividades presenciais, foi ensaiado, finalmente, pelas autoridades do Brasil e deste município, como também um breve relato histórico sobre a cidade de Parnamirim/RN. Como esta pesquisa parte de uma análise de um modelo de aulas que só se popularizou no período pandêmico, que muitas vezes, é confundido com o modelo de ensino a distância, foi feito, de maneira breve, histórica e conceitualmente a distinção entre os modelos de ensino remoto, ensino híbrido, educação a distância e ensino presencial.

Finalmente, no terceiro capítulo, foi abordado a base metodológica que deu norte aos diálogos com os educadores do município de Parnamirim, sendo expostos os dados coletados e as reflexões surgidas a partir desses dados.

2 CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO

2.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO II

Como esta pesquisa tem a finalidade de dialogar com os professores e professoras da rede municipal de Parnamirim, sobre o processo individual de reconstrução de suas práticas a partir do uso dos meios digitais e metodologias ativas, analisar como as aprendizagens com relação à utilização das mídias digitais e metodologias ativas, adquiridas pelos professores e professoras desta rede durante o período pandêmico, podem afetar sua prática pedagógica no retorno às aulas presenciais. Neste capítulo retomamos as discussões já feitas sobre a metodologia para as aulas de ensino religioso, conceituar o termo metodologias ativas e demonstrar como elas podem ser aplicadas na `disciplina, além de conceituar o termo mídias digitais e refletir sobre sua importância para Educação durante o período pandêmico e pós pandêmico.

Dessa maneira, este capítulo tem como objetivo central de refletir sobre as contribuições que as metodologias ativas podem dar no repertório metodológico da disciplina de ensino religioso, visto que, esse conjunto de métodos é incentivado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Parnamirim – SEMEC – e, compreender o termo mídias digitais, que é um dos pilares das metodologias ativas, para assim, ser possível, no último capítulo desta pesquisa, identificar quais delas foram utilizadas, ou não, pelos professores e professoras da rede municipal de Parnamirim no período pandêmico e pós pandêmico, além de saber quais foram os benefícios, ou não, da sua utilização.

2.2 PENSANDO O MÉTODO: DA ACADEMIA À SALA DE AULA

O ensino religioso nas bases das Ciências das Religiões – CR - nos moldes como conhecemos hoje, está baseado artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – (Lei nº 9394/96). Antes disso, o ensino religioso era confessional e proselitista. Tendo como utilidade prática a manutenção do catolicismo como religião hegemônica no Brasil.

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até hoje, muito se tem discutido acerca dos conteúdos e formação dos professores e

professoras que lecionam esta disciplina nas escolas públicas de todo país, contudo, existe uma carência acerca de uma abordagem metodológica adequada.

Nas Ciências das Religiões, já se ensaia certo aprofundamento sobre a reflexão sobre o método da área, em autores como Reuter e Usarski partindo de reflexões propostas por Pye, afirmam que na Ciências das Religiões existe uma necessidade de combinação metodológica.

Pye (2017), salienta que não se trata de um mero cruzamento de técnicas de pesquisa no sentido de uma agregação aditiva de abordagens, mas, sim, de uma aplicação simultânea de métodos, os quais se complementam na busca de um entendimento, de uma análise mais completa possível da religião. (REUTER; USARSKI, 2021, p. 212).

Partindo de reflexão similar, Engler e Stausberg (2013), falam-nos em uma área “plurimetodológica”, utiliza-se de uma diversidade de métodos. Essas reflexões nos apontam para o início de um amadurecimento nas reflexões sobre a questão do método nas Ciências das Religiões, contudo, essas reflexões não se aplicam ao ensino religioso. Os profissionais licenciados em Ciências das Religiões, precisam transpor essa discussão metodológico-acadêmica para uma reflexão pedagógica aplicável em sala de aula. Será possível essa ponte?

Em busca nas plataformas de pesquisas acadêmicas, *Scielo*, *Google* acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Plataforma Sucupira e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - pelos termos “ensino religioso metodologia” e “ensino religioso método”, por publicações dos últimos cinco anos, foram encontrados ao todo quatro pesquisas, nas quais a reflexão metodologia é o norte do texto como um todo. Nos dois livros de referência da área: “Compêndio de Ciências da Religião” de autorias de Frank Usarski e João Décio Passos e, “Compêndio de Ensino Religioso” organizado por Sérgio Junqueira, no entanto, só é separado um capítulo em cada obra para a reflexão sobre o método na disciplina de ensino religioso. No Compêndio de Ciência da Religião existe um capítulo que discute o ensino religioso, nele temos alguns parágrafos onde se relembra a postura tradicional metodológica da disciplina, fala sobre a busca atual por uma identidade da disciplina, mas, a questão metodológica não é abordada diretamente. No Compêndio de Ensino Religioso, assim como no Compêndio de Ciência da Religião, existe a menção ao modelo catequético que, por muito tempo, foi a base dentro da disciplina de ensino religioso, mas modelo não é método e na

apresentação dos diferentes modelos que historicamente perpassaram o ensino religioso, o texto não discute método, apesar do capítulo se intitular metodologia no ensino religioso.

Outras duas publicações da doutora em Ciência da Religião, Elisa Rodrigues, alargam as discussões nesse sentido. O artigo “Ciência da Religião e Ensino Religioso: efeitos de definições e indefinições na construção dos campos”, de 2015, publicados na revista *Rever*; e, o livro “Ensino Religioso: uma proposta reflexiva”, de 2021, dão o tom nas reflexões que conseguimos desenvolver até agora acerca do método para esta disciplina. No primeiro texto, Rodrigues se propõe a investigar os aportes teóricos e metodológicos da Ciência da Religião que podem, efetivamente, servir para construção de um ensino religioso reflexivo. Ela levanta a fenomenologia como a ponte que ligará o universo acadêmico (Ciência da Religião) ao universo escolar (Ensino Religioso). Em seu livro, faz uma retomada de seu percurso de pesquisas na área de Educação e ensino religioso, passando pela história, pelos modelos e a relação do ensino religioso com a Teologia. Reflete sobre os conteúdos e propõe uma pedagogia da experiência dentro do ensino religioso, aprofundando as ideias levantadas no seu artigo, anteriormente citado, no qual a fenomenologia tem lugar de destaque nas reflexões sobre metodologia em ensino religioso. (ARAGÃO, 2021).

Em seu livro *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*, de 2021, Elisa Rodrigues aprofunda a base fenomenológica que a disciplina de ensino religioso pode desenvolver através de pedagogia da experiência. Para chegar até essa reflexão ela vai discutir, ao longo de seu livro, sobre a história, epistemologia, conteúdos, modelos, abordagens do ensino religioso. Faz um apanhado acerca do que já se tem refletido sobre esta disciplina, finalizando alinhada aos documentos mais atuais; BNCC (2018) e a Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018, que dá as orientações para as licenciaturas em ensino religioso. Nesta perspectiva, só é possível pensar um ensino religioso que aponte para um caminho reflexivo e que valorize a experiência do educando.

Os textos: *Ensino Religioso: a pedagogia do como e do que ensinar*, do autor José Carlos do Nascimento Santos, dissertação apresentada no ano de 2017; *Ensino Religioso na escola pública do Brasil: contribuições do método complexo e transdisciplinar*, do autor Cícero Lopes da Silva, Tese defendida no ano de 2019, também sua Dissertação defendida no ano de 2013, que tem por título: contribuições

da metodologia transdisciplinar para fundamentação de Ensino Religioso no contexto da escola laica; e, Metodologia do professor de Ensino Religioso e sua contribuição na formação integral do aluno do fundamental II, da autora Maria Lea Amorim Torres, Dissertação defendida em 2015, foram os quatro trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisas acadêmicas.

A dissertação Ensino Religioso: a pedagogia do como e do que ensinar, foi defendida em 2017, ano de publicação da nova redação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, por isso, boa parte de suas reflexões estão pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER -, contudo, não deixam de trazer importantes contribuições para a questão do método nesta disciplina.

A pesquisa gira em torno da investigação sobre a prática pedagógica de três docentes da rede pública da cidade de Cuitégi-PB.

A metodologia de ensino é de suma importância, uma vez que se trata do método ou meta pelo qual o projeto será conduzido. É através da metodologia que o docente de E.R terá um norte para ser trilhado. Vendo a história do aspecto teórico-metodológico precisa-se de uma inovada na forma como são transmitidos os conteúdos nas aulas de E.R. Os docentes sentem a necessidade de renovar a sua práxis pedagógica. (SANTOS, 2017, p.18).

Para isso, o autor inicia fazendo uma reflexão acerca do tratamento didático dado à área de ensino religioso nos PCNER, destacando o “tripé” observação, reflexão e informação. A observação deve ser feita de diferentes perspectivas, considerando as diferentes realidades. A reflexão é o processo que perpassa todo o procedimento didático onde professores e professoras devem conduzir aos questionamentos. A informação é o lugar onde o docente ajusta as reflexões anteriormente feitas, dessa maneira, proporcionando uma sistematização e organização do conhecimento.

Em sua conclusão, o autor nos informa que ainda existe muito a desejar com relação à metodologia aplicada. O identificado foi que, muitas vezes, os métodos ainda estão voltados à catequese e à prática da confessionalidade.

Silva inicia sua tese ressaltando que o ensino religioso não adentrou ao ambiente escolar pelos moldes costumeiros das outras disciplinas, pelo acúmulo epistemológico e, a partir daí, a legitimação política que lhe dá espaço no meio

escolar, logo, a disciplina foi inserida no currículo a partir de uma necessidade política da época. (SILVA, 2019).

Em seu texto, o autor procura dar uma contribuição à epistemologia do ensino religioso através do método complexo e da transdisciplinaridade. Para isso, ele retoma historicamente a construção do ensino religioso, das Ciências da Religião no Brasil e os paradigmas da Educação. Conceitua e reflete sobre o método transdisciplinar atrelado à teoria da complexidade e alinha este método à disciplina de ensino religioso.

No ensino religioso, a Transdisciplinaridade que comporta a 'complexidade', o 'terceiro incluído' e os 'diferentes níveis de Realidade', desenvolve-se sobre a elaboração de uma atitude transreligiosa, transcultural e dialógica, o que permite organizar o conhecimento religioso de maneira diferente, interativa e aberta, e não só buscando distinguir analisar, mas também articular e organizar (SILVA, 2019, p. 167).

Silva nos mostra como o ensino religioso responde bem à transdisciplinaridade, pois, busca uma visão geral das religiões, sendo assim, transreligioso, onde desenvolve um projeto de educação amplo, que não pretende o desenvolvimento da fé, mas, da formação do cidadão e do reconhecimento da religião como dado antropológico e cultural.

Sua proposição da abordagem transdisciplinar para o ensino religioso não surge na defesa de sua Tese. Desde sua Dissertação intitulada: Contribuições da metodologia transdisciplinar para fundamentação de Ensino Religioso no contexto da escola laica, que Silva já nos apontava o caminho defendido por ele para a prática do ensino religioso dentro das bases da Ciência das Religiões.

Maria Lea Amorim Torres, em sua Dissertação: Metodologia do professor de Ensino Religioso e sua contribuição na formação integral do aluno do fundamental II, traz uma pesquisa de campo desenvolvida em Boa Vista – Roraima, onde ela observou, durante dois meses, a prática pedagógica no ensino religioso desenvolvida em dez escolas desta localidade, com o “objetivo de analisar a metodologia dos docentes de ensino religioso, para ver em que medida tem estimulado o interesse e aprendizagem de seus estudantes”. (TORRES, 2015, p. 10). Neste caminho, a autora nos leva a pensar em diferentes métodos de base crítico-reflexiva, que são utilizáveis na disciplina de ensino religioso, passe pelos modelos de esta disciplina já empregados no Brasil e, através de autores da área

da didática, leva-nos a pensar as metodologias hoje desenvolvidas nas aulas de ensino religioso.

Todos esses trabalhos trazem profundas reflexões acerca do modo como o ensino religioso pode ser desenvolvido dentro do ambiente escolar. Contudo, observa-se que, mesmo estando há tanto tempo nos currículos escolares, esta disciplina, nas bases da Ciência das Religiões, através da Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018, que orienta as licenciaturas para esta graduação e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN -, e o Parecer CNE/CP nº 12/2018, aprovado em 2 de outubro de 2018 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - tem pouco tempo de vivência escolar, por isso, ainda não é tão pensada pela academia. Dessa maneira, tendo vivenciado formações no sentido de incentivar o uso das metodologias ativas pelos professores e professoras da rede municipal de Parnamirim, da qual faço parte, como mencionado acima, entendi nessa lacuna de reflexões uma possibilidade de diálogo do ensino religioso com as metodologias ativas. Busco neste próximo tópico refletir de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para as especificidades da desta disciplina, seja no modelo de aulas presenciais ou no período remoto.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS

Nos anos de 1980 Carl Rogers (2010), afirmava em seu livro “A Liberdade de Aprender em Nossa Década”, no qual a Educação formal escolar tem se mostrado uma das instituições mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época, a mais resistente à mudança que a sociedade dispõe (ROGERS, 2010). Muito tempo se passou e esta afirmação ainda parece fazer sentido. A sociedade passou, nos últimos anos, desde que a internet e os meios tecnológicos se popularizaram, por rápidas e grandes mudanças. As pessoas produzem, consomem, relacionam-se de forma diferente, consequentemente, as pessoas também aprendem de novas maneiras, mas, o que ainda podemos perceber em nossas escolas é o método de ensino tradicional sendo mantido.

Com a formulação ou atualização dos documentos que orientam a Educação como LDBEN, os quais normatizam o ensino religioso, enquanto disciplina de oferta obrigatória, matrícula facultativa com viés não proselitista, Lei nº 11.645, de 10

março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e, a BNCC (2018), tivemos certos avanços na questão dos conteúdos. Eles, em grande parte, respondem às demandas, levam para escola as questões que a sociedade contemporânea está refletindo, contudo, o método ainda acontece de maneira arcaica, por meio do ensino tradicional. Não que uma aula expositiva não possa gerar aprendizado, mas uma disciplina ser pautada, durante todo um ano letivo, na figura do professor ou professora como autoridade máxima do saber, não cabe mais em nossos dias. Esses documentos não se ocupam da questão metodologia, apesar de darem pistas através das habilidades a serem desenvolvidas, todavia, a escolha metodológica ainda é de inteira responsabilidade do professor e professora, em diálogo com as equipes pedagógicas escolares.

Nossos jovens chegam à sala de aula com diferentes informações, opiniões e visões de mundo. Paulo Freire e John Dewey já falavam sobre a valorização da experiência que o estudante traz, como isso torna o aprendizado eficaz para eles. Ou seja, não há nada de novo no cenário, o que se propõe nesse texto é colocar em prática, através das metodologias ativas, as ideias já defendidas pelos teóricos da Escola Nova e todos aqueles que compreendem o estudante como indivíduo no processo de ensino-aprendizagem e não como uma caixinha onde o docente deposita informações.

2.4 AS RELAÇÕES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, A ESCOLA NOVA, AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO RELIGIOSO

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que norteia quais conteúdos devem ser trabalhados nos próximos dez anos no Brasil. Ela foi homologada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017.

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 07).

A inserção do ensino religioso neste documento é fruto da luta de muitos coletivos e entidades, como, por exemplo, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER - que teve ativa participação. A inclusão do ensino religioso na BNCC, desencadeou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião. (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021).

Neste documento, resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018, em seu artigo segundo está determinado que: “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018). Esses dois documentos são muito importantes para a afirmação do ensino religioso enquanto disciplina escolar pautada no respeito às diferentes manifestações religiosas, que deve ser ministrada por um profissional formado em Ciências das Religiões, pois, este estará preparado para desenvolver sua prática a partir dos conteúdos e competências propostos pela BNCC.

Já nas competências gerais da BNCC, podemos identificar objetivos referentes às metodologias ativas: “Exercitar a curiosidade”; “a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade”; “Utilizar diferentes linguagens”; “utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”; “produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”; “apropriar-se de conhecimentos e experiências”; “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”; e, “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias”. Esses objetivos nos mostram que o estudante precisa se tornar ativo no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia e responsabilidade neste percurso.

Para se alinhar à proposta da BNCC, temos um conjunto metodológico denominado “metodologias ativas”, as quais podem ser definidas como: “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 41).

As metodologias ativas vêm se difundindo desde os anos 1980 (MOTA; ROSA, 2018), e têm como um dos seus pioneiros o professor de física e física aplicada de *Havard University* Eric Mazur (BARTOLOMEU; SILVA; LOZZA, 2017) que criou método o *Peer Instruction*.

Essa pedagogia originou o que hoje se denomina Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom). Além disso, deu origem a diversas tecnologias que suportam a sua implementação – desde sistemas pessoais de resposta (clickers) até ferramentas de consulta baseadas em dispositivos móveis (MAZUR, 2015, p.6).

Apesar disso, as bases do que conhecemos como metodologias ativas vêm bem antes, estão assentadas nos teóricos da Escola Nova e de outras tendências pedagógicas que já propunham ideias como a valorização das experiências e conhecimentos trazidos pelos educandos. (DEWEY, 2017) (FREIRE, 2019), aprendizagem por meio de trabalhos coletivos, de maneira ativa através de problemas reais (FREIRE, 2019), mudança de postura dos professores em sala de aula (ROGERS, 2010). “As metodologias ativas recorrem aos princípios pedagógicos da Escola Nova, remodelando e potencializando os métodos de ensino e aprendizagem escolanovistas.” (KFOURI *et al.*, 2019, p. 133).

A Escola Nova está atrelada à tendência pedagógica Liberal Renovadora Não-Diretiva e surgiu no final do século XIX, início do século XX como forma de questionar o modelo de ensino tradicional, baseado nas aulas expositivas onde o professor é o centro do processo de aprendizagem.

A revolução escolar pelo movimento escolanovista defende que o estudante precisa tornar-se protagonista de sua aprendizagem, pois, pela observação, pela pesquisa e pela resolução de problemas, o aluno pode desenvolver uma aprendizagem mais ativa (KFOURI *et al.* 2019, p. 134).

Muito próximo do que propôs a Escola Nova, as metodologias ativas vêm retomar essas ideias num cenário de mudanças profundas, assim como no surgimento da Escola Nova, onde a industrialização foi um dos motores para inspirar esses pensadores, propondo uma nova forma de ensinar, visto que, a sociedade estava mudando sua maneira de produzir, de trabalhar e, conseqüentemente, de viver.

Hoje, deparamo-nos com um cenário também de grandes mudanças: a globalização, a popularização do acesso à internet e diversos recursos tecnológicos fez com que as distâncias se estreitassem e a informação estivesse mais próxima da maior parte da população. Nossos jovens já chegam em sala de aula com diferentes

informações, algumas que podem ser aproveitadas nas discussões, muitas que não correspondem ao conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo dos tempos. Mas, o certo é que essas vivências e informações não podem ser ignoradas, por isso, faz-se tão necessário colocar o estudante no centro do seu processo de aprendizagem, valorizando o que traz e sua visão de mundo. É dever da escola respeitar esses saberes e dialogar com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2019, p.31).

Explorar aquilo que nosso educando traz, não só o que ele traz espontaneamente, mas, incentivá-los a buscar aprendizado fora do ambiente escolar, ter esse ambiente como local de partilha de saberes também é uma das propostas do teórico da Escola Nova, John Dewey.

a escola deveria ser um espaço de experiências e que o conhecimento deveria ser incentivado pelo professor. Desejava que a escola fosse um local de descoberta e que o conhecimento não fosse totalmente apresentado pelo professor, mas que o aluno também tivesse interesse de buscá-lo em suas experiências (CARON; *et al*, 2016, p. 101).

O que complementa a proposta do ensino religioso, que trabalha diretamente com um tema onde a experiência do fiel pode ser a principal fonte do pesquisador ou o principal foco de diálogo em sala de aula. Um professor ou professora de ensino religioso não pode negar a um estudante a oportunidade de relatar sua vivência religiosa. Silenciar a vivência religiosa do estudante vai contra a proposta da disciplina que é, dentre outras, propor sempre um diálogo respeitoso.

Uma aula de ensino religioso, na qual o professor ou professora conduz sempre de maneira expositiva, relatando uma porção de informações sobre tradições religiosas, as quais os estudantes nunca ouviram falar, não cumpre a função de fomentar o diálogo inter-religioso ou intercultural. Esta disciplina precisa superar e ultrapassar a dimensão da informação e das curiosidades (OLIVEIRA, *et al.*, 2007).

Um Ensino Religioso de perspectiva intercultural, portanto, não se reduz a socialização de conhecimentos, mas se constitui enquanto espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas. Não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo, de modo a valorar a história dos antepassados, suas experiências e

cosmovisões que, direta ou indiretamente, constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas. Trata-se de um livre assentimento e respeito à diversidade cultural do outro, tornando-se a base da construção de novas identidades mais humanas e promotoras do bem-viver (POZZER; WICKERT, 2015, p. 92).

Para que a dimensão de respeito à diversidade religiosa e cultural seja mantido é fundamental construir em nossas salas de aula um espaço de partilha de vivências, de diálogo respeitoso, não negando os conflitos existentes em nossa sociedade, mas, trazendo-os para o debate de maneira acolhedora.

Carls Rogers (2010), indica-nos a postura do docente como um facilitador. Esta ideia nos propõe que: “[...] o papel do mestre deve ser o de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos.”. (ZIMRING, 2010, p. 13). Essa proposta levantada por Rogers dialoga com as ideias difundidas pelas metodologias ativas que compreendem o docente enquanto mediador no processo de aprendizagem, não estando centrado na transmissão de informações: “[...] ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos” (MORAN, 2017, p.69).

O trabalho com metodologias ativas, como é o caso do ensino híbrido, não só promove maior adesão ao processo de ensino e aprendizagem, como também exige uma nova postura dos professores e dos alunos. Os professores necessitam ser mais reflexivos e engajados com a transformação da sociedade, e, para tanto, se faz necessário um professor que conheça a si próprio, domine o conteúdo e suas didáticas, saiba selecionar e articular conhecimentos, produza e pesquise constantemente as práticas em sala de aula, avalie a sua prática a partir do avanço do aluno e considere os avanços conceituais dos estudantes como uma possibilidade de personalização das ações de ensino e aprendizagem. Em suma, o professor passa a trabalhar em um novo patamar, fazendo uma curadoria que o permita mediar as informações e, ao final do processo, transformá-las em conhecimento (GONÇALVES; SILVA; 2017, p. 144).

Aos professores de ensino religioso que têm sua base epistemológica nas Ciências da Religião, buscando se orientar pela LDB e BNCC, cabe a busca pelo equilíbrio dentro das posturas tradicionais e também das ideias propostas por Carls Rogers e as metodologias ativas. Atuar enquanto o profissional que dialoga, que ouve seus estudantes, que pesquisa o contexto religioso do bairro onde a escola está situada, que fala das religiões de outros países, sem esquecer as dos seus

educandos, que traz para sala de aula as questões que estão em debate na sociedade, que se compreende enquanto docente pesquisador. Assim, como Paulo Freire nos ensina: [...] “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”. (FREIRE, 2019, p. 30).

O profissional mediador/facilitador cria ambientes de acolhimento e respeito, compreende seus estudantes enquanto pessoas, são capazes de assumir que não sabem de tudo (ROGERS, 2010). Esses educadores entendem que a coragem de querer bem aos educandos deve ser a própria prática educativa. (FREIRE, 2019). Essas posturas desencadeiam reflexões mais proveitosas, pois, os estudantes passam a enxergar o professor ou professora enquanto outro indivíduo, não enquanto um indivíduo superior.

O professor é visto, então, como mediador no processo de busca de conhecimento que se deve iniciar no estudante. Cabe-lhe organizar, coordenar e mediar as situações de aprendizagem, adaptando as suas ações às características individuais dos estudantes, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e humanas. Para tanto, os professores de Ensino Religioso devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares, sem que haja discriminação nem privilégios de qualquer natureza (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 120).

Se estamos propondo aos nossos estudantes buscar o autoconhecimento, abrir-se para conhecer o diferente, desenvolver uma atitude de respeito e até contemplação ao sagrado do outro, faz-se necessário começar essas ações dentro da própria sala de aula.

2.5 METODOLOGIAS ATIVAS ALINHADAS AO ENSINO RELIGIOSO

Como já foi mostrado, as metodologias ativas são um conjunto de métodos que se propõe colocar o estudante no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor ou a professora a figura mediadora desta relação.

Neste tópico, demonstram-se três desses métodos, refletindo sobre a contribuição que eles podem trazer à disciplina de ensino religioso.

A sala de aula invertida é um dos nomes mais populares dentro deste conjunto de métodos conhecido como metodologias ativas. Nela as instruções são dadas de maneira *on-line*. A sala de aula passa a ser um lugar de diálogo sobre os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas. (VALENTE, 2017).

É um trunfo muito eficaz nas mãos dos professores de ensino religioso, que na maior parte do país, tem um tempo muito limitado de aula.

Alguns críticos desse método afirmam que a implementação dele na escola pública é impossível, mas, o que vimos durante a pandemia foram diversas escolas públicas utilizando o *Whatsapp*, que é um dos meios pelo qual os estudantes podem iniciar a parte do método “sala de aula invertida”, que se propõe *online*, como plataforma de estudos, visto que é o aplicativo que menos consome internet e mais estudantes têm acesso. O uso do *Whatsapp* não tem a ver, necessariamente, com a sala de aula invertida, mas, por meio dele os docentes gravam áudios, enviam vídeos curtos ou até mesmo *links* do *Youtube* com aulas completas, textos e imagens. Depois há a segunda etapa do método em sala de aula, fazer exercícios, jogos, diálogos, entre outros.

Outro método popular, de fácil adaptação para o ensino religioso é a gamificação que “[...] pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real.”. (MURR; FERRARI, 2020, p. 7).

Certa vez, na adolescência, uma amiga fez uma festa na casa dela, enquanto os pais viajavam. No final da festa a casa estava, obviamente, toda bagunçada. Ela, muito esperta, atribui a limpeza dos cômodos da casa a diferentes grupos de amigos, ao final da limpeza prometeu umas cervejas a mais para a equipe que fizesse a melhor limpeza. Ou seja, tornou uma ação comumente chata e enfadonha para os jovens em algo divertido, já que existia uma motivação final.

No ambiente escolar achamos que boas notas deve ser o único motivador dos estudantes, notas que serão dadas só no final dos bimestres as que são recompensas muito distantes da ação realizada. Crianças e adolescentes são atraídos naturalmente pelos jogos e pela competição, trazer isso para sala de aula faz com que os conteúdos sejam internalizados de maneira divertida. Na disciplina de ensino religioso já vi jogos da memória, de tabuleiro, *quiz* de perguntas e respostas, entre outros, criados pelos professores e professoras. Neste período, pós pandemia, também dispomos de diferentes plataformas de jogos com os conteúdos da disciplina.

Ainda existe a ideia de que a disciplina é lecionada por sacerdote religioso, responsável por manter as crianças comportadas, ou seja, aulas tradicionais e tediosas. Tornar as aulas lúdicas e divertidas contribui com a desmistificação dessa

ideia, além de proporcionar um maior aprendizado, já que, notadamente, aprendemos mais em ambientes onde temos experiências agradáveis.

Por fim, tem-se o estudo de caso alinhado à aprendizagem baseado em problemas.

Estudo de Caso é um plano de narrações acerca de pessoas que enfrentam dilemas ou devem agir para tomar determinadas decisões. No processo de aplicação do Estudo de Caso o discente deve ser estimulado a ler, a se habituar aos personagens e entender o contexto do caso, para posteriormente pensar em uma solução para o problema e saber argumentar a favor da solução encontrada por ele, que não necessariamente deve ser a única (RANGEL *et al*, s.d, p. 8).

O estudo de caso trabalha, basicamente, com narrativas. Elemento presente nas diferentes tradições religiosas. O professor ou professora utiliza-se das narrativas já existentes, fazem adaptações ou criam as próprias narrativas. O importante é que, através dessas histórias, os estudantes sejam levados a refletir sobre os conceitos estudados e pensar em solução para as questões propostas nessas histórias.

Na aprendizagem baseada em problemas, realiza-se um “[...] estudo prévio sobre os assuntos que serão abordados em sala, para que em sala, as questões e dúvidas que surgirem se transformem em problemas a serem solucionados pelos alunos, em grupos, com o auxílio do professor.” (BARTOLOMEU; SILVA; LOZZA, 2017, p. 564). Há alguns anos, sem conhecer este método ainda, propus aos meus estudantes, de uma turma de 9º ano, que fizessem uma pesquisa, com um questionário padrão, com os colegas das outras turmas para saber se algum estudante já havia passado por algum tipo de intolerância religiosa dentro da escola. Depois dessa pesquisa prévia, identificados os casos, os estudantes deveriam criar um evento, no qual o respeito à diversidade religiosa fosse o tema central para ser realizado na escola. Eles não só projetaram os eventos cada grupo o seu, como surgiram vários diálogos sobre mudança de regras e sanções para os estudantes que tivessem atitudes de intolerância religiosa. Os estudantes identificaram um problema real e elaboraram uma solução prática para este tema.

O que é identificado nesses métodos é o protagonismo dos estudantes. A vivência religiosa ou a religiosidade deles é algo muito particular de suas identidades, não vamos conseguir acessá-los se resumirmos nossas aulas a um monólogo expositivo. O tema que é trabalhado é muito mais pessoal do que as

outras disciplinas, isso implica numa participação mais ativa na construção dessas aulas. Quando falamos em religião, religiosidade, símbolos, ritos, mitos, fé, estamos lidando com aquilo que move o indivíduo.

A religião pode auxiliar o ser humano a definir-se no mundo e em relação a seus semelhantes e emprestar-lhe um sentido de vida. Constitui uma fonte de informações para seus fiéis e orienta-os, em suas ações, em questões relacionadas à origem, destino e sentido da existência. Ela também pode fornecer respostas às ameaças que pesam sobre a vida dos seres humanos (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 103).

Sendo assim, as metodologias ativas não só favorecem a assimilação de conceitos chaves para a disciplina de ensino religioso, como coloca o estudante como protagonista que se dispõe a refletir sobre a própria existência.

Assim, é possível identificar que a valorização da experiência trazida pelo educando, o protagonismo dado no seu processo de ensino-aprendizagem, o incentivo ao trabalho coletivo e a resolução de problemas no cotidiano se adéquam ao desenvolvimento das competências propostas na BNCC para a disciplina. Dessa maneira, compreende-se como as metodologias ativas podem ser exploradas ao máximo dentro do ensino religioso, porque corrobora com as bases que compõem a disciplina: o respeito às diferentes formas de existir.

Um dos pilares das metodologias ativas é o uso das mídias digitais, métodos como: sala de aula invertida; gamificação; ensino remoto, são desenvolvidas, na maioria das vezes, com apoio dessas mídias. É certo que hoje os professores e professoras já utilizam em seus planejamentos as mídias digitais, com certa tranquilidade. Todavia, a utilização desses meios no cotidiano das aulas acaba sendo prejudicada nas escolas públicas pela falta de acesso dos nossos estudantes. O período pandêmico, que deu início às aulas remotas, termo pertencente nas metodologias ativas, fez-nos perceber que mesmo com as dificuldades de acesso às mídias digitais podem e devem ser inseridas nas escolas públicas. Assim, esses meios são pilares salutareis dentro do que se compreende como metodologias ativas. No próximo tópico aprofundarei os conceitos que norteiam essa área e sua relação com a Educação contemporânea.

2.6 MÍDIAS DIGITAIS

A criação da internet data aproximadamente de cinquenta anos atrás, já a sua popularização vem bem depois disto. Em alguns locais, inclusive do Brasil, ainda não há conexão. Os primeiros passos da internet foram dados entre os anos de 1950 e 1960, durante a guerra fria, quando a Agência de Projeto e Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos – ARPA -, empreendeu inúmeras iniciativas, com alta tecnologia, como resposta ao lançamento do primeiro satélite artificial da Terra de origem russa, o Sputnik 1. Uma dessas iniciativas foi a criação de um sistema invulnerável a ataques nucleares¹ (CASTELLS, 2000).

Originalmente desenvolvida como parte de uma rede de operações militares norte-americanas durante os anos 1950 e 1960, no período da chamada "Guerra Fria", o sistema passou pouco a pouco para o uso comum, primeiramente nas universidades e, em seguida, para o público em geral (MARTINHO, 2014, p. 12).

Ainda não temos 100% da população global com acesso, mas o número é cada dia crescente. Segundo o Mapa da Inclusão Digital, que tem o objetivo de [...] mapear as diversas formas de acesso à tecnologia digital, sua qualidade, seu uso e retornos” (NERI, 2012, p. 5). O Brasil saiu de 8% da população com acesso à internet em domicílio, dado coletado no estudo do Mapa da Exclusão Digital no ano de 2000, para 33%, num espaço de tempo de nove anos de uma pesquisa para outra. Isso coloca o Brasil na média do *ranking* mundial, sendo o 63º colocado num total de 154 países pesquisados. (NERI, 2012).

Segundo o documento Fronteiras da Inclusão Digital, que apresenta dados mais recentes acerca da conectividade, no Brasil o acesso à internet apresentou um incrível crescimento nos últimos vinte anos, cerca de 152 milhões de usuários já acessaram a rede no ano de 2020. Contudo, esse acesso à internet ou às tecnologias de informação e comunicação TICs, não é homogêneo e nos municípios se apresenta ainda mais difícil. (BARBOSA, et al, 2022)

Para o município de Parnamirim/RN, onde esta pesquisa se desenvolveu, o Mapa da Inclusão Digital aponta dois dados importantes: 49,9% dos habitantes acima de quinze anos possui computador em casa e, desses, 40,9%, têm acesso à internet. (MAPA DA INCLUSÃO DIGITAL, 2012). A partir desses dados é possível ao poder público pensar estratégias que possibilitem o maior acesso, de melhor

¹ Mais informações ver Sociedade em Rede de Manoel Castells, onde lá se explica, em detalhes, a criação da internet.

qualidade aos habitantes deste município, fato que certamente geraria impacto positivo na Educação.

Tantas mudanças não escapam à alçada da Educação, que não só vem bebendo na fonte das tecnologias para produzir pesquisas cada vez mais específicas e detalhadas, como vem as atualizações na maneira de transmitir esse conhecimento adquirido. Dessa maneira, as tecnologias ou mídias digitais estão fazendo o conhecimento chegar até as pessoas de diversas maneiras.

Em uma pesquisa que se propõe analisar a utilização das metodologias ativas num momento, no qual as pessoas precisaram se manter em suas casas, a utilização das mídias digitais também precisaria ser avaliada, não só por ser uma das bases das metodologias ativas, como também por ter sido o único meio de ensino possível durante o período pandêmico. Por esses motivos, perpetra-se necessário, neste momento da pesquisa, a reflexão sobre os conceitos que cercam as mídias digitais.

As mídias digitais são recursos que fazem parte do que chamamos de tecnologia de informação e comunicação - TIC -, que se refere à conjugação da tecnologia computacional ou informática, com a tecnologia das telecomunicações. (SANTOS, 2011, p. 131), que por meio de seus suportes (mídia, como jornal o rádio, a televisão, entre outros), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa em todo o mundo. Já nas mídias digitais, o padrão é numérico, tendo menor necessidade dos suportes para a comunicação. (KENSKI, 2003, p. 18).

Nas mídias digitais, esse suporte físico praticamente desaparece, e os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos - de onde digital - interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundos, o computador. Assim, em uma mídia digital, todos os dados, sejam eles sons, imagens vírgulas letras ou qualquer outro elemento são, na verdade, sequências de números. Essa característica permite compartilhamento e conversão de dados. Dados transformados em sequências de números interpretados por um computador: uma das características principais das mídias digitais (MARTINHO, 2014, p. 11).

Neste sentido, é utilizado o termo mídias digitais, em grande parte deste texto, não deixando de contemplar as TICs quando necessário.

2.6.1 Mídias digitais e redes sociais na escola pública

Sendo professora de escola pública há quase dez anos, vou iniciar esta reflexão sobre esse tema, a partir da observação feita desta realidade atrelada a pesquisas já realizadas sobre o assunto.

Dentro do ensino público existem várias barreiras para a utilização das mídias digitais: falta de recursos; falta de profissionais preparados; falta de condições das famílias para disponibilizar os aparelhos necessários aos estudantes; turmas lotadas; salas de aula sem iluminação correta e sem acesso à internet, enfim, as dificuldades são inúmeras e bem conhecidas dos educadores. Mas, ainda assim, temos algumas experiências exitosas que foram demonstradas em grande escala durante o período pandêmico.

De supetão, todos os professores e professoras que vinham ensaiando a utilização mais frequente das mídias digitais, tiveram que usar cotidianamente. Aquelas que os docentes conheciam e dominavam e, aquelas que eles não tinham o conhecimento necessário para manusear. Nesse início improvisado, as aulas remotas foram instauradas na maior parte do território brasileiro. Em Parnamirim não foi diferente.

A partir deste momento, iniciou-se busca frenética dos profissionais de Educação por mais conhecimentos em torno das mídias digitais e, como poderiam ser utilizadas dentro do ambiente de aprendizagem escolar, que agora tinha sido transferido para as casas das pessoas.

Então, a escola pública que sempre teve certa resistência na utilização das mídias digitais, por falta de todos os itens acima citados, foi obrigada a incorporar esses meios para poder chegar até os seus estudantes. Não que os recursos ou materiais adequados tenham aparecido. Não apareceram. Mas, fomos obrigados a trabalhar com o que tínhamos, o que já poderíamos ter feito bem antes. E a partir daí, experiências improvisadas que não geraram aprendizado nenhum, surgiram, como também, experiências surpreendentemente exitosas e são nessas experiências que iremos nos focar.

As mídias digitais, diferente das analógicas, permitem que qualquer um possa criar conteúdo, apesar disso, a escola permanece atuando em seu papel social de supervisão, incentivo e contribuição dessa criação. Isto, aproxima-se mais com a ideia defendida pelos teóricos das metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista no seu processo de aprendizagem.

Neste município tivemos dois tipos de experiência através das mídias digitais: as aulas em TV aberta, que permaneciam disponíveis para os estudantes através do *Youtube*; e, uma grande quantidade de professores e professoras que passaram a trabalhar com aplicativos leves, mas que contavam com a criação do estudante. Muitos foram convidados a produzir seus trabalhos e publicar nas redes sociais.

As redes sociais, que segundo Marteleto (2001), é um conjunto de participantes autônomos que unem ideias e recursos em torno de valores compartilhados, foram o carro-chefe nesse processo, pois, muitos estudantes já dispunham de uma conta nessas plataformas, por isso, já estavam familiarizados, como também, já tinham o aplicativo em seus celulares ou no de algum familiar, visto que, a memória dos celulares é pequena e, muitas vezes, impossibilitavam que os estudantes baixassem outros aplicativos além daquelas que já são, cotidianamente, usados. Além dessas vantagens.

As redes sociais são consideradas o futuro próximo da Internet. Por possuírem uma ampla capacidade de comunicação e interação social que permite um grande fluxo de informações em grande escala e de modo instantâneo e conexão social, que possibilita uma transição de informações de escala considerável. Esse grande volume de informações está distribuído em diversos assuntos (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Das redes utilizadas, as mais populares foram: *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* e *Whatsapp*. Dessas redes, a mais antiga é o *Facebook*, tendo ficado popular no Brasil por volta do ano de 2012. É uma rede que pode ser instrumento de grande interação e colaboração no processo educativo, ajudando e impulsionando a construção partilhada, crítica e reflexiva de informações e conhecimentos distribuídos (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010). Como é uma rede muito popular, dada o tempo que está no mercado, através dela os professores e professoras conseguiram chegar a mais estudantes. Por ele é possível partilhar textos, imagens e vídeos sem utilizar a memória do celular do estudante.

O *Instagram*, é definido, de maneira sucinta, como uma rede de compartilhamento de fotos e vídeos. Mas, no cotidiano das pessoas, ele se apresenta bem mais significativo. Através do *Instagram* as pessoas têm formado opiniões, definido compras, viagens, conteúdos para estudos, compartilhado seu cotidiano e emoções mais íntimos.

O Instagram é uma rede social que se destaca por sua simplicidade de operação e por priorizar o compartilhamento de fotos e vídeos, permitindo uma rápida assimilação desses pelos usuários. Permite ainda acompanhar o engajamento dos usuários através do quantitativo de seguidores e do número de curtidas que cada postagem obtém, dentre outros (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Talvez, por isso, hoje esta rede seja a que mais cresce dentre as que estão disponíveis no mercado. O *Instagram* é algo tão familiar ao cotidiano dos nossos estudantes que não seria difícil inserir os estudos dos conteúdos escolares nesse ambiente. Os professores e professoras têm feito através das *lives*, que se configuram como aulas abertas ou de postagens de conteúdo, onde os comentários são utilizados como fóruns de discussões ou através de campanhas. Os estudantes devem levar outros a refletir sobre um tema através de publicações, na qual, seus colegas sejam marcados, iniciando, assim, uma onda de postagens sobre o assunto estudado.

Dentro da disciplina de ensino religioso, o *Instagram* trouxe a dimensão do pessoal para o aprendizado. O docente pode orientar os estudantes a acompanharem perfis de fiéis de diferentes tradições religiosas e perfis que tratam de religião e religiosidade, fazendo com que o conteúdo que geralmente, é apresentado através de textos e diálogos em sala de aula, ganhasse um rosto, uma história de vida.

Já o *Youtube* foi usado como uma plataforma de armazenamento de aulas, muitos professores e professoras, durante a pandemia, gravaram suas aulas e distribuíram para seus estudantes através do *Youtube*, que tem o benefício do estudante poder rever a aula no horário que for mais confortável, quando vezes precisar, além de indicar vídeos similares aos estudantes através do algoritmo² que é percebido nas diferentes redes sociais.

A plataforma de distribuição digital de vídeos surgiu em 2005 e possibilitou ao usuário estabelecer uma relação diferenciada de outras mídias – como a televisão. Essa rede social tem o caráter democrático e permite que qualquer pessoa publique vídeos com os mais diversos conteúdos. A participação ativa, tanto na escolha quanto na produção de conteúdo foi o grande diferencial para os usuários (MOURA; FREITAS, 2018, p. 259).

² Um algoritmo é apenas uma sequência finita de passos que se usa para resolver um problema, A palavra “algoritmo” vem do nome do matemático persa al-Khwārizmī, autor de um livro do século ix sobre técnicas para fazer matemática à mão. (CHRISTIAN; GRIFFITHS, 2017). Em termos coloquiais o algoritmo são as pegadas online que você deixa quando clica em alguma coisa e que te levam a mais coisas do mesmo assunto)

Esta participação ativa permite que não só os professores e professoras, mas, também, os estudantes possam criar seus vídeos e, por meio deles, apresentar trabalhos expositivos, maquetes, pinturas entre outros.

De tal modo, como em outras disciplinas, muitos docentes de ensino religioso gravaram suas aulas expositivas que, anteriormente, ficariam restritas as suas turmas. Os profissionais mais habilidosos com o aplicativo também se aventuraram em edições mais elaboradas, o que culminou em um vasto material produzido pelos próprios educadores que hoje está disponível no *Youtube* para acesso de todos. Sem perceber, produzimos e ampliamos o material didático desta disciplina, que é sempre tão raro.

Logo, temos o *Whatsapp* que funcionou como o meio de comunicação principal entre as escolas e os estudantes. Gratuito, assim como as outras redes citadas, ocupa pouco espaço na memória do celular, dispondo de recursos simples e eficazes, o *Whatsapp*, certamente, estreitou as relações das pessoas durante o período de isolamento. Dentro das escolas não foi diferente.

A popularidade do *WhatsApp* é incontestável, principalmente entre os mais jovens, pelo motivo das mensagens de voz e os vídeos terem se popularizada. Mas, a marca principal do aplicativo fica por conta de sua função principal que é enviar textos (escritos ou com os emojis) e gravações de áudio que são pacotes de dados mais leves e que geram menos tráfego quando comparados aos vídeos. (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 12).

Através dos grupos criados no aplicativo, os professores, professoras e gestores conseguiam manter contato constante com os estudantes e seus responsáveis. Contato esse que se estendeu após o retorno às aulas presenciais. Muito raro, uma escola que não possua um grupo de estudantes ou responsáveis sob a supervisão da gestão ou docente. O *Whatsapp*, tornou-se o quadro da sala de aula, o mural de avisos, a conversa rápida com os responsáveis pelos corredores, o informe antes da aula que os professores e professoras precisam anunciar. Facilitou a comunicação no ambiente escolar como um todo. Essa utilização já vinha sendo ensaiada antes do período pandêmico, mas, tornou-se uma realidade com as aulas remotas e hoje está amplamente utilizado nas escolas.

Muitos professores e professoras de ensino religioso permanecem com seus grupos de *Whatsapp* com os estudantes, pois, tendo esta disciplina um tempo tão

limitado de aula, este tempo maior de contato que o *Whatsapp* promove, tem ajudado a estreitar os laços entre professores, professoras e estudantes.

Fora das redes sociais, dois aplicativos criados com intuito de serem utilizados no meio empresarial, migraram com força para a área educacional, no período pandêmico. O *google mee0t* e *Zoom* propiciam a exposição de aulas no modelo síncrono, ou seja, onde é “[...] necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente nesse caso, virtual.” (MARTINS, 2022, p. 5). Este molde permite a interação imediata do docente e estudante, o que se aproxima muito mais de uma aula expositiva ou dialogada.

Estas plataformas possuem diferentes recursos que se tornam atrativos para professores, professoras e estudantes: lousa virtual; transmissão em tempo real; controle dos participantes, gravação da aula; e, criação de lista de presença automática. (SOARES, 2020). Contudo, o grande entrave no período pandêmico para utilização destes aplicativos foi a velocidade de internet necessária para que eles funcionem em sua plenitude, muitos estudantes tinham os aparelhos necessários, mas, o acesso reduzido à internet.

As mídias analógicas também foram utilizadas, por isso a opção por parte da Secretaria de Educação e Cultura de Parnamirim – SEMEC - em disponibilizar as aulas gravadas com professores e professoras da rede através de canais abertos na televisão, visto que, uma parcela dos estudantes deste município não dispõe de celular para nenhum membro da família ou não tem acesso à internet. Para este grupo, os educadores elaboravam atividades que eram entregues impressas nas escolas, nas quais os estudantes poderiam estudar com auxílio do livro didático e das aulas na televisão.

Mesmo as aulas sendo gravadas para televisão, percebe-se que ganharam força quando disponibilizadas na plataforma do *Youtube*, e hoje, configuram-se um rico material de acesso e utilização tanto dos estudantes quanto dos docentes.

Nossos educadores já vinham ensaiando a inserção das mídias digitais, consequentemente, das redes sociais no espaço escolar. O período de aulas remotas deu o ponta pé para que essa utilização fosse feita em massa. Para compreendermos o contexto em que se deu a inserção das redes sociais nas escolas públicas e como o ensino religioso adaptou meios, métodos e conteúdos durante o período pandêmico. O capítulo a seguir faz breve retrato histórico dos fatos que nos levaram a vivenciar uma pandemia, compreender os modelos de aulas

utilizados nesse contexto e refletir acerca da morte e sentido da vida que passaram a ser assuntos do cotidiano dos nossos educandos.

3 CONTEXTO E CONCEITOS QUE PERMEIAM O PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

3.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO III

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma situação específica de um contexto histórico e geográfico muito peculiar, o período da pandemia da COVID-19 e suas implicações no município de Parnamirim/RN, dentro da prática dos profissionais de ensino religioso. Diante disso, neste capítulo, foi feita a retomada do que é compreendido como momento pandêmico e pós pandêmico, como as instituições escolares se adaptaram ao momento vivido e, através do ensino remoto, ajudaram crianças e jovens a passarem por esta situação, como também, a apresentação da história e estrutura organizacional da Educação deste município.

Busca-se neste capítulo uma retomada aos fatos históricos que nos levaram ao período de isolamento social, compreendendo a forma como a Educação se ajustou, os modelos de ensino que foram aplicados para que os estudantes não ficassem afastados dos conteúdos e rotina escolar, refletir a história e a Educação de Parnamirim/RN.

3.2 CONHECENDO PARNAMIRIM

Como está explicado no texto de Carlos Peixoto “A História de Parnamirim”, este município está “[...] Inserido na Mesorregião Leste, Microrregião de Natal, e dentro da Zona Homogênea do Litoral Oriental.”, conhecido como área metropolitana de Natal, capital do Rio Grande do Norte - RN. (PEIXOTO, 2003, p. 21).

O terno que nomeia a cidade tem origem *tipi-gurarani* na expressão “*Paranã-mirim*”, tem sua origem a partir de um rio que cruzava alguma parte deste município.

O significado do nome Parnamirim, de acordo com historiador Câmara Cascudo, é Rio pequeno ou pequeno parente do marou, ainda, pequeno rio veloz. (...) Esse famoso Paranã-mirim (Rio Pequeno) sofreu muito com a ocupação das suas margens, talvez, por isso, não mais encontramos dentro

do município um rio com esse nome. (SILVA; PINHEIRO; REBOUÇAS, 2016, p.12).

A ocupação do território que hoje compreende a cidade de Parnamirim, teve influência direta do processo de criação da aviação pós primeira guerra mundial (1914-1918), posteriormente, sua utilização direta no contexto da segunda grande guerra (1939- 1945).

Ao término da primeira guerra mundial, alguns empresários identificaram nos aviões, até então utilizados para operações de guerra, uma vantagem no transporte de mercadorias e troca de correspondências a todo espaço do nosso planeta. A partir deste olhar, alguns aviadores passaram a procurar espaços adequados que comportassem esse trânsito de aeronaves. Dentre eles, pode-se destacar o francês Paul Vachet, que já estava no Brasil desde 1925, abrindo rotas entre Buenos Aires e as capitais brasileiras e Mascel Bouilloux- Latont, que em 1927 aterriza na capital potiguar a procura de terrenos convenientes para a criação de um aeródromo. Identificados esses espaços, Bouilloux procura o proprietário dessas terras para negociar sua aquisição. (PEIXOTO, 2003).

Negociador hábil e empresário experiente, Manuel Machado fez a doação de uma área de mil metros quadrados a Paul Vachet. [...] Em troca a M. Machado & Cia foi contratada para desmatar, limpar, nivelar e cercar o terreno onde seria construído o aeródromo. (PEIXOTO, 2003, p. 43).

Antes mesmo do início da segunda guerra mundial, ocasião em que despontou o crescimento urbano na atual Parnamirim, o reconhecimento internacional para este espaço já tinha acontecido por meio da importância do aeródromo aqui construído no desenvolvimento da aviação mundial. No entanto, foi com o advento da segunda guerra e a aliança feita pelo então presidente Getúlio Vargas com os Estados Unidos da América – EUA -, que Parnamirim passou a receber um quantitativo bem maior de circulação de pessoas, sejam soldados estadunidenses ou civis que vinham do interior do estado para ajudar na construção da base aérea.

O historiador Antônio Barroso Pontes calcula que *“quarenta mil pessoas, entre civis e militares de vários países, trabalhavam na construção do aeroporto”*. Estatísticas do *Air Transport Command* norte-americano que operou em Parnamirim registram *“um staff de 88 mil pessoas, sendo 20 mil civis”*. O departamento de Estado dos EUA, por razões de segurança, nunca

divulgou o contingente militar mobilizado para Natal, mas estimativas mais realistas ficam em torno de 10 mil homens. (PEIXOTO, 2003, p.67).

Essa movimentação ocasionou a construção de uma estrutura de apoio aos soldados que por aqui passavam, desencadeando, assim, o crescimento do comércio local, a abertura de feiras livres e construção de moradias.

Com o término da segunda guerra em 1945 e a partida de muitos dos soldados que aqui habitavam, esta estrutura permaneceu. A base área que foi utilizada no conflito mundial passou a ter utilização para o transporte também de passageiros civis, além de sua utilização militar, em áreas separadas. Anos depois, em 1951, esta área de embarque e desembarque de passageiros civis, passou a ser denominada Aeroporto Internacional Augusto Severo, por meio da Lei nº 1.473 de 24 de novembro. (PEIXOTO, 2003).

Outro marco importante no desenvolvimento de Parnamirim foi a criação do Centro de Lançamentos de Foguetes da Barreira do Inferno de 1965, fruto da corrida espacial que ocorreu entre as grandes potências do mundo.

O então presidente Jânio Quadros criou a Comissão Nacional de Atividades Espaciais CNAE, esse órgão enviou pesquisadores militares e civis para programas de intercâmbio nos EUA. Um desses pesquisadores, o capitão da aeronáutica, Fernando Mendonça, havia recebido a promessa da Agência de Administração Espacial dos Estados Unidos – NASA - de recursos para a construção de uma base brasileira de lançamentos de foguetes para o estudo da ionosfera, o que, por ser um território geograficamente adequado e, por conseguir desenvolver as obras no prazo estabelecido pela NASA de um ano, aconteceu no Rio Grande do Norte, no território pertencente a Parnamirim. (PEIXOTO, 2003).

A emancipação política do município de Parnamirim aconteceu sob a Lei nº 2.325 de 17 de dezembro de 1958, por meio do projeto apresentado pelo então deputado Gastão Mariz de Faria (1921-1993), que era sobrinho do governador Dinarte Mariz e do ex-governador Juvenal Lamartine, o que lhe trouxe força política na época que resultou na aprovação do projeto de lei que sugeria a emancipação política deste município, assim, como conta o professor e poeta deste município José Acaci. (PEIXOTO, 2003).

O ano cinquenta e oito; foi o ano da criação Dezesete de dezembro; Data da promulgação; foi sancionada a lei; Da nossa emancipação; E quem entrou pra história; que esse verso bendiz; quem viveu a grande glória; por esse ato feliz; foi o então governador; Doutor Dinarte Mariz; quem

coordenou o processo; não pode ficar de lado; que fez a tramitação; pra que nada desse errado; foi o administrador; Doutor Josafá Machado. (ACACI, 2006, p. 23).

O município de Parnamirim hoje tem uma população estimada de 272.490 habitantes, para ano de 2021, segundo dados do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, 100% urbana, de maioria feminina com expectativa de vida em 74,52 anos. Em 2010, dado mais atual com relação ao Produto Interno Bruto – PIB - de R\$ 1.615.199 e Renda Per Capita de R\$ 850,44. (PARNAMIRIM, 2023).

Seu sistema educacional público, divide-se em 67 escolas, sendo 24 centros infantis e 43 escolas de ensino fundamental I e II, dessas, cinco têm somente o fundamental II³. (Informação verbal). Em 2010, apresentou um índice de analfabetismo de 9,9% e uma taxa bruta de frequência escolar de 85,13%, segundo documento apresentado no *site* oficial da prefeitura da cidade. (PARNAMIRIM, 2023). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - ficou em 4,5 para os anos iniciais e em 4,2 para os anos finais do ensino fundamental em 2021. (IDEB, 2021).

Neste município, os professores e professoras de ensino religioso atuam somente no segmento do ensino fundamental II. Durante a pandemia, as aulas tinham a duração de 50 minutos, uma por semana e um total de vinte turmas. Hoje, a carga horária deste município se é fruto de uma ação civil pública, ajuizada pelo Ministério Público Estadual na comarca de Parnamirim, sob o nº 080053726201682015124, que determina o cumprimento de 30 horas/relógio, a fim de cumprir os 2/3 em sala de aula e 1/3 em atividades extraclasse. Ficando o profissional de ensino religioso com 22 turmas de 50 minutos, totalizando 18h20 com o complemento de 1h40 em forma de atividades de planejamento coletivo e 10 horas de planejamento individual, conforme orientado em circular distribuída às escolas da rede pelo secretário de educação Francisco Gildásio Figueredo no dia 08/02/23. Vale salientar que o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público do Município de Parnamirim – SINTSERP - vem dialogando com os vereadores no sentido de provocar mudanças na carga horária atual.

De tal modo, como os outros profissionais da Educação, os professores e professoras de ensino religioso foram afetados em suas práticas com o advento da

³ Fala do assessor técnico de inspeção escolar da SEMEC, José Lúcio de Araújo Barros Filho, em março de 2023.

pandemia da COVID-19, dessa maneira, para podermos compreender como esses profissionais realocaram meios e métodos em suas aulas, durante e depois do período de isolamento social, busca-se neste próximo tópico retomar os fatos que fizeram nossa sociedade vivenciar uma pandemia mundial.

3.3 CONTEXTO

No dia 18 de março de 2020 por volta de 15h, o prefeito do município de Parnamirim, Rosano Taveira, divulgou na imprensa o comunicado de que as escolas públicas e particulares desta cidade permaneceriam fechadas pelo prazo de duas semanas para a contenção da transmissão COVID-19, como ficou popularmente conhecido.

A covid-19 é a maior pandemia da história recente da humanidade causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Trata-se de uma infecção respiratória aguda potencialmente grave e de distribuição global, que possui elevada transmissibilidade entre as pessoas por meio de gotículas respiratórias ou contato com objetos e superfícies contaminadas (BRASIL, 2021, p. 4).

Em diário oficial publicado no dia 19 de março de 2022, o comunicado é oficializado.

Art. 17. Ficam suspensas as aulas na Rede Pública Municipal de Ensino pelo período de 15 (quinze) dias, retroagindo os efeitos da suspensão ao dia 18 de março de 2020, podendo ser renovado por igual período ou outro que se fizer necessário (PARNAMIRIM, 2020, p 3).

Apesar das notícias que circulavam sobre a disseminação do vírus, nesta cidade, ainda transcorria a rotina normal. O dia 18 de março foi o divisor de águas no cenário educacional de Parnamirim, no que tange a COVID-19.

O epicentro de transmissão deste vírus, denominado pelo *International Committee on Taxonomy of Viruses* de *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 - SARS-CoV-2* - agente etiológico da *Coronavirus Disease 2019 - COVID-19* -, surgiu por volta de dezembro de 2019 na província de Hubei - Wuhan (China), e passou a ser objetivo de noticiários no mundo inteiro (MENESES, 2020).

Contudo, apesar das notícias que causavam certo temor na população brasileira, em nosso país os eventos acontecerem de maneira corriqueira até o dia 26 de fevereiro de 2020, onde tivemos a primeira confirmação do vírus no país, na cidade de São Paulo, que se tornou o foco de transmissão no Brasil. Somente no dia

20 de março, dois dias depois do encerramento das atividades escolares em Parnamirim, foi declarada transmissão comunitária⁴. (MENESES, 2020).

Segundo Senhoras (2020), o ciclo de vida de difusão da pandemia⁵ pode ser dividido em quatro etapas intranacionais: (1) o surgimento da endemia, que teve seu início na cidade de Wuhan, que exigiu das autoridades o isolamento social e, inclusive, o *lockdown*; (2) a difusão inicial da pandemia, em cada país, especificamente, onde os estabelecimentos educacionais começaram a se fechar; (3) a maturação da pandemia, nesta fase a aceleração do número de pessoas contaminadas e de mortes no tempo e no espaço fizeram com que todas as localidades, mesmo as que não foram consideradas epicentro, adotassem medidas de isolamento social; (4) e, por fim, a fase de regressão da pandemia com o afrouxamento das estratégias de isolamento sociais de forma progressiva.

Atualmente, vivenciamos o pós-pandemia que começou a ter os números de transmissão controlados com a vacinação em massa, o qual teve início no dia 18 de janeiro de 2021, tinha como objetivo central a “[...] redução da morbimortalidade causada pelo novo coronavírus, bem como, a manutenção do funcionamento da força de trabalho dos serviços de saúde e a manutenção do funcionamento dos serviços essenciais.” (BRASIL, 2021). Ao longo de um ano de vacinação foram vacinados 78,8% da população com a primeira dose e 68% com a segunda dose (LEONEL, 2022). Em outubro de 2022, temos 84,67% da população vacinada com a primeira dose e 79,65% da população vacinada com a segunda dose conforme dados do consórcio de veículos de imprensa, a partir de dados das secretarias estaduais de saúde publicados na revista eletrônica G1 – Bem-estar.

Este cenário mais seguro para circulação das pessoas fez com que todas as atividades fossem retomadas na sociedade, o uso de máscaras deixou de ser obrigatório nos meses de março e abril, na maior parte do território brasileiro. A rotina retornou como era antes do período pandêmico, mas, deixou marcas, propôs reflexões e instituiu novos hábitos, dentre eles, a utilização mais frequente das mídias digitais para atividades cotidianas, com elas, popularizaram-se os termos

⁴ Transmissão comunitária: é quando não é mais possível identificar a origem do vírus, ou seja, o vírus já podia circular entre todas as pessoas, mesmo as que não tinham feito viagens internacionais recentemente, como acontecia no início da transmissão.

⁵ É quando temos um grande número de casos de uma doença transmissível adoecendo as pessoas em diversos continentes. A OMS declarou a pandemia de COVID-19 em 11 de março de 2020. (SILVA, 2020, p. 50)

Ensino Remoto Emergencial – ERE - e Ensino Híbrido que são detalhados no tópico a seguir.

3.4 CONCEITOS

No auge do contágio pela COVID-19, as autoridades não tinham plena certeza de como aconteciam as transmissões, sabia-se, até então, que as aglomerações propiciavam a contaminação. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS - e Organização Mundial de Saúde – OMS - os possíveis modos de transmissão são “[...] por contato, gotículas, aerossóis, fômites, fecal-oral, pelo sangue, de mãe para filho e de animal para humanos.”. (OMS; OPAS, 2020).

Dessa maneira, aconteceu uma discussão na sociedade civil, onde uns pediam a volta do funcionamento das escolas públicas e particulares e outros compreendiam estes espaços enquanto lugares de contaminação mais provável, pela dificuldade do distanciamento social. Para prevenir a contaminação por COVID-19, a OMS recomenda uma série de ações, dentre elas.

Praticar continuamente a higienização frequente das mãos, o distanciamento físico, quando possível, e a etiqueta respiratória; evitar locais com aglomeração de pessoas, locais onde haja contato próximo e espaços confinados ou fechados e mal ventilados; usar máscaras de tecido quando estiver em espaços fechados e com superlotação para proteger os outros; e garantir uma boa ventilação do ambiente em todos os locais fechados e limpeza e desinfecção adequada do ambiente (OMS, 2020, p. 6).

Observando a orientação da OMS, fica claro que as escolas públicas do município de Parnamirim não dispunham de condições adequadas para o retorno, visto que, boa parte não apresenta salas de aula com ventilação adequada, os itens de higienização ainda não estavam disponíveis para uso. A prefeitura buscou a opinião da sociedade civil no assunto em pesquisa com 5.698 pessoas, onde 93% afirmaram não concordar com a retomada das aulas presenciais nas escolas públicas (BARROS, 2020).

O retorno das escolas particulares, deu-se em meados no mês setembro de 2020, por meio do Decreto Nº 6.339, de 10 de setembro de 2020.

Art. 1º. Fica autorizada o retorno gradativo das aulas presenciais da rede privada de ensino no âmbito do Município de Parnamirim/RN, a partir do dia 14 de setembro de 2020, desde que atendidas as prescrições estabelecidas neste Decreto e demais protocolos sanitários instituídos para enfrentamento da pandemia ocasionada pelo Coronavírus – COVID-19 (PARNAMIRIM, 2020, p. 1).

Na ocasião, o sindicato das escolas particulares apresentou um extenso protocolo de segurança, garantindo cumprir rigorosamente todas as normas exigidas pelos órgãos de saúde relativas aos cuidados com a contaminação da COVID-19. Já as escolas públicas permaneceram fechadas, visto a clara falta de estrutura para que os protocolos de segurança fossem cumpridos, fazendo com que 89,5% dos pais, afirmassem que não enviariam seus filhos para as escolas caso elas fossem reabertas (BARROS, 2020).

As escolas públicas em Parnamirim iniciaram a retomada das aulas, em formato híbrido, no dia 17 de agosto de 2021, de forma gradativa. Em setembro, toda rede já estava funcionando. De março de 2020 a agosto de 2021 temos um hiato de, aproximadamente, um ano e meio, no qual os estudantes participaram das aulas somente de forma remota, alguns só fizeram atividades impressas, uma vez que não dispunham de acesso à internet, aparelhos celulares ou computadores que possibilitassem a participação nas aulas remotas emergenciais.

O termo “aulas remotas emergenciais” ou “ensino remoto emergencial”? ERE não existe na literatura educacional. Ele é uma adaptação construída em tempos de pandemia para o que conhecemos como ensino *online*/Ead seja resguardado, visto que o ERE é apenas uma adaptação para a circunstância apresentada no período da pandemia. O ERE traz soluções temporárias de ensino e não deve ser enquadrado ao modelo de ensino *online*, pois, não está sendo feito nos moldes de preparo e planejamento necessários para o ensino *online* (HODGES *et al*, 2020).

Tomazinho (2020), explica-nos que o ensino é remoto dado o distanciamento necessário e regulamentado pelos decretos municipais e é de caráter emergencial, visto que, os professores e professoras tiveram que mudar seus planejamentos de forma tempestiva.

Esses autores concordam que o ensino praticado durante a pandemia não deve ser enquadrado no modelo de ensino a distância EaD/ensino *online*: “O termo EaD tem sido usado para nomear um tipo de ensino com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno.”. (PAIVA, 2020, p.60). Em linhas gerais, a definição de Paiva para o EaD, assemelha-se muito ao ERE, contudo, o

Ead vem se desenvolvendo desde o século XVIII no mundo e, no Brasil, em 1904, através de cursos por correspondência, utilizou-se das mídias analógicas de rádio e televisão, hoje transita através das mídias digitais como os ambientes de aprendizagem – AVA. (PAIVA, 2020).

Dessa forma, o que diferencia o ERE do EaD é o caráter emergencial do primeiro e o pouco tempo e recursos que os professores e professoras terão para implementar este modelo. Em contraste com o EaD que foi se construindo ao longo de anos e que já possuiu um arcabouço teórico dando base a sua prática, onde o planejamento e ambientes de aprendizagem são pensados de forma detalhada pelas instituições que optam por este modelo.

Além destes dois termos ERE e EaD, outro que já existia, mas, também, popularizou-se durante o período pandêmico, é o ensino híbrido, pois, foi esse modelo adotado por grande parte dos municípios no retorno gradativo às aulas 100% presenciais. O ensino híbrido, constitui-se da utilização combinada do modelo presencial e do modelo *online*.

A combinação obtida pela articulação entre a aprendizagem presencial e a distância caracteriza a denominação de aprendizagem mista, *blended-learning* ou simplesmente *b-learning*. O modelo de *b-learning* pretende valorizar o melhor do presencial e do online (PERES; PIMENTA, 2016, p. 15).

Neste retorno ao presencial, boa parte dos municípios utilizaram essa junção de modelos propostos pelo ensino híbrido, visto que as escolas públicas não tinham espaço para comportar quarenta estudantes em uma mesma sala de aula sem que o ambiente se tornasse insalubre no contexto da pandemia. Contudo, assim como o ERE, o ensino híbrido desenvolvido neste contexto foi de caráter improvisado, o que fez as potencialidades do modelo híbrido não serem aproveitados ao seu máximo.

Moran (2015) explique que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. Uma mistura de conteúdos, metodologias, meios, forma de aprender e ensinar. Híbrido também é usado por Moran no sentido de refletir a sociedade atual

Imperfeita, contraditória nas políticas, nos modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas, onde muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias (MORAN, 2015, p. 27).

O ensino é entendido como híbrido também por não se submeter a planejamentos institucionalizados e modelos pré-organizados, por compreender que aquele ensino também aprende e esse processo é cíclico e contínuo. O modelo híbrido.

[...] não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e, de outro, frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2015, p. 27).

O que foi chamado de ensino híbrido nas escolas públicas de Parnamirim, foi somente a divisão do espaço físico durante o processo de realização das atividades e o espaço *online*. Ora era na escola, ora em casa, mas, a base teórico-metodológica que se propõe à abordagem híbrida não foi vista nas escolas.

Tivemos no momento da pandemia uma deturpação do conceito de ensino híbrido, que é um dos pilares das metodologias ativas, talvez, um termo específico para o que foi feito no retorno às aulas presenciais, também devesse ser proposto, assim, como surgiu o ERE, dessa maneira, o termo híbrido não ficaria esvaziado como tem acontecido atualmente.

Através deste ensino, pretensiosamente híbrido, os estudantes tiveram muito mais do que as aulas presenciais perdidas, mas, um momento de relação com o mundo externo a sua unidade familiar, no qual, todos nós estávamos imersos neste período.

Com as devidas adequações necessárias dos conteúdos ao momento vivido, os professores e professoras levaram os estudantes a se informar mais sobre o novo COVID-19, também a refletirem sobre as dores e angústias desse momento. As aulas de ensino religioso, que já têm conteúdo voltado à reflexão existencial, foram um dos caminhos da Educação para ajudar os estudantes a conduzir essas reflexões.

Para compreendermos como os professores e professoras do município de Parnamirim vivenciaram este momento, lidaram com essas reflexões através da utilização das mídias digitais e das metodologias ativas, proposta metodológica deste município, no próximo capítulo, foi feito o relato de pesquisa qualitativa

desenvolvida com cinco profissionais deste município que atuaram durante o período de aulas remotas.

4 REFLEXOS DAS AULAS REMOTAS NO REALINHAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM/RN

4.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO IV

Observada a forma como as metodologias ativas vêm caminhando dentro do cenário do ensino religioso, após refletir acerca da importância das mídias digitais no processo educacional durante o período de aulas remotas, neste terceiro capítulo, expõe-se a pesquisa desenvolvida com cinco profissionais da área de ensino religioso do município de Parnamirim, demonstrando quais e, se foram, utilizados mídias digitais e metodologias ativas durante o período pandêmico; refletir com os professores e professoras dessa rede de ensino municipal sobre o processo individual de reconstrução de suas práticas a partir do uso dos meios digitais e metodologias ativas, como também, analisar como as aprendizagens, com relação à utilização das mídias digitais e metodologias ativas, adquiridas pelos docentes durante o período pandêmico, podem afetar sua prática pedagógica no retorno às aulas presenciais.

Para tal, antes da exposição dos dados e análise da pesquisa desenvolvida, o capítulo se inicia demonstrando a base metodológica que dá norte a este trabalho.

4.2 COMO SE CAMINHOU ESTA PESQUISA

Esta pesquisa tem sua base na abordagem qualitativa, segundo a classificação proposta por Gil (2002, p. 41), se enquadra no contexto de exploratória, pois, “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a constituir hipóteses.”. Nesse sentido, e seguindo a linha de raciocínio proposta por este autor, esta pesquisa teve, inicialmente, sua base bibliográfica, a fim de aprofundar os conceitos que serão analisados no diálogo com os participantes. (GIL, 2002)

Delineando⁶ esta pesquisa, pode-se compreender que ela se enquadra tipo ex-post facto, que também se utilizou da base bibliográfica já apresentada, e ainda buscou na análise documental um aprimoramento dos dados coletados.

Os documentos aqui observados foram os materiais pedagógicos produzidos ou selecionados pelos professores e professoras de ensino religioso em suas aulas durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Estes documentos são considerados de “primeira mão”, pois, ainda não passaram por processo de análise. (GIL, 2002).

Os documentos são uma fonte rica e estável de dados, a utilização deles nesta pesquisa tem a intenção de corroborar com o que é apresentado pelos docentes nas entrevistas semiestruturadas, através dos formulários com o que foi, de fato, feito em sala de aula. Vale salientar que a análise documental não foi a base desta pesquisa, ela complementou as informações coletadas a partir do modelo de pesquisa ex-post-facto que contou com dados obtidos através de formulários e entrevistas semiestruturadas. (GIL, 2002).

A pesquisa de ex-post facto é assim definida por Antonio Carlos Gil.

A tradução literal da expressão ex-postfacto é "a partir do fato passado". Isso significa que neste tipo de pesquisa o estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos. (2002, p 49).

Esta pesquisa se enquadra no tipo ex-post facto, pois busca responder como, dentro do fenomeno pandêmico, foi possível, ou não, a utilização das mídias digitais e metodologias ativas dentro das aulas de ensino religioso.

Sendo uma das principais características da pesquisa ex-post facto, a sua realização após o fato ocorrido, aqui o fato é a pandemia mundial de COVID-19, e sua correlação com algum fenomeno posterior, que aqui é a mudança na prática pedagógica dos profissionais de educação. Busca-se, dessa maneira, identificar se esta mudança tem relação com a utilização das mídias digitais e das metodologias ativas em concômpanha nas aulas remotas.

⁶ O delineamento expressa, em linhas gerais, o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, torna-se possível, na prática, classificar as pesquisas segundo o seu delineamento (GIL, 2002, p. 43)

Amplicando as reflexões, intencionou-se também avaliar se esses meios e métodos passaram também a ser utilizados no período pós pandêmico,

Para o desenvolvimento dessa pesquisa contou-se com a colaboração dos professores de ensino religioso da rede municipal de Parnamirim/RN, que no período pandêmico contava com um total de 11 (onze) docentes efetivos; 2 (dois) docentes permutados; 1 (um) docente na gestão escolar; 0 (zero) docentes que ocupam outros cargos na SEMEC. Temos um total de 8 (oito) docentes que atuaram em sala de aula no período pandêmico, desses 5 (cinco) aceitaram participar desta pesquisa. Que abrange um total de 62,5%. docentes participantes da pesquisa.(Informação Verbal)⁷

Partindo deste quantitativo, buscou-se, a partir dessa amostragem, responder a questão: em que circunstâncias tornou-se possível, ou não, a utilização das mídias digitais e metodologias ativas no período pandêmico e pós-pandêmico na disciplina de ensino religioso do ensino fundamental II?

Partindo deste quantitativo, buscou-se, a partir dessa amostragem, responder a questão: em que circunstâncias tornou-se possível, ou não, a utilização das mídias digitais e metodologias ativas no período pandêmico e pós-pandêmico na disciplina de ensino religioso do ensino fundamental II?

Dentre as observações apresentados por Gil (2002), neste método de pesquisa, pode-se salientar a importância de se localizar grupos de indivíduos bastante semelhantes, já que não é possível ao pesquisador manipular as variáveis independentes para manter o máximo de rigor nos dados coletados Gil (2002). Nesta pesquisa utilizou-se de 3(três) critérios para aproximar os participantes da pesquisa: ser professor da rede municipal da Parnamirim/RN, ter atuado em sala de aula durante todo o período pandêmico e ser professor de ensino religioso com formação em Ciências da Religião.

Na elaboração do formulário, foram utilizadas perguntas fechadas, como mencionado no início deste texto e, para a elaboração das entrevistas semiestruturadas foram formuladas perguntas abertas que cobrissem o escopo dos objetivos pretendidos para esta pesquisa. Diferente dos formulários, nas entrevistas, foi possível um desvio da sequência programada, visto que, não foi

⁷ Fonte: Márcia Moreira de Oliveira (Responsável pela carga horária dos docentes da SEMEC).

necessária a formulação exata dos questionamentos, pois, assim, como afirma Flick (2012, p.115), “[...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre o tema[...]”. Dessa maneira, nas entrevistas, intencionou-se dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado e, assim, conseguir coletar de maneira mais precisa a perspectiva de cada participante acerca da relação entre as mídias digitais e as metodologias ativas no período pandêmico e pós pandêmico. (FLICK, 2012).

Para análise dos dados coletados foram mescladas as observações feitas a partir dos documentos, dos formulários e das entrevistas e foi utilizado o método de análise de conteúdos, pois ele

É compreendido como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados.(SOUZA;SANTOS. 2020, p.1400).

Dessa maneira, seguiu-se as três fases deste tipo de análise proposta por Bardin(2004): pré-análise, organizada no período da revisão bibliográfica, onde foi feita a organização do material que deu base a pesquisa e foram realinhados os objetivos e hipóteses. A segunda e terceira fase que tratam sobre a criação de categorias e interpretação dos resultados, respectivamente, será demonstrado no tópico abaixo.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa aqui desenvolvida ocorreu entre os dias 2 e 15 de maio de 2023, questionando os docentes desta rede acerca da sua prática em sala de aula no período que se compreende enquanto aulas remotas. Neste município, esta modalidade de ensino teve início oficial em 20 de junho de 2020, com a publicação no diário oficial do plano orientador das ações pedagógicas para reorganização das atividades educativas nas unidades de ensino. Foi dialogado com os docentes

também sobre o retorno às aulas híbridas, que se deu a partir do mês de agosto de 2021 e, posteriormente, o retorno ao modelo 10% presencial, em março do ano seguinte.

No plano orientador das ações pedagógicas para reorganização das atividades educativas nas unidades de ensino consta orientações para as escolas acerca da reposição das aulas, organização, distribuição das sobras de merenda e kits alimentícios, os quais foram entregues durante o isolamento social e, sobre os procedimentos a serem tomados com relação à execução das aulas remotas, como também, avaliação dos estudantes neste período. Vale salientar, que muitas unidades de ensino já haviam iniciado as aulas remotas antes desta data.

Os docentes que participaram da pesquisa são todos efetivos neste município, identificam-se com o gênero masculino, possuem entre 39 a 59 anos de idade. Todos são formados em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O parâmetro por um grupo de professores que tivessem a formação em Ciências da Religião, deu-se por este trabalho está pautado em um ensino religioso voltado à pluralidade religiosa, que se orienta sob a LDB 9394/96 em seu artigo nº 33 e na BNCC. Acredita-se que os profissionais com sua base dentro da Ciências da Religião têm maior facilidade para desenvolver trabalhos dentro do que determina a legislação e orienta a BNCC. Perspectiva essa endossada por um dos pesquisados ao ser questionado se sua experiência, anterior à graduação, com a Educação, havia ajudado na sua atuação enquanto professor de ensino religioso.

Para fins de resguardar suas identidades, esses profissionais foram numerados quando sua fala for tratada de forma direta ou indireta. (P1; P2; P3; P4; P5).

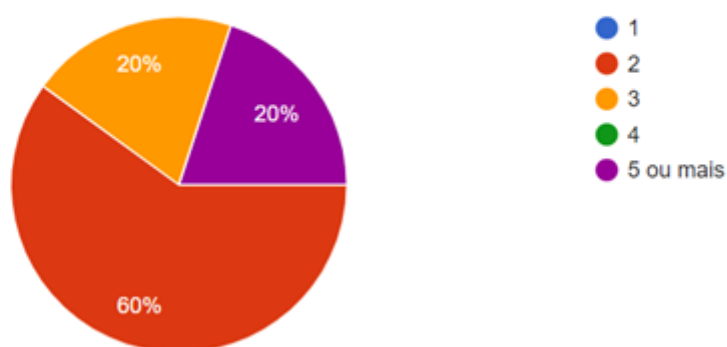
Eu penso, Vanessa, que para estar em sala de aula tratando do ER enquanto licenciatura, enquanto disciplina, você tem que ter a licenciatura. Não é possível, não há como, você estar em uma sala de aula, é [...] cumprindo os objetivos da disciplina ER sem a licenciatura própria. Então, a licenciatura, o processo de graduação nas Ciências da Religião, pra mim ele foi fundamental, foi quem me formou realmente e me fez compreender o que era o ER, foi a graduação, foi o conhecimento adquirido ali na graduação. (P. 5).

Com relação ao número de escolas onde esses profissionais desenvolvem sua prática, 60% afirmam que atuam em duas escolas, 20% atuam até em três e 20% em 5 ou mais escolas deste município, conforme gráfico que segue.

Figura 1

Em quantas escolas do município de Parnamirim/RN você atua?

5 respostas



(Fonte: Entrevista da pesquisa)

Esses profissionais também são vinculados a outros municípios ou estado, assim, como relatado por eles em entrevista, o total de escolas onde desenvolvem atividades fica entre 4 ou 5 para todos os pesquisados.

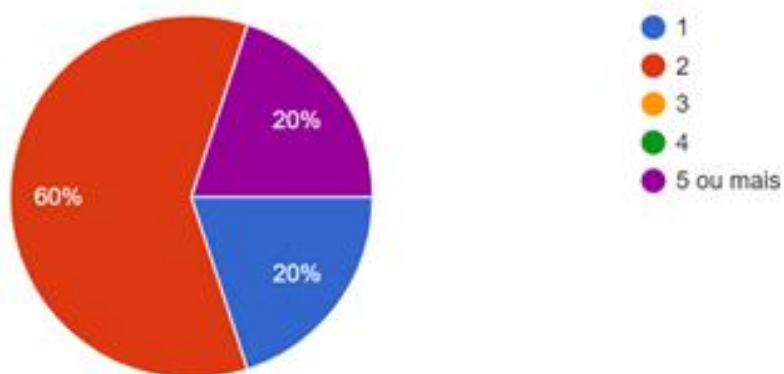
A observação da utilização das metodologias ativas pelos professores desta rede foi despertada a partir do incentivo da própria SEMEC para a utilização desse conjunto de métodos. Nesse sentido, o diálogo com os professores pesquisados, teve início buscando compreender se a proposta da utilização das metodologias ativas pela SEMEC chegou até o conhecimento deles, qual a frequência desses profissionais na busca por formação continuada e quais formações para utilização das metodologias ativas eles já participaram.

Tem-se um total de 60% dos professores que afirmam participar de, aproximadamente, 2 formações ao ano, entretanto, ao serem questionados sobre as formações ofertadas pelo município de Parnamirim, 40% afirmam ter participado de 2 formações e, outros 40% afirmam ter participado de 1 formação, os outros 20% não chegou a participar de formações ofertadas pelo município.

Figura 2

Quantas formações continuadas ou cursos complementares, na área de Ensino Religioso, você costuma fazer anualmente?

5 respostas

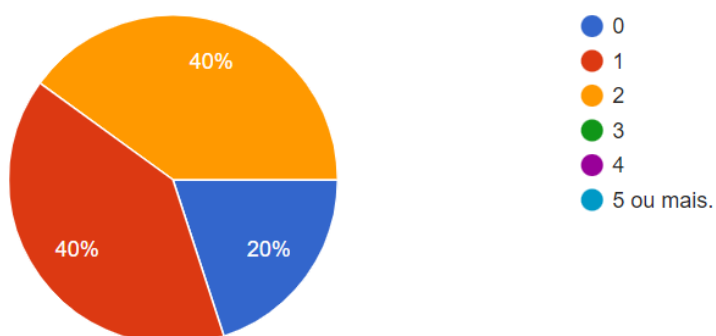


(Fonte: Entrevista da pesquisa)

Figura 3

Quantas formações continuadas promovidas pelo município de Parnamirim/RN você já participou?

5 respostas



(Fonte: Entrevista da pesquisa)

No primeiro questionamento sobre as formações foi solicitado aos professores uma média anual, já com relação às formações feitas através do município de Parnamirim, a pergunta foi abrangente, tendo em consideração o tempo em que eles estão vinculados à rede.

Através das entrevistas, pode-se perceber que estes profissionais têm entre 3 e 10 anos de atuação neste município, ou seja, o número de formações dentro do município que eles participam não chega nem a 1 por ano.

A SEMEC tem por tradição ofertar ao menos uma formação no início de cada ano letivo, com temas gerais para todas as disciplinas. Ao longo do ano as formações da disciplina de ensino religioso, quando são desenvolvidas, acontecem em concomitância com as disciplinas de humanas. No ano de 2018, após a homologação da BNCC aconteceu a única formação específica, nos últimos 10 anos, para os professores desta disciplina.

Fica evidente falta de continuidade no processo de formação dos professores de ensino religioso e, quando acontece, não é específica para área, mas, sim, atrelada a outras disciplinas.

Podemos perceber que a formação do professor não acontece apenas por um momento, pois não é um trabalho em que se pode colocar um ponto final. Pelo contrário, destaca-se por ser uma tarefa contínua e organizada. Assim, a formação está diretamente relacionada a exercício pedagógico competente, qualitativo, contextualizado. (DAMASCENO, 2015. p16)

A formação contextualizada é aquela que traz até o profissional, que está atuando em sala de aula, as novas teorias da Educação, os novos meios e métodos para que ele possa aplicar na prática. Como propor aos docentes a utilização de métodos novos se não existe um trabalho sistemático de formação para essa inserção? Uma formação anual e geral e uma formação específica para ensino religioso em 10 anos, não se configura como um trabalho formativo contínuo e organizado, dessa maneira, não se pode esperar professores e professoras com exercício pedagógico competente de qualidade, apesar desses profissionais muitas vezes apresentarem trabalhos de destaque mesmo sem formação apropriada.

Pela quantidade de escolas, vínculos e carga horária dos professores pesquisados, esses assumem, por ano, média de 36 a 42 turmas. Esse dado combinado à pouca oferta de formações continuadas, podem provocar dificuldade a

esses profissionais em inserir nas suas aulas as metodologias ativas e as mídias digitais, visto que, são meios e métodos que ainda se configuram enquanto novidade no cenário educacional.

Apesar de diferentes instituições terem ofertado formações continuadas de forma *online* sobre as metodologias ativas durante o período de isolamento social, os professores e professoras desta rede não puderam usufruir desta facilidade (formato *online*), pois, a urgência do momento era o aprendizado com relação às mídias digitais. Um curso relatado por 3 professores foi ofertado pela UERN, cujo tema era as ferramentas do *Google* que poderiam ser utilizadas como apoio nas aulas remotas.

No relato dos professores, pode-se notar a realização de mais cursos direcionados para este fim, como também formações continuadas organizadas pelos próprios professores nas escolas, que funcionou como uma partilha de conhecimentos.

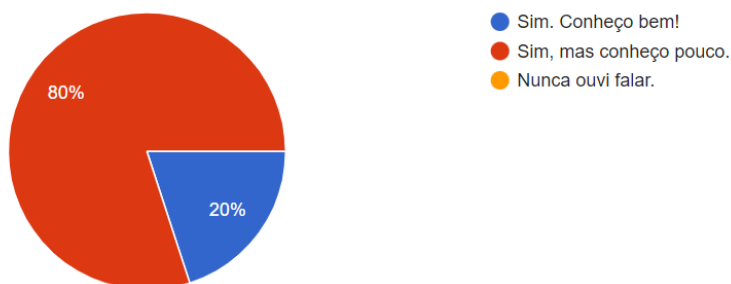
Logo, quando questionados sobre nível de leitura e estudos durante o período pandêmico, 80% dos respondentes afirmam não terem lido mais do que o habitual, antes do isolamento social.

Através do formulário, pode-se observar o baixo conhecimento desses profissionais acerca das metodologias ativas, sendo que 80% deles afirma conhecer pouco este conjunto de métodos.

Figura 4

Você já ouviu falar do termo "Metodologias Ativas"?

5 respostas



(Fonte: Entrevista da pesquisa)

Tratando-se de métodos específicos pertencentes ao que se compreende enquanto metodologias ativas, 60% dos pesquisados afirmam conhecer, pelo

menos, 3 métodos ativos, contudo, a utilização desses métodos, mostra-se mais restrita, visto que, somente 1 dos métodos apontados, o estudo de caso, já foi utilizado em sala de aula por mais da metade dos professores.

Em entrevista, 2 professores afirmaram ter tido conhecimento do termo metodologias ativas, por meio das formações anuais, denominadas “Jornada Pedagógica”, na qual se configura enquanto palestras, sobre diversos temas que estão envolvidos na Educação, durante a primeira semana do ano letivo, ou seja, é um evento de abertura do ano letivo. Apesar disso, um dos professores é mais recente na rede e, por isso, não teve tempo de se aprofundar, o segundo profissional, o mais antigo na rede dos pesquisados, foi o único a ter relatado bom conhecimento e utilização das metodologias ativas em sala de aula.

O contato com o conceito das metodologias ativas foi através aqui do sistema de educação de Parnamirim. Então, houve uma jornada, se eu não me engano em 2018, minha memória não é boa para gravar datas, mas se eu não me engano em 2018, antes do início da pandemia, houve a proposta desse tema na jornada pedagógica no município de Parnamirim. (P. 4).

Pode-se identificar que os profissionais desta rede possuem pouco conhecimento acerca das metodologias ativas e, por isso, ainda as utilizam de maneira tímida em sala de aula. 80% dos respondentes já ouviram falar do método estudo de caso, já a sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem por projetos, só são conhecidos por 60% deles. Quando se trata da utilização em sala de aula, tem-se 60% dos professores que já utilizaram o estudo de caso, já a gamificação e aprendizagem foi utilizada por 40% dos professores. O único método citado fora esses foi o ensino híbrido, que foi o formato proposto pela SEMEC no retorno às aulas presenciais. Com relação aos métodos ativos utilizados no período de aulas remotas, temos 40% dos educadores afirmando que utilizaram a aprendizagem por projetos. Todos os outros métodos citados só foram utilizados por 20% dos pesquisados.

O termo metodologias ativas e seus métodos específicos não fazem parte dos métodos comumente utilizados e conhecidos pelos professores pesquisados.

É um termo novo, que ouvi falar esse ano e na formação continuada de Natal (outro município, no qual, o entrevistado possui vínculo), que associa a experiência do aluno, seu cotidiano dele com as novas tecnologias digitais, principalmente as que vieram a tona com o período da pandemia, que até então nós não conhecíamos, mas o que acontece, eu vi isso, mas a

realidade voltou a ser presencial e isso de certa forma arrefeceu, freio um pouco. (P. 2).

A primeira vez que eu ouvi falar desse termo foi nas oficinas das aberturas pedagógicas de Parnamirim, acho que nas duas últimas para ser mais exato, mas logo após a gente ter retornado nessa progressão da pandemia aí eu escutei esse negócio. Aí eu pensei: o que é isso? Não sei o que é isso não. Aí eu fui até na internet saber, mas confesso a você que é uma coisa meio distante. Eu posso até tá fazendo já isso, pelo que eu já vi, mas assim é algo distante do ponto de vista do meu conhecimento para fazer essa transição. (P. 1).

Assim, a gente ouve muito essas coisas hoje em dia, mas realmente eu quase não usei essas metodologias ativas ainda. (P. 3).

Percebe-se também, através de suas narrativas, uma dificuldade em utilizar-se de métodos novos, pois, o tempo de aula é curto, são 50 minutos por semana. Reorganizar e organizar novamente uma turma de 40 estudantes requer um tempo grande, de 10, 15 ou até 20 minutos. Até que os estudantes compreendam a nova dinâmica, aceitem participar, temos mais alguns minutos, desta forma, a nova metodologia em si acaba sendo utilizada por pouco tempo, e raramente, tem-se a oportunidade de ser aprofundada. Esse fato pode ser observado através do relato do professor P 1: “Eu percebo que a gente de ensino religioso, por ter um único momento nas turmas de 50 minutos, utilizar a proposta (metodologias ativas) é difícil, não dá, o tempo consome.” Este mesmo professor segue explicando que nas aulas de ensino religioso, perde-se muito tempo disponibilizando conteúdo para os estudantes através do quadro branco, porque, neste município, não dispomos de material pedagógico de apoio, como livro didático, apostilas, entre outros recursos.

É bom ressaltar que, na condição de componente curricular, o ensino religioso não faz parte do grupo de disciplinas beneficiadas pelo Programa do Livro Didático (PNLD), tornando isso um desafio para o professor, no momento de seu planejamento. O profissional que leciona essa disciplina deverá buscar, com recursos próprios, adquirir literatura que possa auxiliar no momento da elaboração do seu plano de aula, tendo o cuidado de observar se a literatura escolhida estabelece relação com os PCNER. (DAMASCENO, 2015, p. 59).

Essa é uma realidade comum entre os profissionais de ensino religioso, visto que nos municípios vizinhos também não existe material didático de apoio para professores, professoras e estudantes.

Em uma pesquisa sobre as dificuldades no uso das metodologias ativas dentro da disciplina de biologia, a questão do tempo já foi apontada.

O principal obstáculo é a falta de tempo dos professores para planejar suas ações com uso de metodologias diferenciadas, visto que, a maioria leciona em mais de uma escola e fica com número grande de turmas, de modo que o tempo fica comprometido para organização da sua prática. (SANTOS *et al*, 2019, p. 4).

Para os docentes de ensino religioso esse abismo é ainda maior, pois, além da falta de tempo de planejamento, neste município, ainda se enfrenta a falta da oferta de formação continuada específica e, por fim, temos a falta de tempo em sala de aula.

Até que os estudantes internalizem o método, são necessárias algumas aulas de tentativas, sendo que os docentes de ensino religioso, só têm 10 aulas por bimestre, quando as 10 aulas acontecem. Por diferentes motivos, existem turmas em que é necessário fechar o bimestre sem que se consiga lecionar as 10 aulas (greves, paradas, docente adoece, estudantes liberados mais cedo por falta de merenda, palestra ou passeios, reunião, entrega de notas, e mais outras causas). Dessa maneira, o docente de ensino religioso precisa decidir se encaminha o conteúdo com um método mais conhecido pelos estudantes, geralmente, o expositivo/tradicional ou se pausa o caminhar dos conteúdos para se aprofundar em um específico através de um método ativo e bem desenvolvido.

Observando o material disponibilizado pelos professores e professoras da rede, fica evidente que durante o período pandêmico os métodos mais utilizados foram atividades de interpretação de texto, visto que, o material impresso era o único meio pelo qual se teria a garantia de acesso a 100% dos educandos. O método expositivo ainda se fez presente através das aulas via aplicativos como o *Zoom* e *Google Meet*, alguns professores e professoras ainda se arriscaram na utilização da plataforma *Youtube*, não só para indicar vídeos, mas, também, para gravar material autoral e disponibilizar para os estudantes.

Figura 5 - Material do P. 1



problemas que envolvem essas relações por alguns cientistas com convicções anti religiosas, às vezes pode parecer que a ciência e a religião estão em guerra. As notícias estão cheias de relatos de reuniões de direções de escolas, sessões do Congresso, e sermões em que cientistas e líderes religiosos se atacam uns aos outros. Mas até que ponto são esses conflitos representativos? Não muito. A atenção dada a esses confrontos escamoteia os casos, muito mais numerosos, em que a ciência e a religião coexistem de forma harmoniosa, e até mesmo de forma sinérgica.

ACESSE O LINK E LEIA O TEXTO COMPLETO:
<https://saber.ciencia.tecnico.ulisboa.pt/artigos/ciencia-e-religiao.php>

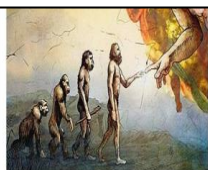
ASSISTA O VIDEO COMPLEMENTAR: É possível acreditar em Deus e na ciência?
 Papo de Segunda: <https://www.youtube.com/watch?v=qSNjp2bND4>

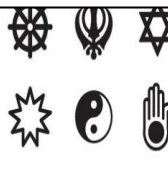
ATIVIDADE 1: Analise a tirinha abaixo. Essa posição demonstrada na tirinha é real? Escreva o seu ponto de vista sobre a relação da ciência e da religião.



(Fonte: material produzido pelo professor)

Figura 6 - Material do P. 3





Origem da religião: A religião é um fenômeno pré-histórico de origem e causas desconhecidas e que possivelmente surgiu junto a pinturas rupestres, funerais organizados, cerâmicas e enfeites simples. Estima-se que a cognição e por consequência a cultura e a religião surgiram entre o enorme espaço de 30 a 80 mil anos.

O surgimento das religiões na pré-história é um pleno mistério, já que não há documentos, testemunhas oculares ou rastros históricos e sim, hipóteses e teorias das ciências humanas, mas nos últimos milênios com a invenção da escrita é possível saber como as religiões nascem: Algumas vêm do modo de vida, do ambiente e da paisagem de um povo como as religiões nativas de povos tribais; Outras se acredita que teriam surgido por revelações divinas como o Cristianismo e o Islã; Outras vieram da vivência e busca espiritual e filosófica do seu fundador como o Budismo;

Após o seu aparecimento, elas se desenvolvem com peculiaridades: Algumas se mantêm enraizadas num lugar específico, sendo religiões étnicas como o Hinduísmo e algumas se espalharam pelo mundo como o Islã e o Cristianismo, que são religiões universais. Algumas simplesmente desapareceram com as antigas religiões egípcias e gregas, já outras se dividiram em vários ramos como o Cristianismo com as igrejas católica, protestante, ortodoxa e suas subdivisões.

Atividade:

- 1) O que possivelmente surgiu paralelo as religiões e em qual margem de tempo?
- 2) Porque o surgimento das religiões é um mistério?
- 3) Como as religiões nascem?
- 4) Após o seu aparecimento, como as religiões se desenvolvem?

(Fonte: material produzido pelo professor)

Assim, pode-se observar que dentro das ideias propostas pelas metodologias ativas, os estudantes da disciplina de ensino religioso deste município, conseguiram desenvolver a ideia de autonomia, pois, o controle da realização das atividades e

horários passaram a ser de responsabilidade deles e da família, contudo, por fatores como falta de formação específica na área das metodologias ativas para ensino religioso, tempo de sala de aula, a implementação mais frequente de alguns dos métodos considerados ativos não aconteceram durante o período das aulas remotas.

Com relação à utilização das mídias digitais, observa-se no relato dos pesquisados, uma unanimidade com relação ao aplicativo *WhatsApp*, em pelo menos, uma das escolas onde atuaram e, do *Google Meet*, durante período de aulas remotas. No entanto, o *WhatsApp*, destaca-se por ter um alcance maior que os outros por já está instalado na maior parte dos aparelhos celulares dos estudantes e/ou familiares, sendo assim, todos já dispunham de um conhecimento mínimo para sua utilização. O formato das aulas por este aplicativo, encaminhava-se de maneira muito próxima entre os diferentes professores. O relato abaixo exemplifica este formato.

Das quatro escolas todas trabalharam nos grupos de WhatsApp formando horários de aula em que, não necessariamente a gente dava uma aula, por que não é possível dar uma aula no WhatsApp. Acontece que durante aquele período você mandava um conteúdo em PDF, um áudio explicativo de cinco minutos, um link de vídeo e deixava o grupo aberto por, por exemplo, 20, 30 minutos para pergunta dos alunos. (P. 3).

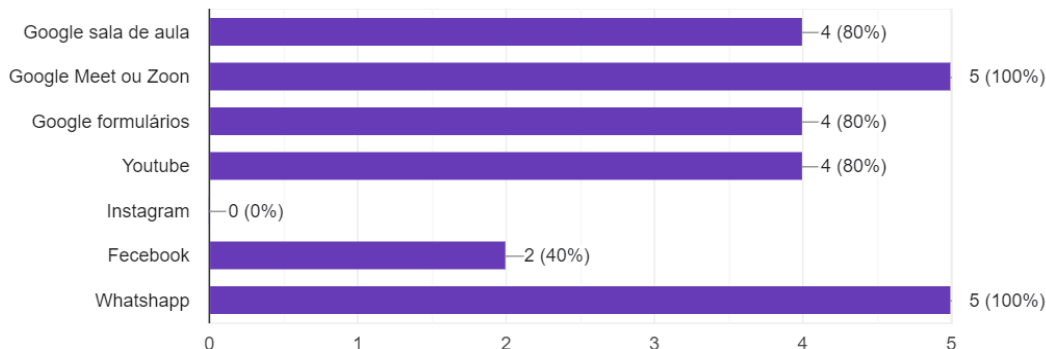
O *Google Meet*, mostra-se eficaz no sentido de proporcionar um formato mais parecido com o presencial. Na grande maioria dos relatos era utilizado em parceria com o *WhatsApp*. Esse uso em parceria, dava-se da seguinte maneira: através do *WhatsApp* era enviado o *link* do *Google Meet*, lista da presença, atividades e *links* com vídeos complementares. No *Google Meet* acontecia a aula expositiva e a interação direta com os estudantes. Apesar disso, o *Google Meet* se mostrou mais restrito. O P. 3 afirma que, em determinada escola, suas turmas de 9º ano, tinham um total de 115 estudantes, mas, nas aulas através do *Google Meet* a média de participação ficava entre 30 a 35 estudantes.

Já P. 4, afirma que em uma das escolas em que trabalha o *Google Meet* tinha alcance similar ao *WhatsApp*, contudo, compreende que essa era uma realidade específica daquela comunidade escolar, visto que, nas outras duas escolas em que atuou no período de aulas remotas, o mesmo aplicativo não teve uma resposta tão positiva.

Figura 7

Quais aplicativos, plataformas ou sites você utilizou durante as aulas remotas?

5 respostas



(Fonte: dados da pesquisa)

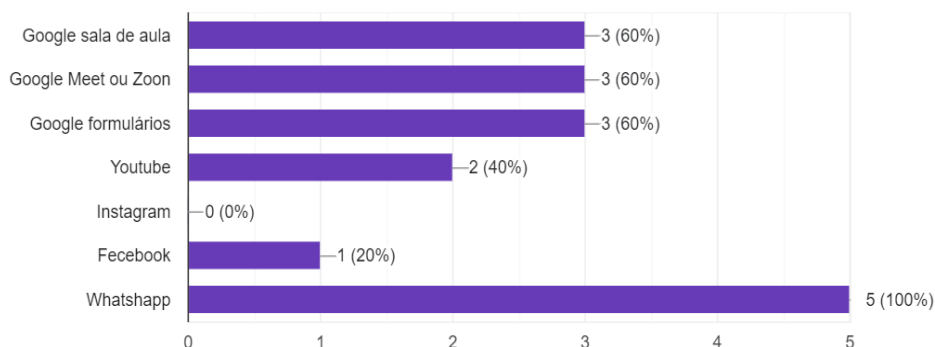
Segundo os professores, esta pouca participação dos estudantes nas aulas via *Google Meet* tem relação direta com o pacote de dados ou internet limitada que grande parte deles dispunham. Dessa maneira, pode-se compreender que, apesar da utilização destes dois aplicativos por todos os professores pesquisados, o *WhatsApp* ainda se mostrou o aplicativo mais acessível para os estudantes, conforme gráfico abaixo.

Figura 8

Quais plataformas, aplicativos ou sites tiveram melhor alcance em suas aulas de E.R no município de Parnamirim?

 Copiar

5 respostas



(Fonte: dados da pesquisa)

Apesar das potencialidades apontadas com relação à utilização do *WhatsApp* no período de aulas remotas, alguns professores não se sentiram à vontade em

disponibilizar seu contato pessoal para os estudantes e, por isso, migraram para outras plataformas como o *Facebook*

Já a escola X na época utilizou o facebook, a equipe da escola entendeu, a sua maioria, entendeu que era o ambiente com mais facilidades e alguns professores não se sentiram confortáveis devido as demandas que o whatsapp retorna, os alunos até de meia-noite querem saber alguma coisa. E aí, eles optaram por usar facebook, o que eu particularmente não achei tão interessante em alguns aspectos. (P. 1)

Os aspectos apontados como negativos para as aulas remotas na rede social *Facebook* têm relação com o contato direto com os estudantes que, muitas vezes, era perdido.

Essas plataformas passaram a ser utilizadas no período das aulas remotas forçadamente pelos profissionais de Educação. Muitos desses profissionais não dispunham de conhecimento necessário para manusear, de maneira eficaz, os aplicativos, por isso, as formações que ocorreram, de forma *online* neste período, foi de grande proveito para todos os educadores. Neste município, 60% os docentes pesquisados relatam a participação em formações específicas para a utilização das mídias digitais ofertadas pela SEMEC.

Este período de grandes aprendizagens para os profissionais de Educação, visto que, foram colocados diante de uma maneira completamente diferente de lecionar, que exigiu uma carga de conhecimentos e práticas novas, surgindo a questão: será que os conhecimentos adquiridos no período pandêmico pelos professores e professoras de ensino religioso desta rede modificaram suas atuações em sala de aula?

A fim de responder essa questão, foi indagado aos professores se eles ainda mantinham a utilização de alguma das mídias digitais incorporadas às aulas no período pandêmico.

Até ano passado (2022) a gente ainda mantinha essas ferramentas, mas hoje basicamente ela serve para informes. Só a gestão participa (P. 3).

Sim, trouxe. De forma mais esporádica, mas não abandonei totalmente. Youtube, por exemplo, alguns vídeos que eu tenho, que posto, eu sempre utilizo. O WhatsApp eu também tô sempre utilizando para manter o contato com eles e o google formulário, às vezes, eu também faço alguma atividade com eles. (P. 4).

Observa-se através dos relatos, que o uso contínuo das mídias digitais foi uma demanda do período de aulas remotas e que hoje, quando usado, tem mais o objetivo de estreitar a comunicação com os estudantes do que a utilização pensada em concomitância com algum método específico.

Em entrevista, nota-se que a utilização desses recursos digitais que foi ensaiado durante as aulas remotas, foi quase encerrado no retorno ao modelo presencial. O pesquisado P. 2, sinaliza a questão do acesso às mídias digitais, “[...] o acesso não é universal”, segundo ele isso dificulta a utilização dessas mídias, visto que, são conteúdos que não estão disponíveis para todos os estudantes.

Nada obstante, o período pandêmico e, conseqüentemente, de aulas remotas, modificou a prática dos docentes em outros sentidos que não têm relação direta com meios e métodos.

Eu acho que sim, acho que sim, apesar de ainda ter aquela coisa meio tradicional de estar em quadro, mas eu não gosto desse negócio, mas já expliquei o porquê. É [...] já deu uma mudança sim. Mudança no sentido de percepção do viver da turma, mesmo sendo pouco tempo naquela turma ou naquela escola durante do dia, mas assim [...] o jeito de tratar certas coisas de perceber certas coisas. Eu acredito que por causa da minha formação humana mesmo, no sentido de vivenciar muito o relacionamento com pessoas, eu acho que a pandemia trouxe ainda mais um olhar mais [...] digamos assim, um pouquinho mais cuidado da minha parte pelos reflexos da sociedade na escola. (P. 1).

Neste trecho, quando questionado sobre a utilização das mídias digitais e metodologias ativas no retorno às aulas presenciais, este professor destacou a sua mudança de olhar em relação aos estudantes. A percepção mais sensível acerca das vivências dos estudantes.

A pandemia, apesar do sofrimento da reclusão, de você ter que ficar ali, né. Na verdade ela me humanizou mais. A ausência desse contato com os alunos, acho que pra eles também, levou, me levou, enquanto professor, a perceber também o quanto é importante esse contato presencial, o ensino presencial. Pra mim o ensino presencial é insubstituível. (P. 4).

Talvez, seja desse encontro que nossos professores e professoras tenham sentido falta no período pandêmico, o encontro que proporciona também o aprendizado. As mídias digitais, as metodologias ativas são meios e métodos pelos quais os conteúdos serem assimilados mais facilmente, mas, a teia de conhecimento para ser tecida precisa do vínculo humano e presencial.

O docente que retorna à sala de aula, modificou-se de alguma maneira, pois, também, vivenciou perdas, o medo da morte iminente, a angustia pelas mudanças impostas em seu trabalho, pela obrigação de adquirir novos conhecimentos, pela frustração com todas as tentativas e erros das aulas remotas até que essas pudessem ter alguns frutos. Dessa maneira, imaginar que o profissional de Educação só retornaria à sala de aula presencial com novos conhecimentos técnicos, mostrou-se nesta pesquisa uma suposição infantil, facilmente modificada através dos relatos dos docentes desta rede.

Antônio Névoa e Yara Cristina Alvim (2021), refletindo sobre os professores e professoras pós pandemia, sugerem uma pedagogia do encontro, composta por seis apontamentos.

O primeiro trata sobre a própria pedagogia ser sempre uma relação humana de encontro, que o digital pode até ser útil, mas, jamais vai substituir as relações humanas, o encontro. A Educação é feita de vínculo e, por mais que as mídias digitais possam ajudar nesses vínculos, o meio presencial os fortalece, a distância os diluiu. (NÉVOA; ALVIM, 2021).

Outro apontamento trata sobre a inexistência do ensino sem conhecimento, o conhecimento muitas vezes sendo produzido através de inquietações e imprevisibilidade. Os professores e professoras precisam saber lidar com essas situações e transformá-las em momentos de aprendizagem. (NÉVOA; ALVIM 2021). Foi isso que nossos profissionais se dispuseram a fazer no período da pandemia, quando eles realocaram meios e métodos, para que, independentemente, do momento vivido, o processo de aprendizagem continuasse acontecendo.

No terceiro apontamento Névoa (2021), explica que a pedagogia não pode ser uma repetição monótona, a produção de conhecimento exige pesquisa, procura, curiosidade, descoberta, é nesse sentido que a Educação precisa ser mais individualizada, mesmo com turmas com 40 estudantes, o nosso olhar precisa enxergar a todos enquanto indivíduos.

No quarto apontamento é tratado do conhecimento acabado que se espera dos professores e professoras, mas, dentro da perspectiva colocada pela pedagogia do encontro esta ideia não deve ser mais contemplada na realidade educacional. O ensino deve ser alvo de investigação e curiosidade dos estudantes, para que assim

ele possa ter uma perspectiva contextualizada e que possua sentido para ele (NÉVOA; ALVIM 2021).

No quinto apontamento é relatado a questão dos sentimentos, alertando que é impossível separar o sentir do pensar. O conhecimento quando desperta emoções, principalmente as positivas é internalizado melhor pelos estudantes. E, por fim, a pedagogia do encontro se propõe como um processo de construção de aprendizagens, que é feito de maneira mútua, recíproca e empática. (NÉVOA; ALVIM 2021).

Este texto de Névoa e Alvim (2021), o qual se intitula “Os professores depois da pandemia”, alinha-se bem com as reflexões desenvolvidas em conjunto com o grupo de professores pesquisados, uma vez que conhecem o conjunto de metodologias ativas, compreendendo sua função enquanto meios para que o estudante desenvolva aprendizado mais ativo, individualizado, autônomo, contextualizado e que faça sentido. No mesmo momento, cientes de suas limitações no desenvolvimento desses métodos, por motivos já citados. Hoje, profissionais conhecedores das mídias digitais e das suas potencialidades, mas, cientes que para o processo formativo aconteça com nexos, deve estar alinhado ao pensar e que o encontro, o contato presencial é um elemento crucial para que essa produção de conhecimento aconteça em sua plenitude.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem por objetivo identificar se durante o período pandêmico, os professores de ensino religioso da rede de Parnamirim/RN, utilizaram as metodologias ativas, conjunto de método incentivado pela SEMEC e as mídias digitais. Intenciona-se, também, refletir sobre as mudanças que o período de aulas remotas proporcionou na prática destes profissionais no retorno ao ensino presencial.

Essas inquietações foram mobilizadas por fruto da minha realidade enquanto professora de ensino religioso que vivenciei o período de aulas remotas no momento em que atuava em quatro escolas deste município. Contudo, no período da pesquisa, minha atuação esteve focada na gestão escolar, fazendo com que o período de retorno ao ensino presencial fosse vivenciado por mim sob outro prisma.

Neste município, dispõe-se de um quadro reduzido de professores e professoras de ensino religioso, visto que, esta rede possui total de 67 unidades escolares, mas, nem todas os docentes de ensino religioso atuam, pois, em Parnamirim, estes profissionais só lecionam de 6º ao 9º ano. Por isso, compreende-se que de um total de 8 docentes, os quais atuaram durante o período de aulas remotas, 5 participantes para a pesquisa foi um número expressivo.

Para tanto, foi necessário contextualizar as reflexões pensadas até então com relação ao método para a disciplina de ensino religioso. Identificou-se a potencialidade no uso das metodologias ativas nesta disciplina, no sentido de trazer o estudante para o centro do seu processo de aprendizagem em conteúdos, como os desta disciplina, que estão intrinsecamente atrelados à formação da identidade dos estudantes.

Em um segundo momento, relatou-se como a COVID-19 chegou a esta cidade, como o sistema educacional se organizou diante de tal fato. Foi importante, neste momento, diferenciar os termos aulas remotas, híbridas e ensino presencial, para melhor esclarecimento dos fatos relatados e narrar, de forma sucinta, a história do município de Parnamirim/RN

Buscou-se, por meio do diálogo com os docentes desta rede, um panorama acerca da utilização das metodologias ativas e mídias digitais no período pandêmico e pós-pandêmico. Para tal, descreve-se as informações coletadas através do formulários, onde se tem um panorama numérico da utilização das mídias digitais e

metodologias ativas, um relato e breve comentário acerca do material pedagógico utilizado por estes profissionais no período de aulas remotas e, finalmente, através das entrevistas, é refletido, juntamente com os pesquisados, como o período pandêmico e as aprendizagens que ele proporcionou modificou, ou não, a prática desses professores do cotidiano escolar no retorno às aulas presenciais.

No início do contato com os profissionais de ensino religioso foi possível perceber certa dificuldade na participação da pesquisa, visto que, alguns não atuaram em aulas durante a pandemia e outros estavam envolvidos em demandas pessoais que impossibilitou sua participação.

Entre os professores que se dispuseram a participar, é notado grande interesse em ajudar no desenrolar final da pesquisa, sempre se mostrando muito disponíveis, apesar da falta de tempo imposta pela profissão exercida e, interessados no processo final.

As dificuldades que foram enfrentadas na produção desta pesquisa estiveram, algumas vezes, atreladas à falta de horários disponíveis para contato. Todos os professores envolvidos possuem uma carga horária de trabalho e uma quantidade de turmas muito grande para acordar um horário para ambos foi algo desafiante.

O processo de busca por referências bibliográficas que atrelassem os professores às metodologias ativas também é fator desafiador, chegando à conclusão que a busca de material nesse sentido ainda é escassa.

A análise documental proposta também se apresenta carente, pois, os materiais disponibilizados são em quantidade pequena.

Ainda com relação aos desafios impostos no percurso da pesquisa, o maior, certamente, tem relação com o equilíbrio do trabalho enquanto gestora de escola pública no município de Parnamirim/RN e pesquisadora do PPGCR/UFPB. São duas funções que estão geograficamente distantes e que exigem trabalho mental muito grande. As demandas de uma gestão são extremamente extenuantes quando se é novata no assunto, por esse motivo, por diversas vezes, foi necessário adiar leituras, o processo de escrita e análise de dados, visto que, a função na gestora impacta direta e imediatamente na vida de muitas pessoas e, a pesquisa acadêmica, enquanto está sendo desenvolvida, torna-se algo mais individual, seus impactos só serão sentidos na publicação dos resultados. Dessa forma, passado o primeiro ano de gestão e a familiaridade com a função aumentando, foi possível me voltar para a pesquisa com maior foco, desenvolvendo-a de maneira mais proveitosa.

O diálogo com os pesquisados enriquece grandemente as reflexões que vêm sendo desenvolvidas com relação ao período de aulas remotas.

Em síntese, pode-se identificar o pouco conhecimento dos professores da rede do termo metodologias ativas e, conseqüentemente, seu uso em sala de aula. Nesse sentido, as mídias digitais que foram incorporadas às aulas no período pandêmico não tiveram o aporte das metodologias ativas, usadas, na maioria dos casos, somente como instrumento pelo qual o conteúdo chegou aos estudantes e não como meio, pertencente a um método maior, que levou o estudante a refletir acerca do conteúdo analisado. Por fim, não houve, de maneira significativa, a utilização das metodologias ativas e das mídias digitais em concomitância no período pandêmico neste município.

A utilização das mídias digitais proporciona aos docentes da rede um redimensionamento das suas práticas no período pandêmico, contudo, por falta de acesso universal dos estudantes, pouco das mídias pôde-se aproveitar no retorno ao modelo presencial. O que permanece, em alguns casos, é a utilização do *WhatsApp* como meio de contato mais direto com os estudantes, já que o tempo de aula da disciplina de ensino religioso é curto.

A falta de formação continuada específica para área de ensino religioso, atrelada ao uso das metodologias ativas e mídias digitais, ofertado pelo município de Parnamirim/RN, é um dos fatores pelos quais esses métodos não foram implementados no cotidiano escolar dos professores e professoras.

Segundo os professores pesquisados, para utilização das mídias digitais, é preciso acesso mais justo para todos os estudantes, contudo, para uso inicial, se este município fizesse investimentos em recursos tecnológicos dentro das próprias unidades de ensino, este acesso já poderia ter iniciado.

Observando-se que, apesar dos professores terem tido a necessidade de interiorizar uma gama de aprendizagens novas, o motor para modificação das suas práticas em sala de aula não está pautado somente na inserção desse novo conhecimento técnico, mas, também, de um olhar mais humano para as questões que os estudantes trazem de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, os dados coletados e analisados serão encaminhados à SEMEC, no sentido de, através das observações pontuadas acerca da utilização das metodologias ativas e mídias digitais, serem desenvolvidas formas eficazes de

esclarecer e incentivar os professores e professoras de ensino religioso para introduzir esses meios e métodos.

Esta Dissertação, desde sua gênese, também tem a intenção de ser fonte de diálogo e reflexão dos docentes desta disciplina, sobre suas práticas pedagógicas no cotidiano, visto que, estamos sempre distantes geograficamente por, geralmente, ter-se só um docente por escola, em cada turno, muitas vezes distante da reflexão teórica. O município não oportuniza momentos frequentes para que os docentes dessa disciplina possam partilhar seus saberes. Logo, um documento que compartilhe informações acerca do fazer pedagógico dos nossos colegas de profissão é um motivo para repensarmos nossas práticas individuais enquanto professores e professoras de ensino religioso.

Além disso, vale salientar a importância que esta pesquisa traz para o redimensionamento da minha prática individual. Estreitar o diálogo e os laços com outros profissionais que compartilham saberes, vínculos e angústias similares, alargou o meu olhar enquanto professora de ensino religioso, trouxe-me mais reflexões e possibilidades para sala de aula.

A partir dos apontamentos aqui levantados, enceta-se uma reflexão sobre o trabalho metodológico dentro da disciplina de ensino religioso e como as formações continuadas são um espaço de partilha e produção de metodologia adequada para os conteúdos propostos pelo ensino religioso.

Outro tema, que se apresenta durante o processo de pesquisa, tem relação com o ensino religioso ser um motor para ajudar os educandos a pensar o sentido de suas existências, visto que, durante a pandemia, momento de perdas coletivas, os conteúdos que já são base nesta disciplina, podem fomentar em nossos estudantes a reflexão sobre o luto e o sentido da vida. Essas ideias são impulsionadas pela teoria do autor Viktor Frankl o qual conheci durante a pós-graduação. Essa possibilidade de análise, concretiza-se no diálogo com os professores e professoras, quando afirmam que em suas aulas, os estudantes costumam se sentir à vontade para relatar perdas, suas relações com a morte e o sentido da existência. Dessa maneira, observa-se uma temática pertinente ao trabalho dos professores e professoras de ensino religioso que traz resultados importantes que contribuem na reflexão em torno da proposta do ensino religioso.

Em suma, por meio do cenário educacional apresentado no município de Parnamirim/RN, tem-se uma perspectiva, como o período de aulas remotas

reverberou dentro das práticas dos professores e professoras de ensino religioso, com foco no uso das metodologias ativas e mídias digitais. Neste momento histórico, muito específico para a Educação mundial, esta pesquisa, em conjunto com as demais produções que estão sendo desenvolvidas no sentido de refletir o período de aulas remotas, propõe um alargamento dessas discussões para que, em diálogo com os demais pesquisadores, possamos ter um panorama do momento vivenciado e diferentes perspectivas para o futuro da Educação pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ACACI, José. **Histórias do Rio Pequeno**: uma viagem poética sobre a história de Parnamirim. Natal/RN: Do autor, 2006.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 20 de mai. de 2022.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli Do Prado. **O Ensino Religioso**, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais. CRMG Volume 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27879/25020>. Acesso em: 21 de jun. de 2022

BARROS, Andreza. **Prefeitura autoriza retorno das aulas particulares no município. Prefeitura de Parnamirim**. 2020. Disponível em: <https://parnamirim.rn.gov.br/newsItem.jsp?p=11508>. Acesso em: 12 de out. de 2022.

BARTOLOMEU, Tatiana de Fatima; SILVA, Helena Zago Soares da; LOZZA, Silvia Iuan. **Metodologias Ativas**: um caminho para inovar as práticas pedagógicas. Programa de Apoio a Iniciação Científica, v. 18, n. 1, p. 560 – 574. 2016- 2016. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/247>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

BARBOSA, Rita Cristiana; ANDRADE, Vivian Galdino. **Educação e Novas Tecnologias**. João Pessoa – PB, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação - Conselho Pleno. **Resolução Nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Informe Técnico Campanha Nacional de Vacinação contra a Covid-19**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Informe_Tecnico_Vacina_COVID-19.pdf. Acesso em: 23 de out. de 2022.

FRANKL, Viktor E. **Em Busca de Sentido**: um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal/ Petrópolis: Vozes, 2022.

CARON, Déborah; SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. John Dewey E Paulo Freire: **Uma Análise sobre a Educação e Democracia**. Cadernos da Fucamp, v.15, n.22, p.100-107, 2016.

CRISTHIAN, B.; GRIFFITHS, T. **Algoritmos para viver**: a ciência exata das decisões humanas. Trad. de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. São Paulo, Paulinas, 2001.

DAMASCENO, Sunâmita Araújo Pereira. **Formação Inicial e Continuada de Docentes de Ensino Religioso**: reflexos nas práticas pedagógicas de professores que lecionam no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões)- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2015.

DEWEY, Jhon. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os Princípios Das Metodologias Ativas De Ensino: Uma Abordagem Teórica. **Revista Thema**. Lajedo RS, Volume 14, nº 1, p. 268 a 288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>, Acesso em: 12 de abr. de 2021

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: Apro-Ximações E Distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762> , Acesso em: 12 de abr. de 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Países e Terra, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST,T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 out. de 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PERNISA JUNIOR, Carlos. **Mídia Digital**. Facom/UFJF, Lumina. Juiz de Fora, v.4, n.2, p. 175-186, jul./dez. 2001 v. 5, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: www.facom.ufjf.br, Acesso em: 11 de abr. de 2021.

MARTINHO, Luis mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis RJ, Vozes, 2014.

Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil. **Portal G1**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

MARTELETO, Regina **Maria. Análise de redes sociais:** aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001

MENESES, Abel Silva. História natural COVID-19 e suas relações terapêuticas. **Scielo Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.733/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner. **Ensaio sobre metodologias ativas:** reflexões e propostas. *Passo Fundo*, V. 25, n. 2, p. 261- 276 mai.-ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo a Aplicando a Gamificação**, o que é, para que serve: potencialidades e desafios. Florianópolis, UFSC: UAB, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

NERI, Marcelo. **Mapa da Inclusão Digital**. Rio de Janeiro/RJ: FGV, GPS, 2012.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **Os professores depois da pandemia**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e249236, 2021

OLIVEIRA, Lilian Blanck *et al.* Ensino Religioso no ensino fundamental. Cap. IV: **Ensino Religioso como componente curricular**. São Paulo: Cortez, 2007

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura; BRASILEIRO, Beatriz Gonçalves. **Manual interativo de utilização do instagram como ferramenta pedagógica**. Rio: Pomba, 2020.

OLIVEIRA, Livia Rinco *et al.* **Espiritualidade e otimismo trágico no enfrentamento da pandemia à luz do pensamento de Viktor Frankl**. *Belo Horizonte*, v. 17, n. 01, p. 183-196, jan./jul. 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/26513/19690>. Acesso em: 27 de out. 2022.

Organização Mundial da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. **Resumo Científico**. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOV1920089_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 de out. de 2022

PARNAMIRIM. **Decreto nº 6.200, de 19 de março de 2020**. Diário oficial Parnamirim. 19 de março de 2020.

PARNAMIRIM. **Decreto nº 6.339, de 10 de setembro de 2020**. Diário oficial Parnamirim. 15 de setembro de 2020.

PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Facebook: rede social educativa? **I Encontro Internacional TIC e Educação**. 2010b. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>. Acesso em 25 de set. de 2022.

PEIXOTO, Carlos. **A história de Parnamirim**. Parnamirim/RN: Impressão Gráfica e Editora Ltda, 2003.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Org). **Whatsapp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador, EDUFBA; EDITUS, 2017.

POZZER, Adeccir *et al*. **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

RANGEL, Fernanda Cristina da Silva; MARCELINO, Valéria de Souza; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra. **Metodologia de ensino estudo de caso associada ao uso de dispositivos móveis**. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560825/2/PRODUTO%20PARA%20SUBMETER%20%20EDUCAPES.pdf>. Acesso em: 21 de jun. de 2022.

REUTER, Astrid; USARSKI, Frank. **Demarcando as fronteiras da ciência da religião: um esboço com referências à discussão epistemológica na Alemanha**. São Paulo, REVER, v. 21, n. 1, 2021.

SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias ativas de ensino–aprendizagem**. Olinda – PE, IFPE – Biblioteca Campus Olinda, 2019.

SENHORAS, Elói Martins. **Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de Conjuntura, Volume 2, Nº 5, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135/134>. Acesso em: 12 de out. de 2022.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio, organizadores. **Metodologia ativa na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca de significado do ser professor de Ensino Religioso**. João Pessoa/PB, Editora Universitária UFPB, 2011.

SILVA, Terezinha Martins; PINHEIRO, Maria José Felipe; REBOUÇAS, Veruska de Araújo Vasconcelos. **Rio Pequeno de Grandes Histórias**. Parnamirim/RN: Offset, 2006.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

SOARES, Marcelo. Eu me demito: fenômeno da grande resignação chega ao Brasil. **Revista VOCÊ S/A**. 2022. Disponível em: <https://vocesa.abril.com.br/economia/eu-me-demito-fenomeno-da-grande-resignacao-chega-ao-brasil/>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista HISTEDBR On-Line**: n.14. Maringá, PR. 2004. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html. Acesso em: 02 de nov. de 2022.

ZIMRING, Fred. **Coleção Educadores**: Carl Rogers. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Esta pesquisa intitula-se: MÍDIAS DIGITAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO RELIGIOSO: período pandêmico e pós-pandêmico e está sendo desenvolvida por Vanessa de Oliveira Fernandes, 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 Silva.

Essa pesquisa objetiva analisar o uso das metodologias ativas e das mídias digitais pelos professores da rede Municipal de Parnamirim durante o período da pandemia e refletir quais desses meios e métodos serão aproveitados também no período pós – pandêmico. E os objetivos específicos, são: observar a prática pedagógica adotada pelos professores de Ensino Religioso na cidade de Parnamirim; identificar quais e se foram utilizados mídias digitais e metodologias ativas durante o período pandêmico; dialogar com os professores dessa rede sobre o processo individual de reconstrução de suas práticas a partir do uso dos meios digitais e metodologias ativas e analisar como as aprendizagens com relação à utilização das mídias digitais e metodologias ativas adquiridas pelos professores da Rede Municipal de Parnamirim durante o período pandêmico podem afetar sua prática pedagógica no retorno as aulas presenciais.

Esta pesquisa se mostra relevante no contexto atual, pois se propõe a analisar o ensino remoto na disciplina de Ensino Religioso durante o período da pandemia no Brasil. A partir dessa análise objetiva-se antever as discussões com relação ao impacto do ensino remoto na prática dos professores de Ensino Religioso no período pós-pandêmico.

A sua participação na pesquisa é voluntária e de fundamental importância e, portanto, o senhor(a) 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 os participantes podem ficar inibidos no momento da entrevista. Existe a possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem coagidos a utilização das metodologias ativas, por mais que essa não seja a função da pesquisa. Quanto aos benefícios, existe a possibilidade dos professores repensarem

suas práticas através do diálogo sobre o percurso que percorreram durante as aulas remotas e o retorno às aulas presenciais.

Solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos 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.

Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes 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.

Parnamirim-RN, ____ de _____ de 2023.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

Endereço da Pesquisadora Responsável: R. Manoel Bandeira, 179 Bosque das Colinas, Parnamirim-RN CEP: 59162-000 - Fones: (84) 99467-8970 - e-mail: nessinhax116@hotmail.com

Pesquisador Orientador: Atualmente, é professor Associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). e-mail: professor.marinilson@gmail.com Contato: (83)991052534

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>

APÊNDICE B - Termo de anuência

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “MÍDIAS DIGITAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO RELIGIOSO”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof^a. Vanessa de Oliveira Fernandes, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 31 de março de 2023 a 01 de junho de 2023, após a devida aprovação no Sistema CEP/CCS/UFPB.

Parnamirim, ____ de fevereiro de 2023.

Delmira Dalva Silva Santiago
Secretaria adjunta pedagógica

APÊNDICE C - Questionário introdutório

1. Escolaridade?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

2. Em quantas escolas, do município de Parnamirim, você trabalha atualmente

1

2

3

4 ou mais

3. Você já ouviu falar em Metodologias Ativas?

Sim. Conheço bem

Sim, mas conheço pouco

Nunca ouvi falar.

4. Quais desses métodos ativos você conhece?

Sala de aula invertida

Gamificação

Estudo de Caso

Aprendizado por Projetos

Outros.

5. Quais desses métodos você já utilizou em sala de aula no município de Parnamirim?

Sala de aula invertida Gamificação

Estudo de Caso

Aprendizado por Projetos

Outros

6. Quais aplicativos, plataformas ou sites você utilizou durante as aulas remotas?

7. Quais plataformas, aplicativos ou sites tiveram melhor alcance em suas aulas de E.R no município de Parnamirim?

8. Quais plataformas, sites ou aplicativos tiveram menor alcance em suas aulas de E.R no município de Parnamirim?

9. Durante o período pandêmico você iniciou algum curso que tenha relação com a área de E.R? Qual(ais)?

10. Durante período pandêmico qual foi seu nível de leitura sobre assuntos diversos?

Muito mais do que antes da pandemia

Um pouco mais do que antes da pandemia A mesma coisa que antes da pandemia Menos do que antes da pandemia

Muito menos do que antes da pandemia

11. Você já participou de alguma formação continuada oferecida pelo município de Parnamirim onde tenha sido tratado o tema das metodologias ativas?

Sim

Não

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista (entrevista semiestruturada)

1. Quanto tempo o você atua na rede municipal de Parnamirim _____?
2. Fale-me da sua caminhada até se tornar professor de E.R.
3. Fale-me um pouco sobre a utilização das metodologias ativas em suas aulas durante o período pandêmico
4. Fale-me um pouco sobre a utilização das mídias digitais durante o período pandêmico
5. Existe algum método, aplicativo ou plataforma que você tenha conhecido durante a pandemia que continuará utilizando em suas no retorno as aulas presenciais?
6. Você acredita que os aprendizados que teve durante a pandemia podem contribuir para a sua prática no retorno as aulas presenciais? Comente.