



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

CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS

ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
desafios para os docentes da rede municipal de João Pessoa – PB

JOÃO PESSOA - PB

2023

CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS

**ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
desafios para os docentes da rede municipal de João Pessoa – PB**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões - PPGCR, na Linha de Educação e Religião, visando a obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientador: Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V331e Vasconcelos, Cleyton Carlos Silva de.
Ensino religioso em tempos de pandemia : desafios para os docentes da rede municipal de João Pessoa - PB / Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos. - João Pessoa, 2023.
140 f. : il.

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

1. Ensino religioso. 2. Pandemia - Covid-19. 3. Docentes - Experiências vivenciadas. 4. Desafios - Período pandêmico. I. Silva, Marinilson Barbosa da. II. Título.

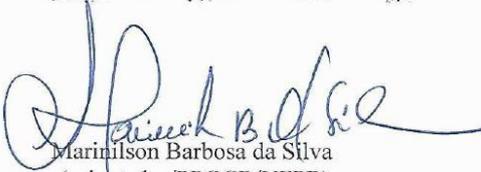
UFPB/BC CDU 37.015:2(043)

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

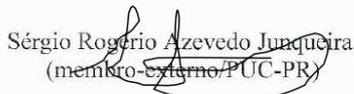
“ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA OS DOCENTES DA
REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA – PB”

Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos

Dissertação apresentada à banca examinadora formada pelos seguintes especialistas.


Marililson Barbosa da Silva
(orientador/PPGCR/UFPB)


Gracileide Alves da Silva
(membro-externo/PMJP)


Sérgio Rogério Azevedo Junqueira
(membro-externo/PUC-PR)


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

Aprovada em 28 de novembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, gracioso e bendito e a Jesus Cristo, fonte de toda a graça e supremo mantenedor de minha existência. Minha eterna gratidão ao Deus Triúno, pois tudo que tenho e sou vem de ti.

A minha família, pelo amor e cuidado que sempre tiveram para comigo. Agradeço-lhes por toda a compreensão, apoio e investimento. Vocês foram instrumentos de Deus na minha formação cultural, educacional e moral. Que o Senhor possa abençoá-los rica e graciosamente.

À minha mãe Vera Lúcia Silva de Vasconcelos, senhora de mim, que por sua vez empregou todos os seus esforços na minha criação e que com muito carinho sempre me incentivou a buscar meus objetivos.

Ao meu pai João Evangelista de Vasconcelos Filho que carrego no coração as melhores lembranças de boas risadas e de uma casa cheia de amigos e boas conversas. Obrigado pelos conselhos e por suas virtudes que suplantam os seus defeitos.

À minha irmã, Caliane Michelle Silva de Vasconcelos por acreditar em mim, até mais que eu mesmo. Pela grande ajuda no árduo trabalho de transcrição das entrevistas e pelo grande apoio e incentivo aos meus ideais.

À minha tia, Vera Lúcia Evangelista de Vasconcelos pelo cuidado sempre presente, pelas “fofocas” demoradas e pelo carinho sempre demonstrado. Vocês serão sempre o meu ancoradouro e o meu sustentáculo.

Aos meus amigos (as) queridos (as) que me acompanharam empática e pacientemente durante todo o processo, fazendo-me acreditar nesse sonho, sem os quais, provavelmente, não teria conseguido concluir. Entre eles destaco: Tatiany Fernandes Oliveira (Tatinha), pelas conversas, recomendações bibliográficas e por ser alguém com quem tenho aprendido cotidianamente com sua sabedoria e brandura; Aldeny Teotônio Cláudio, por compartilhar comigo seus muitos saberes, pelos muitos estímulos e por enxergar em mim alguém com capacidade para ingressar no programa; Maria José Torres Holmes, por todo o direcionamento quando ingressei no ER no município de João Pessoa. Sua paixão e luta pelo ER foram grandes inspirações para mim enquanto docente e pesquisador.

Aos meus colegas da turma do mestrado, pelos muitos aprendizados compartilhados e em especial a aqueles que Deus me proporcionou conhecer durante

este período de aprendizado e preparação. Em especial destaque: Romário Evangelista (o agnóstico), que generosamente compartilhou seu cabedal de saberes, pacientemente leu o meu texto e contribuiu substancialmente com sugestões de leituras e adaptações do texto, impondo ao mesmo uma densidade maior em seu respaldo bibliográfico; Magno Xavier (o padre), que de maneira amável e humilde compartilhou suas impressões a respeito do trabalho sugestionando leituras e ajustes pontuais e cirúrgicos. Quando se reunia em “triálogo” o padre, o pastor e o agnóstico (a trindade profana), nossas conversas foram determinantes nos momentos em que mais precisei. Agradeço-lhes por sempre estarmos juntos nos momentos de alegria e de tristeza. Obrigado pelo carinho, afeto, confiança, amabilidade e companheirismo. Vocês são especiais para mim. Levarei a todos em meu coração.

Ao meu orientador, Professor Dr. Marinilson Barbosa da Silva pelas orientações, conselhos e acima de tudo pela confiança empregada a minha pessoa ao me acompanhar durante essa jornada acadêmica.

Ao professor Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira e a professora Dra. Gracileide Alves da Silva que fizeram parte da minha banca de qualificação e de forma muito gentil e carinhosa compartilharam suas impressões e saberes a respeito do trabalho, pontuando o que era necessário e se colocando à disposição para o desenvolvimento e conclusão deste exaustivo trabalho.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente. A todos vocês meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo analisou os principais desafios enfrentados e as experiências vivenciadas pelos docentes da disciplina de ER no município de João Pessoa – PB no período pandêmico entre março de 2020 e dezembro de 2021. De maneira mais específica, busquei refletir acerca da configuração do ER no contexto paraibano, suas dificuldades e possibilidades; procurei identificar as contribuições do ER, em meio a pandemia da COVID-19, para os docentes; tencionei também, desvelar os desafios do ER para os docentes e ainda identificar possibilidades para o fortalecimento do ER enquanto componente curricular no município de João Pessoa – PB. O interesse pela temática deu-se a partir da experiência vivenciada enquanto professor de ER no referido município, no qual estou inserido atualmente. O período pandêmico e a urgência do isolamento social trouxeram muitos desafios para os docentes. Diante de todas as mudanças impostas pela pandemia, quais os desafios que se apresentaram aos docentes de ER? Como esses docentes perceberam tais desafios e os enfrentaram mediante a emergência do ensino remoto que se colocou como alternativa para continuidade do processo ensino-aprendizagem? Assim, a investigação pautou-se em analisar tais desafios. Em termos metodológicos, a pesquisa é de cunho qualitativo. Foi realizada uma pesquisa de campo, cujos dados foram coletados através de entrevista semiestruturada junto aos docentes de ER do município, e utilizou-se de uma abordagem de interpretação fenomenológica para compreender o objeto de estudo. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo com a interpretação do método fenomenológico, e a exposição dos dados foi feita por categorias identificadas na análise do material coletado. Ressaltamos também que foi realizada uma pesquisa documental, a partir da qual, foram analisados alguns documentos importantes para a problematização da educação na rede municipal no período em destaque, tais como: Plano Municipal de Educação (2015-2025), Política de Educação Municipal de João Pessoa (2021-2024), dentre outros. Para a fundamentação teórica deste estudo, destacou-se entre os principais autores utilizados, José Octávio de Mello, Gracileide Alves da Silva, Maria José Holmes e Marinilson Barbosa da Silva, dentre outros. Foi possível perceber que os docentes fizeram relatos similares no que tange aos desafios enfrentados no período pandêmico, como a urgência do uso de novas tecnologias; a precarização do acesso tecnológico tanto por parte dos discentes quanto de muitos docentes. Somou-se a isso, o medo e a angústia diante da gravidade e da ameaça do vírus. São, portanto, dificuldades e desafios enfrentados de aspecto psicossocial, tecnológico, e também pedagógico/didático. Acredito que esta pesquisa trouxe contribuições significativas para o fortalecimento do componente de ER e seus docentes.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Pandemia. Docentes. Desafios.

ABSTRACT

The present study analyzed the main challenges faced and the experiences experienced by professors of the Religious Education (RE) discipline in the city of João Pessoa – PB in the pandemic period between March 2020 and December 2021. More specifically, I sought to reflect on the configuration of RE in context of Paraíba, its difficulties and possibilities; I sought to identify the contributions of RE, amid the COVID-19 pandemic, for professors; I also intended to reveal the challenges of RE for professors and also identify possibilities for strengthening RE as a curricular component in the city of João Pessoa – PB. My interest in the topic arose from my experience while RE professor in that municipality, where I am currently working. The pandemic period and the urgency of social isolation brought many challenges for professors. Given all the changes imposed by the pandemic, what challenges did RE professors face? How did these professors perceive such challenges and face them through the emergence of remote professors, which emerged as an alternative for continuing the teaching-apprenticeship? Therefore, the investigation was based on analyzing such challenges. In methodological terms, the research is qualitative in nature. A field research was carried out, whose data were collected through semi-structured interviews with RE professors in the municipality, and a phenomenological interpretation approach was used to understand the object of study. The data were analyzed using the content analysis technique with the interpretation of the phenomenological method, and the data was presented using categories identified in the analysis of the collected material. We also highlight that a documentary research was carried out, from which some important documents were analyzed for the problematization of education in the municipal network in the highlighted period, such as: Municipal Education Plan (2015-2025), Municipal Education Policy of João Pessoa (2021-2024), among others. For the theoretical foundation of this study, among the main authors used, José Octávio de Mello, Gracileide Alves da Silva, Maria José Holmes and Marinilson Barbosa da Silva, among others, stood out. It was possible to notice that professors made similar reports regarding the challenges faced during the pandemic period, such as the urgency of using new technologies; the precariousness of technological access for both students and many professors. Added to this was fear and anguish due to the severity and threat of the virus. These are, therefore, difficulties and challenges faced from a psychosocial, technological, and also pedagogical/didactic aspect. I believe that this research made significant contributions to strengthening the RE component and its professors.

Keywords: Religious Education. Pandemic. Professors. Challenges.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das Escolas Municipais	35
Quadro 2 - Lista dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)	38
Quadro 3 - Etapas de retomada às aulas presenciais.....	70
Quadro 4 - Organização do tempo e grupos para o retorno presencial das Pré-escolas	71
Quadro 5 - Momentos para o retorno 100% presencial das Unidades Escolares	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números da COVID-19 por ano no Brasil.....	55
Tabela 2 - Sobre a carga horária para cada componente curricular.....	72
Tabela 3 - Quanto ao gênero.....	81
Tabela 4 - Quanto a idade.....	81
Tabela 5 - Quanto ao Polo Educacional.....	82
Tabela 6 - Quanto ao Nível de Formação.....	82
Tabela 7 - Quanto aos Cursos de Graduação.....	83
Tabela 8 - Quanto ao Tempo de Magistério em ER.....	85
Tabela 9 - Quanto a Religião.....	86
Tabela 10 - Dificuldades e/ou desafios enfrentados pelos docentes.....	89
Tabela 11 - Sentimentos e Sensações vivenciados.....	95
Tabela 12 - Recursos utilizados para a ministração das aulas.....	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UMA BREVE TRAJETÓRIA DO ER NA PARAÍBA: EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	15
2.1	O contexto educacional paraibano	15
2.2	O ER e a sua inserção na educação paraibana	21
2.3	A rede municipal de ensino de João Pessoa: o ER em evidência	30
2.3.1	Aspectos geoeconômicos e culturais de João Pessoa.....	33
2.3.2	O perfil da rede educacional do município de João Pessoa.....	35
2.3.3	Sobre a Política de Educação Municipal.....	41
2.3.4	O ER no município de João Pessoa.....	45
3	A PANDEMIA DA COVID-19 NO CENÁRIO BRASILEIRO: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	50
3.1	A Pandemia no cenário brasileiro e suas implicações	50
3.2	A questão da educação pública brasileira no período pandêmico, e agora?	57
3.2.1	Educação a Distância.....	59
3.2.2	Ensino Híbrido.....	61
3.2.3	Ensino Remoto Emergencial.....	63
3.3	O contexto pandêmico e a educação pública no município de João Pessoa: desafios e propostas	67
4	O ENSINO RELIGIOSO NA PANDEMIA PELO OLHAR DOS DOCENTES DE JOÃO PESSOA – PB	77
4.1	O percurso metodológico da pesquisa	77
4.2	Análise dos dados	80
4.2.1	Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	80
4.2.2	Quanto a Formação.....	82
4.2.3	Quanto ao Tempo de Magistério em Ensino Religioso.....	85
4.2.4	Quanto a Religião.....	86
4.2.5	Sobre a educação pública na pandemia e seus desafios.....	87
4.2.6	Sobre os recursos para ministração das aulas.....	95
4.2.7	O ER e a espiritualidade do docente no período pandêmico.....	96

4.2.8	A relação do discente com o componente ER no período pandêmico.....	99
4.2.9	Possibilidades para o ER no município de João Pessoa a partir da experiência no período pandêmico.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A.....	118
	APÊNDICE B.....	119
	ANEXO A.....	122
	ANEXO B.....	126
	ANEXO C.....	136

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu das experiências e inquietações vivenciadas no cotidiano escolar, enquanto professor de Ensino Religioso do município de João Pessoa - PB desde 2010. Desde então, venho desenvolvendo minhas atividades na Escola Municipal Professor Afonso Pereira da Silva no referido município, onde ministro aulas em praticamente todas as turmas da escola, que compreende as modalidades do ensino fundamental I e II, como também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi diante do contexto pandêmico que me vi desafiado e provocado a repensar minhas práticas e estudá-las de modo mais sistemático e acadêmico.

Em 2020 iniciei mais um ano letivo com cronograma organizado, plano de curso e primeiros conteúdos ministrados, mas algo desconhecido chegara para mudar minha rotina profissional, educacional, social, religiosa, humana, a pandemia da COVID-19. Muitas interrogações, medos, angústias e inquietações passaram a permear o meu dia a dia. Isso se deu em proporção mundial diante da realidade ora vivenciada.

O mundo foi colocado sob alerta com a descoberta da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). A Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou instalada a pandemia da COVID-19 em março daquele ano. As relações sociais em suas diversas dimensões, seja política, econômica, religiosa, social e cultural foram reconfiguradas. Em função das medidas de isolamento social adotadas para reduzir a contaminação e proliferação do vírus, discentes e docentes foram afastados das salas de aula, contudo, isso não significou o afastamento do processo ensino-aprendizagem nem tampouco da escola, considerando sua amplitude para além da estrutura física.

Qual seria a saída naquele instante, pois até então, seria algo a “curto prazo”? Aulas remotas? Ensino a distância? Aulas síncronas? Que ferramentas seriam usadas? WhatsApp, Podcast, Google Meet, Google Formulário, Google sala de aula, aulas on-line na TV Câmara? O desafio primordial, naquele momento, era manter o processo ensino-aprendizagem, e, de alguma forma, a rotina escolar dos alunos.

Sabe-se que o ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Art. 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro

de 1996 alterado pela Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997). Ao entrar na docência do ER não tinha inicialmente a dimensão de sua importância e de como esse componente curricular faria a diferença na vida dos educandos, principalmente nesse período de caos, com a finitude da vida tão presente no dia-dia de todos, mas aos poucos fui construindo e fundamentando o entendimento do quanto esse componente curricular é importante e deve ter seu espaço no chão da escola.

Frente a todas estas questões desafiadoras, e ao momento de fragilidade humana que enfrentamos, o interesse pelo conhecimento científico desse componente tornou-se ainda mais urgente por diversas razões. Dentre estas, destaco: o próprio objeto de estudo do ER (conhecimento religioso); a necessidade de compreender esse componente no cenário educacional paraibano, especialmente em João Pessoa – PB; os desafios enfrentados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem; a importância do ER para os discentes no exercício dos direitos humanos e o momento presente, no qual, percebemos o ser humano mais íntimo do “sagrado” com a vivência da pandemia da COVID-19. Diante disso, se fez necessário analisar as mais variadas experiências proporcionadas e enfrentadas pelos docentes do componente ER. Partimos do questionamento de quais os principais desafios apresentados aos docentes no período pandêmico com a emergência do ensino remoto, e como estes foram enfrentados?

Foi no cenário de suspensão das aulas presenciais, via decretos do Ministério da Educação e orientações do Conselho Nacional de Educação, além dos decretos estaduais e municipais, que o ensino remoto surgiu como alternativa para o processo de ensino-aprendizagem, dando continuidade à rotina educacional e como instrumento que pôde evitar ou diminuir a evasão escolar, devido a impossibilidade da realização dos encontros presenciais entre professores e alunos no período pandêmico.

Nesse momento encontrei-me cercado de novos e grandes desafios para dar prosseguimento ao processo de ensinar e aprender, afinal, para todos, as mudanças foram abruptas. Sabemos que tais desafios perpassaram toda a questão metodológica, desvelando fragilidades, mas também possibilidades em relação ao componente ER.

Mediante as inquietações e colocações apresentadas, o presente estudo teve por objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados e as experiências vivenciadas pelos docentes da disciplina de ER no município de João Pessoa – PB

no período pandêmico entre março de 2020 e dezembro de 2021. Além disso, como objetivos específicos, busquei refletir acerca da configuração do ER no contexto brasileiro, suas dificuldades e possibilidades; identificar possíveis contribuições do ER, em meio a pandemia da COVID-19, para os docentes; desvelar os desafios do ER para os docentes e ainda identificar possibilidades para o fortalecimento do ER enquanto componente curricular no município de João Pessoa – PB.

No que diz respeito ao aspecto metodológico, destaquei que esta pesquisa é de cunho qualitativo, e possui uma abordagem fenomenológica em sua hermenêutica. Entende-se que a abordagem fenomenológica se aplica a proposta do estudo, uma vez que a mesma possibilita ao pesquisador realizar uma interpretação do significado das experiências vividas pelos sujeitos, buscando explicar a idealidade.

O instrumento para coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada, que consiste em um tipo de entrevista flexível que possui um roteiro prévio, porém possibilita ao entrevistador realizar intervenções no decorrer da entrevista no sentido de aprofundar questões ou esclarecê-las. O público alvo da pesquisa foram os docentes de ER da rede pública de ensino do município em questão. Foram selecionados nove (09) profissionais, de um total de setenta e nove (79), que atuaram no período pandêmico pesquisado.

O estudo aqui exposto dividiu-se em quatro capítulos, sendo o primeiro a introdução ao objeto trabalhado com a justificativa e a problematização da temática em questão. O segundo capítulo, *uma breve trajetória do ER na Paraíba: em destaque o município de João Pessoa*, procurou tratar do componente ER em seu percurso histórico no estado da Paraíba com um enfoque considerável no município de João Pessoa, uma vez que este foi o lócus da pesquisa. Este capítulo retrata os desafios da afirmação e validação do ER no contexto educacional neste município. O terceiro capítulo, *A pandemia da COVID-19 no cenário brasileiro: reflexos na educação pública*, trouxe reflexões sobre como a pandemia impactou a vida dos docentes e discentes no cenário nacional, além de problematizar a política da educação nesse processo tão desafiador para todos. Nesse sentido, analisei este processo no município de João Pessoa, de que forma o sistema de ensino enfrentou o período pandêmico no lapso temporal proposto neste estudo. O quarto capítulo, *O ensino religioso na pandemia pelo olhar dos docentes do município de João Pessoa*, analisou os dados da pesquisa de campo realizada. Foi revelado a partir dos próprios docentes, os principais desafios enfrentados, as questões pedagógicas, metodológicas e

psicossociais, contudo, também foi apontado possibilidades ao ER a partir das experiências vivenciadas.

Diante disso, apresento este trabalho como fonte de contribuição acadêmica no qual será discutido os desafios apresentados e enfrentados pelos docentes nas aulas de Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa em Tempos de Pandemia. Espera-se que este trabalho proporcione um instrumento fértil para reflexões, discussões e debates, visando não apenas o que foi de negativo desse período pandêmico, mas enxergar também o que foi apresentado de positivo através de uma profunda análise, levando a um entendimento mais humanizado na busca da superação da dor coletiva.

A produção científica só é adequada quando contribui de forma efetiva na vida das pessoas. É nesse aspecto que desejo contribuir para a produção de novos conhecimentos, novos olhares e novas percepções fornecendo subsídios, principalmente, para aqueles que são agentes de sustentação do ER, servindo como fonte de estudo e análise crítica.

2 UMA BREVE TRAJETÓRIA DO ER NA PARAÍBA: EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Neste capítulo abordou-se o percurso do ER no estado da Paraíba com enfoque no município de João Pessoa. O objetivo foi situar o ER no contexto educacional paraibano ao longo da história do próprio estado no Brasil, e então adentrar no cenário educacional do município de João Pessoa, evidenciando o ER.

A educação na Paraíba inicialmente se destaca pelo papel das ordens religiosas na transmissão inicial do conhecimento e os desafios enfrentados pelo sistema educacional na oferta de treinamento prático. Com uma educação marcada pelo elitismo e pela falta de acesso para as massas, a influência da educação privada e a institucionalização da educação foram peças chave no desenvolvimento cultural e educacional do Estado (Mello, 2007).

O ER e sua inserção, aplicação, acompanhamento e suas respectivas mudanças na educação paraibana se desenrolam de acordo com o contexto histórico, político e educacional de cada período. Desse modo, delineei um panorama histórico do Ensino de Religião no Estado da Paraíba até a criação e implantação do ER conciliando-se com as resoluções vigentes em cada período.

Por fim, foi discutido acerca da rede municipal de ensino em João Pessoa, a qual divide-se em nove (09) polos que agrupam cem (100) escolas e noventa e três (93) Centros Municipais de Educação Infantil. Destaca-se, no que diz respeito ao componente do ER, até mesmo devido a luta empreendida por professores e formadores que foram ícones em sua trajetória de consolidação. Assim, foi registrado os nomes que encontramos ao longo desse trabalho como: Maria Azimar Fernandes e Maria José Torres Holmes.

2.1 O contexto educacional paraibano

A evolução histórica da Paraíba está minuciada em períodos que nos trazem da conquista e colonização do século XVI às invasões holandesas do século XVII, penetração territorial dos séculos XVII e XVIII, rebeliões liberais, abolicionismo e republicanismo do século XIX, até o atual século XXI. A educação paraibana está situada dentro deste quadro.

Devido a uma estrutura estamental regida pelo lucro e a mercancia o lugar da educação inicialmente ficou a cargo das ordens religiosas que para cá eram trazidas. Jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas eram encarregados pelos aldeamentos das catequeses. Comentando sobre estas ordens religiosas e sua representatividade o historiador José Octávio de Arruda Mello nos informa que,

As chamadas missões, então constituídas, representaram aparelhos ideológicos, ou seja, mecanismos de submissão da índia para neutralização de sua rebeldia e submissão dos valores aos padrões do conquistador. Graças a isso é que, nas palavras de um historiador, "o terço do missionário seguiu sempre o trabuco do conquistador (Mello, 2007).¹

Segundo Gilberto Freire (1959), os dois principais modelos pedagógicos que competiram na sociedade colonial brasileira nos primeiros séculos foram o franciscano e o jesuítico. O modelo franciscano que explorava a valorização do trabalho pelo desenvolvimento das atividades manuais deparou-se com o Ratio Studiorum, modelo jesuítico fundado no latim. Devido a depreciação do trabalho manual estimulado pela escravidão, a educação discursiva de repetição mnemônica predominou. Nessa época, a educação era voltada principalmente para as elites.

A obra educativa dos jesuítas durante pouco mais de dois séculos foi a responsável quase exclusiva pela educação no período, além de ser um ensino totalmente acrítico e alheio à realidade da vida da colônia, foi aos poucos se transformando em uma educação de elite e, em consequência, num instrumento de ascensão social.

A Companhia de Jesus, que tinha inicialmente em seus objetivos catequisar e instruir o índio, de acordo com o Ratio Studiorum, foi aos poucos se configurando como forte instrumento de formação da elite colonial, ficando os indígenas e as classes mais pobres à mercê da instrução.

Segundo Piletti (1997, p. 34), "os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e dos escravos". Ribeiro (1986, p. 29) elucida que "o plano legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciaram. Os instruídos eram descendentes dos colonizadores. Os indígenas foram apenas catequisados".

¹ A fonte consultada não é paginada.

Comentando sobre o método jesuítico na Paraíba deste período nos diz José Octávio Mello:

Fundada no latim essa prática pedagógica reservava-se às camadas mais altas da população. Enquanto a grande massa permanecia analfabeta, só índios mais próximos do litoral eram aculturados, por intermédio do teatro e da música barroca. Introduzidos pelos padres jesuítas em suas missões, ambos, tal e qual a religião com que se articulavam, faziam as vezes de instrumentos de aculturação e controle social dos nativos (Mello, 1997, p. 2).

A metodologia jesuítica deixou marcas que perduraram até meados do século XIX, especialmente nos colégios católicos, embora muitas teorias metodológicas tenham surgido a partir dos anos finais daquele século. Os jesuítas não trouxeram somente a moral, os costumes e a sua religião, também trouxeram os métodos pedagógicos, que funcionaram durante 210 anos.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 por Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, a educação brasileira (...) vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional (Bello, 1992).

Na Paraíba, a educação ficou a cargo dos governantes locais, que mantiveram escolas primárias e secundárias com o objetivo de atender a formação dos filhos das elites locais. Com a expulsão dos Jesuítas, pela primeira vez o Estado passou a assumir os encargos da educação. Rosilene Alves, estabelece um comentário elucidativo sobre este período:

O maior interesse do Marquês de Pombal era laicizar o sistema educacional; para tanto, organizou a escola de modo a servir aos interesses civis e políticos do Império Luso no Brasil. Enquanto a educação jesuítica tinha como objetivo servir aos interesses da fé, e, portanto, não atendia aos interesses comerciais desejados por Pombal, a educação pombalina visava formar sujeitos para ocupar os espaços públicos demandados pelas ações políticas e comerciais (Alves, 2012, p. 31).

Segundo Piletti (1991, p.37) “O ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada”. Desta feita, apenas após a chegada da Família Real no Brasil em 1808 foi que se evidenciou um desenvolvimento cultural considerável, ainda que o direito a educação se mantivesse restrito a alguns. Segundo Souza (2018), neste período o ensino superior teve uma atenção exclusiva, em detrimento de outros níveis de ensino, fazendo com que a classe dominante expandisse cada vez mais seus privilégios e a classe pobre fosse relegada a segundo plano. Nesse cenário, objetivando atender as carências oriundas do período jesuítico e pombalino,

Foram criadas várias instituições de ensino superior (Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Academia Médica-Cirúrgica da Bahia e do Rio de Janeiro), com a finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando formar os quadros exigidos por essa situação. A coroa portuguesa priorizou uma educação que atendesse aos interesses da elite dirigente em detrimento do ensino público nos níveis primário e secundário. O papel esperado da escola e do professor seria o de encaminhar o "povo" para a civilização, fazendo com que este pudesse, aos poucos, assimilar os preceitos de uma sociedade ordenada (Moreira, 2011, p. 2).

Neste período, com a outorga da primeira Constituição brasileira em 1824 e com a criação da Lei de 15 de outubro de 1827, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos e a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas foi descentralizada do governo imperial para as províncias. Segundo Souza,

O ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada (Souza, 2018).²

Na Paraíba, devido ao entrosamento histórico com as características da educação brasileira, afirma Menezes (1982) que neste período se registrou a predominância do mestre-escola, categoria esta que hoje se retoma com o chamado reforço escolar. Mello (1997) chama atenção para o fato de que devido ao caráter privatista da formação social brasileira, entre a criação da primeira cadeira pública escolar mantida pelo governo, em 1766, e o funcionamento das escolas de primeiras letras na Paraíba, em 1822, tem-se quase seis décadas.

A institucionalização da educação paraibana se deu ainda no século XIX, com o estabelecimento do Liceu paraibano, que por sua vez, funcionava aos moldes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. E ao lado da Escola Normal e o Jornal União compuseram o tripé da cultura paraibana, admitida pelo governo. De acordo com Mello,

A institucionalização da educação paraibana data de 1836, com a criação do Liceu Paraibano, inicialmente localizado no prédio do antigo Colégio dos Jesuítas, fundado em 1745 pelo sacerdote italiano Gabriel Malagrida que padeceria nos cárceres da Inquisição, em Lisboa. Esse estabelecimento, mantido pela Companhia de Jesus, funcionava como seminário que, dotado de aulas de Latim e Humanidades, funcionou como primeiro estabelecimento de ensino geral [...] Por essa época, o Liceu Paraibano, a Escola Normal e o

² A fonte consultada não é paginada.

jornal *A União*, todos sediados na capital, constituíram o tripé da cultura paraibana, cooptada pelo Governo. Como esse tripé se complementasse com o Seminário Arquidiocesano e o Colégio Diocesano Pio X, ambos de inspiração confessional, surgiu o entendimento de que o elemento religioso nele predominava (Mello, 1997, p. 4-5)

Após a Proclamação da República em 1889, o modelo educacional que privilegiava a elite em detrimento das classes populares é posto em questão. Como as estruturas de poder foram modificadas, saímos de uma sociedade oligárquica para uma urbano-industrial, gerando mudanças cruciais na educação brasileira. Evidenciada sobretudo, pela criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930.

Na Paraíba, a década de 30 (trinta) do século XX, notabilizou-se pela instalação de vários colégios internos para moças, administrados por várias ordens de freiras brasileiras e estrangeiras, pelos ginásios comerciais da Campanha Nacional de Escolas de Comunidade e pela Fundação Padre Ibiapina. Segundo Mello (1997, s/p), “a presença do Estado na educação paraibana somente se tornou efetiva com os anos cinquenta”. A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a inauguração do primeiro Colégio Estadual fora da capital (Colégio Estadual do bairro da Prata, Campina Grande), tornam-se todos realidade neste período de 15 (quinze) anos aproximadamente e estão todos relacionados a figura do então governador, José Américo de Almeida.

Entre 1960 e 70, inspirados no Liceu, os colégios estaduais do interior tiveram um bom rendimento e estabeleceram favoráveis perspectivas para a educação paraibana (Mello, 2007). Entretanto, em razão do declínio da economia e a virtual desintegração do Estado nos anos 80 (oitenta), a educação paraibana passou por uma grande crise devido aos baixíssimos salários, que por sua vez, tiveram como resposta dos professores as sucessivas greves. Deste modo, o sistema pedagógico colapsou. Sobre os efeitos produzidos por este período, comenta Mello:

Nos anos noventa, as estatísticas revelaram como analfabetos metade da população paraibana acima dos quinze anos. Nas escolas estaduais e municipais de primeira fase de primeiro grau, os índices de evasão e repetência revelaram-se dos mais altos do país. Em 1996, estatísticas do IPEA revelaram a Paraíba, entre os Estados brasileiros, em último lugar em esperança de vida, penúltimo em escolaridade e antepenúltimo em produto interno bruto per capita (*Id.*, 1999).³

No início dos anos 2000 com a elaboração do Plano Nacional de Educação (2001-2011) que teve como objetivos principais, a elevação global do nível de

³ A fonte consultada não é paginada.

escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, as redes estaduais de ensino também começaram a elaboração de seus referidos planos. Foi então, em 2001 que o Conselho Estadual de Educação na Paraíba começou as primeiras reuniões para elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE). Uma Comissão formada por Conselheiros, encarregada de iniciar o processo de elaboração do referido plano.

Em 2002, o Conselho decidiu ampliar a Comissão de Elaboração do PEE, mediante a incorporação de funcionários/técnicos da Secretaria da Educação e Cultura do Estado. A partir daí foram constituídas as Comissões Temáticas e realizadas, no período de março a julho de 2002, audiências públicas, amplamente divulgadas. O texto consolidado foi publicado em abril de 2003.

Após mais de uma década, o novo Plano Nacional de Educação é elaborado, e tem vigência de 2014 à 2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, este plano tem como diretrizes, dentre outras, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação. Este é considerado um plano diferenciado, mediante suas diretrizes e até mesmo a maior participação para sua elaboração.

Diante disso, foi lançado o desafio aos Estados e Municípios para que elaborassem seus respectivos Planos de Educação com validade também para dez anos. Ainda em 2013, o Conselho de Educação da Paraíba começou a discutir a elaboração do novo PEE. Da mesma forma que o plano anterior, comissões temáticas foram constituídas e audiências públicas realizadas para apreciação do texto do PEE. Em 26 de maio de 2015, o novo Plano Estadual de Educação foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, e tem vigência até 2025.

Quanto ao aspecto estrutural, o presente PEE foi organizado em 5 tópicos principais, saber: educação básica, educação superior, formação e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática da educação e financiamento da educação. Além destes, foi incluído no primeiro tópico a educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e de educação ambiental. Neste sentido, o presente PEE realçou, de forma especial, a diversidade, com ênfase na educação escolar indígena e na educação escolar quilombola (Paraíba, 2015, p. 09).

Este plano rege a estruturação da rede estadual de educação, que segundo os dados do IBGE de 2021 está distribuída da seguinte forma quanto a quantidades de unidades de ensino: ensino infantil creche (07), pré-escola (09); ensino fundamental anos iniciais (139), anos finais (349) e ensino médio (657). Estas unidades estão distribuídas nas 14 (quatorze) grandes regiões de ensino que o estado se divide.

2.2 O ER e a sua inserção na educação paraibana

Na conjuntura paraibana, assim como nos demais estados do Brasil, o Ensino de Religião (ensino confessional) transitou por diversas formas de viabilização e diferentes expressões conforme o contexto histórico, político e educacional de cada época. Segundo Alves, na Paraíba deu-se início o ensino de religião no século XIX em razão da diocese da Paraíba.

A história do ensino de religião na Paraíba iniciou-se com a criação da diocese da Paraíba em 1892, como parte integrante do movimento de romanização da Igreja Católica desencadeada a partir da laicização do Estado advinda com a Proclamação da República (Alves, 2012, p. 42).

Em razão do desmembramento da diocese de Olinda⁴, foi criada pelo papa Leão XIII a diocese da Paraíba, que teve como seu primeiro bispo o paraibano natural da cidade de Areia, D. Aduino Aurélio de Miranda Henriques, que a dirigiu de 1892 até o seu falecimento em 1935, aos 80 anos. Tendo fundado no dia de sua posse, por orientação papal o Seminário e o Colégio Diocesano, atual Pio X. No dia seguinte à posse, fundou o Colégio Nossa Senhora das Neves para atender às jovens paraibanas, uma vez que, até menos de meio século atrás eram comuns colégios exclusivamente para o sexo masculino e outros para o sexo feminino (Kulesza, 2008).

Desse modo, no Estado da Paraíba o ensino de religião foi iniciado com a criação do Colégio Diocesano, atual Pio X em 1892, cujo objetivo era a educação dos rapazes. Enquanto o Colégio Nossa Senhora das Neves, fundado no mesmo ano, foi

⁴ Após ter sido criada em 15 de julho de 1614 pelo Papa Paulo V como Prelazia de Pernambuco, foi elevada ao status de Diocese de Olinda pelo Papa Inocêncio XI em 16 de novembro de 1676 pela bula *Ad sacram Beati Petri sedem*. Posteriormente, cedeu parte de seu território para que fossem criadas as dioceses de São Luís do Maranhão em 30 de agosto de 1677 (atual arquidiocese de São Luís do Maranhão), a diocese do Ceará em 6 de junho de 1854 (atual arquidiocese de Fortaleza), a diocese da Paraíba em 27 de abril de 1892 (atual arquidiocese da Paraíba), e a diocese de Alagoas em 2 de julho de 1900 (atual arquidiocese de Maceió).

criado com o objetivo de cuidar da formação das moças. Agregado ao ensino das ciências, ao currículo desses colégios foi inserido o ensino da religião católica.

Este modelo catequético na Paraíba se manteve até a década de oitenta (80) do século passado. Devido a elaboração da Resolução nº 194/84 o proselitismo do ensino de religião deveria dar lugar as aulas de Ensino Religioso. Comentando sobre esse período a pesquisadora Rosilene Alves informa que,

O modelo do Ensino de Religião estava voltado para a catequese e na Paraíba este modelo perdurou até a criação da Resolução de nº. 194/84, na qual ficou entendido que a partir desta data o Ensino de Religião não deveria mais ser ministrado com proselitismo, ou seja, fundamentado na catequese. A partir da década de 1980, os professores deixaram de ministrar aulas como catequese, portanto, de religião e passaram a ministrar aula de ensino religioso. Como objetivo passou-se a focalizar a religião como ciência, e não como meio de doutrinação, o que levou o currículo a contemplar e respeitar todos os credos religiosos existentes na sociedade, na escola e, conseqüentemente, todos os indivíduos (Alves, 2012, p. 43).

No tocante ao que diz a resolução nº 194/84 e sobre o que deveria ser ministrado nas escolas oficiais de 1º e 2º graus do Estado da Paraíba, temos:

O Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que dispõe o Art.176, 3º, inciso v da Emenda Constitucional nº 1 de 17-10-1969, o parágrafo único do Art.7º da lei 5.692/71, o Art.1º 2, da Resolução CFE nº 08/71 e os pareceres CFE nº 94/71 e 540/71. RESOLVE:
Art.1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus do sistema Estadual de Ensino (Paraíba, 1984).

Diante da possibilidade de assegurar a efetivação do ER nas escolas e elucidar sobre outras providências, em 01 de dezembro de 1987, foi criada a Comissão do Ensino Religioso (CER), através da Portaria nº. 1.399 pelo então Secretário de Educação José Loureiro Lopes. A nomeação dos onze membros da comissão foi com a intenção de estruturar, analisar e de alguma forma oferecer um auxílio pedagógico ao então criado ER. Segue a descrição do documento,

A comissão de Ensino Religioso é composta (Portaria nº 1.399 de 01.12.1987) de representante da SED: Jamacy da Costa Almeida, como presidente, e de: Maria Thereza Bianchini Latgé - Arquidiocese da Paraíba; Francisco Ribeiro de Souza Melo - Diocese de Campina Grande; Neusa Rodrigues Batista - Diocese de Patos; Benigna Lourenço Costa - Diocese de Cajazeiras; Maria José Freitas de Souza - Diocese de Guarabira; Isac Correia Pereira, Pr. – Conselho Regional da Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil (OMEB); José Alves da Silva, Pr. - OMEB-PB; Silvio Pinheiro de Oliveira, Pr. - PMEB-PB; Levi Gomes de Santana, Pr. - OMEB-PB; Aldenísio Avelino de Souza, Pr. - OMEB-PB (Paraíba, 1984).

Uma vez que a Resolução 194/84 deixava subentendido o não proselitismo, aludindo ao “Ensino Religioso” e não ao “Ensino de Religião”, presumindo a apreciação de todos os credos e culturas religiosas, contava-se com uma CER que tivesse a representatividade de credos e culturas religiosas não-cristãs e não apenas de egressos do Cristianismo católico e evangélico. Contudo, esse contrassenso deflagrava o fato de que desde a Resolução 119/84 o ER havia sido institucionalizado na Paraíba, no entanto, essa institucionalização não se traduziu em execução na sala de aula.

Em relação a este período anterior aos anos noventa (90) comenta Silva (2009) que o componente era ofertado de forma irregular, fragmentada e sem sistematização. Ao mencionar a professora Maria Azimar Fernandes e Silva ela diz, o que se sabe é que cada professor ministrava como bem entendia esse componente curricular. Salientamos que nesse processo de luta pela consolidação do ER no estado da Paraíba, a professora Maria Azimar Fernandes e Silva foi uma importante protagonista. Seu legado a frente da Coordenação Estadual do ER (1994-2011) bem como enquanto membro do FONAPER corrobora conquistas consideráveis, sem as quais não seria possível o ER na Paraíba ter a relevância que possui no cenário nacional.

Desse modo, a Resolução 119/94 mesmo não acrescentando nenhuma novidade quanto a perspectiva e ao caráter do que haveria de ser ensinado, foi uma forma de fazer valer o ER em sala de aula, o que aparentava não está acontecendo a contento. Os professores na prática demonstravam desconhecer a existência da Resolução nº. 194/84, que trazia outra orientação, superando o ensino de religião e as práticas proselitistas e catequizadoras.

Foi no ano de 1994 que a Paraíba introduziu o ER em sua matriz curricular por intermédio da Secretaria Estadual da Educação (SEE). Comentando sobre a trajetória do ER na Paraíba, a Dra. Gracileide Alves da Silva registra que:

[...] por uma iniciativa conjunta, primeiro da Arquidiocese da Paraíba mais a Secretaria Estadual da Educação, a disciplina começou a organizar-se. Foi criada uma CEER. Naquele ano o Conselho Estadual de Educação baixou a Resolução nº119/94, normatizando a disciplina e neste documento regulamentava a formação de uma Comissão de Ensino Religioso[...] (Silva, 2009, p. 59).

A atuação dessa Comissão somada aos encontros que sistematizaram trabalhos e provocaram reuniões com gestores regionais e escolares promovendo a

capacitação de professores, possibilitou que em 1996 o componente curricular fosse implantado na rede estadual em todas as escolas de 5ª a 8ª séries (atuais 6º a 9º anos). Foi elaborada uma proposta norteadora para o ER na Paraíba entre os anos de (1994-1996) pela Comissão de Ensino Religioso⁵, que abarcava os seguintes princípios:

O Ensino Religioso é parte integrante da educação, vista como pleno desenvolvimento da pessoa;
Os pais e alunos têm direito à educação de acordo com os princípios éticos e sociais coerentes com a sua fé, inclusive no âmbito escolar;
O Ensino Religioso, como disciplina, dispõe de horário normal nos Estabelecimentos Públicos de 1º. e 2º. Graus;
Compete à Autoridade Religiosa declarar se os professores indicados pelas Escolas entre aqueles da Rede Oficial, são idôneos para exercer a função e encaminhar a declaração à Comissão de Ensino Religioso, para o devido credenciamento (Princípios Norteadores Para o Ensino Religioso na Paraíba, 1995, p. 3).

Tendo por base esses princípios norteadores no 2º Semestre de 1996 a Comissão de Ensino Religioso (COER) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e os gestores das escolas implementaram a I Capacitação de Professores de ER. A mesma foi composta de uma carga horária de 80 (oitenta) horas/aula e foi realizada em dois polos: Sousa - PB, para assistir os professores do sertão e Sapé - PB, para os professores da Capital e municípios próximos. A capacitação foi exitosa e contou com a participação de duzentos e um (201) professores que se aprimoraram para atuar no ER de acordo com a lei nº 5.692/71, que estava na época em vigência.

Este foi o ponto de partida para que de forma estruturada a Coordenação Estadual de Ensino Religioso (CEER) fomentasse um acompanhamento bimestral às 12 (doze) regionais de Ensino, tendo por sua vez o auxílio da COER. Os frutos destas ações resultaram no estabelecimento de um novo parâmetro para o ER, agora com uma conjuntura supra confessional, valorizando a diversidade religiosa cristã da sociedade paraibana.

[...] valorizando a diversidade cristã e cultural da sociedade paraibana, tendo como finalidade, facilitar a compreensão do educando, à luz dos princípios evangélicos, em relação a si mesmo, ao outro, ao mundo com e no qual se inter-relaciona, e a Deus que se manifesta onipotente, onisciente e onipresente no processo histórico de construção da humanidade (Princípios Norteadores Para o Ensino Religioso na Paraíba, 1995, p. 3).

⁵ Segundo Silva (2009), fazia parte desta Comissão, representantes das Dioceses da Paraíba e de Igrejas Evangélicas como: Batista, Presbiteriana do Brasil, Congregacional, Assembleia de Deus e Betel Brasileiro.

Mesmo diante de todos estes ganhos para o componente curricular no estado, em janeiro de 1997, devido as mudanças derivadas da LDB a proposta curricular das escolas estaduais da Paraíba sofreria mudanças, considerando que as Resoluções do CNE indicavam uma nova proposta curricular, onde a mesma determinava que o ER fosse oferecido aos sábados. Sobre este momento delicado para o ER no Estado comenta a Dra. Gracileide:

Esse fato ocorreu em janeiro de 1997, período de férias. Mesmo assim, provocou inquietação ao grupo de professores dessa disciplina que ficaram preocupados em como ficaria o Ensino Religioso sendo oferecido nos finais de semana. Esse acontecimento era único no Brasil, pois nos demais estados não alterou o dia de aula desta disciplina. Gerando assim, um embate e resistência por parte dos profissionais e militantes paraibanos na área, particularmente na rede estadual (Silva, 2009, p. 61).

De forma conjunta em uma demonstração de força, docentes do componente, coordenação e Comissão de Ensino Religioso recorreram à Secretaria de Educação para se opor à decisão e defender o retorno da disciplina ao horário regular de aula. Após dois meses de inúmeros encontros e diálogos em torno da insatisfação em razão da mudança de horário, ficou decidido que a disciplina retornaria a ser ofertada durante a semana. Sobre o ocorrido, a Dra. Gracileide Alves estabelece o seguinte comentário:

Naquele momento, o fato ocorrido, representou muito bem a falta de apoio e políticas públicas por parte do sistema estadual de ensino ao Ensino Religioso que precisa ter a mesma atenção das demais disciplinas do currículo escolar (*Ibid.*, 2009, p. 61).

Ainda em 1997, conjuntamente a outros Estados da federação, a Paraíba participaria da mobilização nacional coordenada pelo FONAPER, que por sua vez, conseguiria a promulgação da Lei 9.475/97 alterando o artigo 33º da Lei 9.394/96. Estas mudanças, por sua vez, demandavam da COER o comparecimento as regionais para estudar com professores e gestores a nova proposta de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. A respeito dos resultados destes encontros temos que:

As visitas viabilizaram muitas aprendizagens e conhecimento abrangente da real situação do Ensino Religioso no Estado e constatou a necessidade de planejar uma Capacitação Continuada dos professores em exercício na disciplina, pois até o momento ainda não havia curso específico para esta área. A partir daí, esse componente curricular começou a tomar um novo rumo e os

envolvidos na área já sentiam necessidade de adequar a didática do Ensino Religioso com o que pedia a lei vigente (*Ibid.*, 2009, p. 62).

Com a promulgação da Lei 9.475/97 que alterou o artigo 33º da Lei 9.394/96, fez-se necessário uma nova capacitação aos professores da rede tendo por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Desta feita, o FONAPER com o apoio da Coordenação Estadual da Paraíba ministrou o Curso de *Capacitação Docente para o Novo Milênio* para um público de cento e vinte e sete (127) professores, distribuídos entre a rede estadual, a rede municipal de João Pessoa e a rede privada. O curso foi ofertado em módulos na modalidade semipresencial, com uma carga horária de 150 horas, onde destas, 120 horas foram a distância e 30 horas foram presenciais. Segundo Silva, a capacitação trouxe bastante contribuições ampliando os horizontes conteudísticos da disciplina.

Essa capacitação em nível de extensão trouxe uma visão geral acerca do conhecimento religioso, abordando as religiões de matriz ocidental, oriental, indígena e africana, bem como a didática pedagógica para atuação do profissional dessa disciplina na escola (*Ibid.*, 2009, p. 62).

Além dessa formação, havia de forma sistemática um acompanhamento feito pela Coordenação Estadual de Ensino Religioso (CEER) às regionais de ensino e às escolas entre os anos de 1997 a 2001. Como haviam muitos docentes ingressando na disciplina sem compreender a proposta da mesma, estas visitas viabilizaram um auxílio importante a estes professores.

Dispondo do suporte da SEC/PB e dos bispos da Paraíba a Coordenação de Ensino Religioso junto com a COER, participaram das sessões do FONAPER sucedidas em inúmeras capitais do Brasil, viabilizando de forma significativa o aprendizado e proporcionando a assimilação das ideias do Fórum, dos PCNER e da mudança do Artigo 33 da LDB. O enrobustecimento do componente se deu muito por conta do suporte oferecido pelo FONAPER.

Devido a modificação da Resolução Estadual nº119/94, foi editada a nova Resolução pelo CEE (Conselho Estadual de Educação). No texto, que por sua vez seguia os preceitos da LDB, faz-se uma exigência legal à organização do Conselho Estadual de Ensino Religioso COEER. Sobre os representantes do Conselho comenta Holmes:

O Conselho Estadual de Ensino Religioso deverá contar com a presença não somente dos representantes das Igrejas Cristãs, como também da comunidade Budista, Federação Espírita Paraibana, Federação dos Cultos

Africanos, representando a diversidade cultural religiosa do povo paraibano (Holmes, 2016, p. 91).

Vale ressaltar o fato de que a Comissão efetuou uma capacitação de 20 horas/aula aos integrantes e aos coordenadores regionais de ER, tendo em vista a relutância em aceitar a presença de outros segmentos religiosos. Este feito consistiu em um importante passo para a compreensão do que Inês Carniato chamou de

Novo modelo dessa disciplina que procura iluminar, com o conhecimento da transcendência, o processo da educação para a cidadania e ser protagonista na transformação do mundo (Carniato, 2003, p. 42).

A Dra. Gracileide estabelece um comentário bastante importante sobre a formação e as reverberações da mesma sobre os grupos religiosos ali presentes.

A formação proporcionou a união das denominações religiosas presentes, para juntas conhecerem-se e buscarem o ponto comum que existe entre elas e assim aprenderem a conviver juntas enquanto instituições representantes no conselho. Focando sempre a contribuição para mudança e fortalecimento do Ensino Religioso como área do conhecimento (Silva, 2009, p. 66).

Em 2004 a Coordenação Estadual de Ensino Religioso (CEER), tendo como coordenadora a professora Maria Azimar Fernandes e Silva, promoveu uma Conferência na cidade de João Pessoa com o objetivo de encorajar a implantação da disciplina nos Sistemas Municipais de Ensino e em suas respectivas propostas pedagógicas. A Conferência contou com um número aproximado de noventa (90) professores e tinha por tema o Ensino Religioso – Uma Área do Conhecimento. Foi discutido a legalidade da disciplina e o seu significado no currículo escolar, como também as diretrizes a respeito do ER no Estado da Paraíba. Este momento além de quebrar alguns tabus, desmistificando equívocos em relação a disciplina, ainda atraiu docentes da educação para lecionarem na área.

Ainda em 2004 foi proposto pela Comissão de Ensino Religioso à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) uma licenciatura com um cunho específico para os professores deste componente curricular, tendo em vista a necessidade de uma graduação. Sugeriu-se, então, da parte da universidade em contraproposta, iniciar um curso de especialização, por se tratar de um processo de tramitação mais curto.

Após a pesquisa de averiguação de interesse para saber se haveria no Estado demanda para um curso de Ciências das Religiões ter superado as expectativas, a professora Dra. Neide Miele encaminhou e posteriormente organizou o Programa de

Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Assim sendo, em 2005, deu-se início a primeira turma de Especialização em Ciências das Religiões.

Em 2007 foi implantado o Mestrado em Ciências das Religiões, sendo o primeiro no Nordeste e o segundo em uma Universidade Federal no Brasil. Em 2008, por intermédio da resolução nº 38/2008 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) da UFPB, foi aprovado o projeto político-pedagógico do curso de graduação em Ciências das Religiões na modalidade Licenciatura, e em 2011, por intermédio da resolução 67/2011, foi aprovado o curso de bacharelado. Concomitante as iniciativas acadêmicas, os Sistemas de Ensino continuaram ofertando o Curso de Capacitação Docente do FONAPER, atendendo à necessidade de formação dos professores que já lecionavam o componente.

Ressalto também que em 2008 foi aprovada a Resolução nº 147/2008 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, que estabelece as normas para a oferta da “Educação Religiosa” nas escolas públicas e privadas do estado. Por mais controverso que tenha sido o nome dado ao componente neste momento, segundo essa resolução, a Educação Religiosa deveria ser constituída como área de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Fundamental, tendo que constar no projeto político pedagógico das escolas, ter caráter inter-religioso e ter como objeto a compreensão do fenômeno religioso, respeitando a pluralidade religiosa e a liberdade de consciência e de crença dos alunos e suas famílias. O Capítulo I da referida Resolução traz em seus três artigos a seguinte descrição:

Art. 1º - A Educação Religiosa, de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, e matrícula facultativa para o aluno, é parte integrante da formação básica do ser humano, como pessoa e cidadão, constituindo área de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Parágrafo único - A Educação Religiosa deverá constar do projeto político pedagógico das escolas.

Art. 2º - A Educação Religiosa tem caráter inter-religioso, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, buscando assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Não será admitido, nas escolas públicas, qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do educando e de suas famílias de professarem um credo religioso ou mesmo o de não professarem nenhum, preservando-se o direito subjetivo de consciência.

Art. 3º - O objeto da Educação Religiosa é a compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado em tradições religiosas[...] (Brasil, 2008).⁶

No ano de 2018⁷, em decorrência da homologação da BNCC (Brasil, 2017a), pelo Ministério da Educação (MEC), desencadeou-se uma série de iniciativas dos entes federados no que diz respeito ao pacto de colaboração entre estados, municípios e o Distrito Federal, para a elaboração de currículos em uma perspectiva territorial. Disso resultou a Proposta Curricular da Paraíba (PCPB).

Esse regime de colaboração foi instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Assim sendo, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi construída por meio de uma interlocução consistente entre diversidades de vozes e mãos representadas, por professores e educadores das Redes e Sistemas de Ensino do território paraibano, pesquisadores de Universidades Públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais.

Por intermédio de um convite da Secretária Executiva da Gestão Pedagógica da Paraíba, a Comissão do Ensino Religioso foi convidada a participar da Comissão estadual para a produção dos PCPB, sem ônus⁸. O trabalho como voluntário foi a única maneira encontrada para entrar na Comissão estadual e escrever a proposta do ER.

O texto da primeira versão do Documento Preliminar foi elaborado antes da Consulta Pública da PCPB, que ocorreu em agosto e setembro de 2018. Ousaram, inclusive, sugerir uma proposta para a implementação do ER na educação infantil e na educação de jovens e adultos (EJA). Essa contribuição foi importante para os redatores da educação infantil, que optaram por incluir as sugestões do ER, no escopo

⁶ A fonte consultada não é paginada.

⁷ Neste referido ano, por intermédio da resolução nº 5 de dezembro de 2018 da CNE/CP foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião.

⁸ Em abril de 2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e critérios para sua implementação nos estados e municípios (BRASIL, 2018a), excluindo a área do ER. Essa exclusão é consequência do artigo 2º da Portaria MEC nº 1.570/2017, de 20 de dezembro de 2017, assinada imediatamente após a homologação da BNCC, pelo ministro da Educação. O MEC faz uma opção política de excluir o ER da ProBNCC, a partir da Portaria acima citada. Entretanto, a Comissão do ER iniciou os trabalhos depois de três meses das demais comissões constituídas, sem fazer capacitações e não recebendo bolsas para realizar esse trabalho. O prazo dado para a entrega do material foi de uma semana. A equipe seguiu com determinação e focada para alcançar a meta desejada e entregou o documento dentro do prazo acordado (Barcellos; Holmes, 2021, p. 525-526).

do texto que estavam redigindo. A etapa seguinte foi a realização de três Seminários Estaduais Presenciais, com representação de professores, estudantes, gestores, educadores e demais interessados em propor inserção, complementação e supressão de objetivos de aprendizagem e de conteúdos para a versão final do documento.

A soma deste intenso trabalho resultou na versão final da PCPB, que foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para apreciação e aprovação. De modo que, após a aprovação e a vigoração em 2019 do Documento curricular por parte do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), o ER aparece como uma das quatro áreas de conhecimento, fazendo jus as palavras que dizem:

Assim o conceito de conhecimento no Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados (Fonaper, 2009, p. 59).

Atualmente, o Ensino Religioso na Paraíba tem sido ministrado de acordo com a legislação federal, com a participação de professores de diversas religiões, que por sua vez, tem contribuído de forma sensível quanto à diversidade cultural religiosa, o respeito dessas diferenças, de forma multicultural e interdisciplinar, focando a bagagem cultural do aluno e promovendo situações de aprendizagem que utilizam uma metodologia dialógica, inovadora e crítica (Barcellos; Holmes, 2021).

Percebe-se que o ER continua a ser um tema controverso, com opiniões divergentes sobre sua inclusão no currículo escolar e sua forma de ensino, porém, a disciplina tem sido uma oportunidade para os alunos conhecerem diferentes culturas e religiões, desenvolverem o respeito e a tolerância, e refletirem sobre seus próprios valores e crenças.

2.3 A rede municipal de ensino de João Pessoa: o ER em evidência

Uma vez que os interesses lusitanos estavam voltados para o comércio de especiarias nas Índias, demorou um certo tempo para que Portugal começasse a explorar economicamente o Brasil. Além disso, não havia nenhuma riqueza na costa brasileira que chamasse tanta atenção quanto o ouro, encontrado nas colônias espanholas, minério este que tornara uma nação muito poderosa na época.

Devido ao desinteresse lusitano, piratas e corsários começaram a extrair o pau-brasil, madeira muito encontrada no Brasil-colônia, em especial devido a extração de

um pigmento, usado para tingir tecidos na Europa. Os portugueses, preocupados com o aumento do comércio dos invasores da colônia, passaram a enviar expedições para evitar o contrabando do pau-brasil, porém, ao chegar no Brasil essas expedições eram sempre repelidas pelos franceses apoiados pelos índios. Com o fracasso das expedições o rei de Portugal decidiu criar o sistema de capitanias hereditárias⁹.

Objetivando povoá-la, a colônia portuguesa foi dividida em quinze capitanias (15), para doze (12) donatários. Entre elas destacamos a Capitania de Itamaracá¹⁰, a qual se estendia do rio Santa Cruz até a Baía da Traição. Inicialmente essa capitania foi doada à Pedro Lopes de Souza, que não pôde assumir, vindo em seu lugar o administrador Francisco Braga, que devido a uma rivalidade com Duarte Coelho, deixou a capitania em falência, dando lugar a João Gonçalves, que realizou algumas benfeitorias na capitania como a fundação da Vila da Conceição e a construção de engenhos.

Após a morte de João Gonçalves, a capitania entrou em declínio, ficando à mercê de malfeitores e propiciando a continuidade do contrabando de madeira. Com a tragédia de Tracunhaém¹¹, em 1534 o rei de Portugal desmembrou Itamaracá, dando formação à Capitania do Rio Paraíba.

Existia uma grande preocupação por parte dos lusitanos em conquistar a capitania que atualmente é a Paraíba, pois havia a garantia do progresso da capitania pernambucana, a quebrada aliança entre potiguaras e franceses, e ainda, estender sua colonização ao norte, superando o obstáculo representado pela Paraíba, e, ao mesmo tempo, expandir a fronteira dinâmica do açúcar.

Quando o Governador Geral (D. Luís de Brito)¹² recebeu a ordem para separar Itamaracá, recebeu também do rei de Portugal a ordem de punir os índios responsáveis pelo massacre, expulsar os franceses e fundar uma cidade. Assim

⁹ Inserida em 1530, o sistema de capitanias hereditárias foi a primeira divisão administrativa e territorial implantada pelos portugueses como mecanismo de colonização.

¹⁰ Foi originalmente o protetorado ultramarino português de maior extensão longitudinal. Foram capitais da capitania as cidades de Itamaracá e Goiana. Em 1534, no início da colonização portuguesa no Brasil, o território em que hoje se encontra a cidade de João Pessoa fazia parte da Capitania de Itamaracá, doada à Pedro Lopes de Sousa.

¹¹ O ataque ao engenho Tracunhaém, também conhecido como tragédia de Tracunhaém ou chacina de Tracunhaém foi um ataque de índios Potiguaras dirigido ao Engenho Tracunhaém, próximo a Goiana (Pernambuco) ocorrido em 1574. Neste ataque, toda a população colonizadora da região foi dizimada. Para mais detalhes sobre este ocorrido: <http://programaquehistoriaeessa.com.br/?p=293>

¹² Foi Governador das capitanias do Norte, a partir de Ilhéus, entre 1572-1576 e de toda a Colônia em 1577. Empreendeu diversas “bandeiras” pelo interior do Brasil em busca de riquezas minerais. Fundou a cidade de Santa Luzia na Bahia, dando início a Capitania de Sergipe.

começaram as cinco expedições para a conquista da Paraíba. Sobre este período conturbado o historiador Octávio de Mello comenta:

Entre a criação de direito da capitania da Paraíba (1574) e sua ocupação de fato (1585), passaram-se onze anos, plenos de lutas. Nessas, se a audácia ficava com os europeus, senhores de técnicas e organização político-social mais avançadas, a resistência pertenceria aos aborígenes, no caso os potiguaras. Foram esses que, nas guerras de conquista, lutaram por suas propriedades comunais, roças, haveres e famílias (Mello, 2007, p. 27).

Chega então, em 2 de agosto de 1585 a Capitania da Paraíba o Capitão João Tavares, que aproveitando-se das diferenças étnicas entre as tribos indígenas, tratou de firmar um pacto com o Cacique Piragibe, morubixaba da tribo dos Tabajaras. Os Tabajaras, eram considerados panemas (termo pejorativo que significava fraco) pelos potiguaras. Comentando sobre o papel do Capitão João Tavares, Mello diz:

A João Tavares coube transformar a fraqueza dos Tabajaras em força para os portugueses[...] mediante tratado de paz, por meio do qual os tabajaras, aceitando o domínio português, concordaram no estabelecimento desses e passaram a lutar contra seus irmãos potiguaras (*Ibid.*, 2007, p. 29).

Celebrado o acordo com os Tabajaras, nas proximidades do atual bairro da Ilha do Bispo, também conhecido como Povoação Índio Piragibe, os portugueses fundaram a cidade sede da capitania. Desse modo, em 5 de agosto de 1585, em lugar escolhido por João Tavares, foi erguido um forte de madeira às margens do rio Sanhauá, afluente do Rio Paraíba, que marcaria o nascimento da capital paraibana.

O fator principal para o nascimento da cidade, além das finalidades administrativas e comerciais, foi de caráter político-militar. Era de interesse estratégico da coroa portuguesa proteger e resguardar Pernambuco, uma das poucas capitanias que tiveram êxito contra os ataques consistentes dos estrangeiros, aliados dos indígenas.

João Pessoa já nasceu cidade. Jamais viveu a condição de vila, fato possível porque foi fundada como capitania real, isto é, diretamente subordinada à Coroa. A cidade foi inicialmente chamada de Nossa Senhora das Neves, nome do santo do dia, e, posteriormente, em 29 de outubro de 1585, em homenagem ao Rei da Espanha D. Felipe II, que na época dominava Portugal, de Filipéia de Nossa Senhora das Neves.

Consolidada a presença da Coroa Portuguesa na Capitania da Paraíba, floresceram as atividades econômicas e sociais da cidade, principalmente àquelas

ligadas à cana-de-açúcar, ocorrendo à construção de igrejas, conventos e casas para os colonos.

Na tentativa de colonizar a terra e explorá-la através de atividades agrícolas, a Coroa Portuguesa realizou a concessão de diversas sesmarias a indivíduos e ordens religiosas. Em 4 de setembro de 1930, a Capital foi batizada de João Pessoa, nome do Governador do Estado assassinado em Recife no dia 26 de julho do mesmo ano, durante campanha política.

2.3.1 Aspectos geoeconômicos e culturais de João Pessoa

Localizada no Nordeste do Brasil, a Capital do pequeno Estado da Paraíba, João Pessoa, tem uma área territorial de 211,475 km² onde habitam, segundo dados do último censo realizado pelo IBGE em 2022, 833.932 pessoas, sendo assim a sétima cidade mais populosa da região nordeste. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de João Pessoa é considerado alto. Para o ano de 2010, ficou em 0,763, colocando a capital paraibana na quarta posição entre as capitais nordestinas. Vale ressaltar que estes são os últimos dados que tivemos acesso, de acordo com o censo demográfico de 2010, uma vez que o IDHM mais atualizado ainda não está disponível pelos dados do censo 2022.

João Pessoa é a cidade com maior economia do Estado da Paraíba, representando 29,5% das riquezas produzidas. Embora o Produto Interno Bruto (PIB) e o PIB perCapita (PPC) tenham apresentado, no período de 2002 a 2010, uma evolução positiva, o crescimento ficou, no entanto, abaixo da média da expansão nacional ou regional. O PIB do Brasil cresceu, naquele período, 37%; o do Nordeste, 42%; o da Paraíba, 38% e o de João Pessoa, 35%.

O Setor terciário do Município responde pela maior participação na formação da renda da população, seguido pelo setor secundário, sendo o agropecuário praticamente inexpressivo, devido à inexistência de área rural.

A cidade contém um parque industrial complexo, formado por diversos segmentos: alimentos, bebidas, cimento, concreto, couro, metalúrgico, móveis, ótica, papel, pisos cerâmicos, química, têxtil, tecnologia da informática, dentre outros. João Pessoa possui o maior parque industrial do estado da Paraíba destacando-se algumas indústrias de renome internacional.

A cidade de João Pessoa é a terceira capital de Estado mais antiga do Brasil, tendo já sido fundada com título de cidade. Está localizada na porção mais oriental da das Américas. Por conta disso, a cidade foi agraciada com o título de a “Porta do Sol”, uma feliz homenagem do compositor paraibano Flávio Eduardo Maroja Ribeiro, mais conhecido como mestre Fuba (Junior, 2017). Limita-se ao norte com o município de Cabedelo através do rio Jaguaribe; ao sul com o município de Conde por intermédio do rio Gramame; a Leste com o Oceano Atlântico; e, a oeste com os municípios de Bayeux pelo rio Sanhauá e Santa Rita pelos rios Mumbaba e Paraíba, respectivamente.

A Lei Complementar Nº 59 de 30 de dezembro de 2003, criou a Região Metropolitana de João Pessoa e o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano, na forma prevista no art. 24 da Constituição do Estado da Paraíba. A região é integrada pelos Municípios de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo, Conde, Lucena, Mamanguape e Rio Tinto.

Os quatros primeiros Municípios (João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, e Santa Rita) são conurbados, Lucena e Cabedelo também estão ligados por ferry-boat, o do Conde pelas rodovias BR-230 e a PB-008 – Litorânea. Mamanguape e Rio Tinto pelas BR-101 e a PB – 041 (João Pessoa, 2015).¹³

Pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referente a 2000, a maior parte dos pessoenses são pardos, com 339.541 pessoas (47,72%), seguidos de brancos com 324.183 pessoas (47,06%), pretos com 47.744 pessoas (3,96%), indígenas com 2.259 pessoas (0,30%) e amarelos com 9.787 pessoas (0,13%). 4.954 pessoas (0,83%) não se declararam.

Em relação à religiosidade, a cidade, assim como o país, é dominada majoritariamente por católicos. De acordo com os dados do Novo Mapa das Religiões, feito pela Fundação Getúlio Vargas com dados de 2010 da Pesquisa de Orçamento Familiar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, publicados em 2011, 457.793 da população pessoense se identifica como católica, 173.886 se declaram evangélicos e destes 79.273 se denominam evangélicos pentecostais, 39.871 se denominam evangélicos missionários e 54.742 outros evangélicos, 4.505 de outras religiosidades cristãs, 12.471 se identificam como espíritas, 59.528 se autodenominam sem religião (podendo ser ateus, agnósticos, deísta) , 1.838 se

¹³ A fonte consultada não é paginada.

declararam participantes das religiões afro-brasileiras e 1.942 não souberam responder.

2.3.2 O perfil da rede educacional do município de João Pessoa

A rede municipal de ensino de João Pessoa é composta, atualmente, por 100 (cem) escolas, que atendem a alunos da educação infantil (pré-escola) e séries iniciais e finais do ensino fundamental, e também da educação de jovens e adultos. Conta ainda com 93 (noventa e três) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem a crianças de zero a cinco anos de idade. A rede está organizada em nove (09) polos, dispostos de acordo com a proximidade entre os bairros onde estão localizadas as instituições de ensino. Nos quadros a seguir, estão descritas as relações das escolas e dos CMEI's, agrupados de acordo com os respectivos polos.

Quadro 1 - Descrição das Escolas Municipais

POLO	NOME	MODALIDADE
01	Professor Afonso Pereira da Silva	Anos Iniciais, anos finais e EJA
	Ana Cristina Rolim Machado	Anos Iniciais
	Anita Trigueiro do Vale	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Antônio Santos Coelho	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Aruanda	Anos Iniciais, Anos Finais
	CEMAPI - Arthur da Costa Freire	Oficinas Educacionais e culturais para alunos da rede municipal no contraturno
	David Trindade	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Índio Piragibe	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	João Gadelha de Oliveira	Anos Iniciais
	Lions Tambaú	Ed Infantil, Anos Iniciais, EJA 1º Seg
	Luiz Vaz de Camões	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Olívio Ribeiro Campos	Anos Iniciais, Anos Finais
	Virginius da Gama e Melo	Anos Iniciais, Anos Finais
	Zumbi dos Palmares	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Agostinho Fonseca Neto	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Américo Falcão	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Analice Caldas	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Durmeval Trigueiro Mendes	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Francisco Edwar de Aguiar	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Francisco Pereira da Nóbrega	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg

02	Instituto Dom Adauto	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Leônidas Santiago	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Luiz Mendes Pontes	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Padre Bartolomeu de Gusmão	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Padre Pedro Serrão	Anos Finais
	Santa Ângela	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Ubirajara Targino Botto	Anos Iniciais, Anos Finais
	Augusto dos Anjos EMAI	Anos Iniciais
03	Ana Nery	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Dom José Maria Pires	Anos Finais
	Euclides da Cunha	Ed Infantil, Anos Iniciais
	João Medeiros	Ed Infantil, Anos Iniciais
	João Santa Cruz	Ed Infantil, Anos Iniciais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	João XXIII	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	José Novais	Anos Iniciais
	Luiza Lima Lobo	Anos Iniciais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Napoleão Laureano	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Severino Patrício EMAI	Anos Finais
	Arnaldo de Barros Moreira EMAI	Anos Finais
04	Antônia do Socorro Machado	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Carlos Neves da Franca	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Cícero Leite	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Dom Helder Camara	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Dom Marcelo P. Carvalheira	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Fenelon Câmara	Anos Finais, EJA 2º Seg
	Joacil de Brito Pereira	Ed Infantil, Anos Iniciais
	José Américo de Almeida	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	José Eugênio L. de Albuquerque	Ed Infantil, Anos Iniciais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Padre Leonel da Franca	Ed Infantil, Anos Iniciais
Radegundis Feitosa EMAI	Anos Iniciais	
05	Cônego João de Deus	Anos Iniciais
	Cônego Mathias Freire	Ed Infantil, Anos Iniciais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Damásio Barbosa da Franca	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Frei Afonso	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Frutuoso Barbosa	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	José Peregrino de Carvalho	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Monsenhor João Coutinho	Ed Infantil, Anos Iniciais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Santos Dumont	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Leonel Brizola EMAI	Anos Finais

06	Ângelo Francisco Notare	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Chico Xavier	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Francisca Moura	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Frei Albino	Ed Infantil, Anos Iniciais
	General Rodrigo Otávio	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Hugo Moura	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	José de Barros Moreira	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Nazinha Barbosa	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Senador Ruy Carneiro	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Seráfico da Nóbrega	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Violeta Formiga	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Luiz Augusto Crispim EMAI	Anos Iniciais
07	Anayde Beiriz	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Cantalice Leite Magalhães	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Duarte da Silveira	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Edme Tavares	Anos Iniciais
	Ernani Sátyro	Anos Iniciais
	João Monteiro da Franca	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Lynaldo C. de Albuquerque	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Monteiro Lobato	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Nominando Diniz	Anos Finais
	Presidente João Pessoa	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Paulo Freire EMAI	Anos Iniciais
Duque de Caxias EMAI	Anos Iniciais Anos Finais	
08	Anísio Teixeira	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Antenor Navarro	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Darcy Ribeiro	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Fernando Milanez	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Lucia Braga	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Lúcia Giovanna	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Moema Tinoco Cunha Lima	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Pedra do Reino	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Raimundo Nonato	Anos Iniciais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
Tharcilla Barbosa da Franca	Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg	

	Celso Monteiro Furtado EMAI	Anos Iniciais
09	Almirante Barroso	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Analice Gonçalves de Carvalho	Ed Infantil, Anos Iniciais
	Aníbal Moura	Anos Finais
	Apolônio Sales de Miranda	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Castro Alves	Ed Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais
	Zulmira de Novais	Anos Iniciais, Anos Finais, EJA 1º Seg, EJA 2º Seg
	Oscar de Castro EMAI	Anos Iniciais

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Observou-se que os maiores polos de ensino são o primeiro e o segundo com 14 (quatorze) escolas cada, seguidos do sexto e sétimo com 12 (doze) escolas cada um. O polo que reúne o menor número de escolas é o nono. Ressalto que no polo 01, o CEMAPI (Centro Escolar Municipal de Atividades Pedagógicas Integradoras), configura-se não como uma escola formal inserida em alguma modalidade de ensino, mas como um centro educativo que contempla diversas atividades na área esportiva, tecnológica, artística, cultural e de reforço escolar para alunos da rede municipal frequentarem no contraturno escolar.

Quadro 2 - Lista dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)

POLO	Nome
01	Arthur Antônio Belarmino Ferreira
	Benjamim Maranhão
	Bergalice Vasconcelos
	Custódia Nóbrega
	Dom Carlos
	Edileuza Maria de Souza
	El Shaday
	José de Carvalho
	Josiara Telino de Lacerda
	Julian Nunes de Figueiredo
	Karina Zagel
	Maestro Pedro Santos
	Márcia Suênia M. Alves da Silva
	Mª de Lourdes T. Brandão
	Nossa Sr.ª da Penha
	Nossa senhora de Fátima
	Rebeca Cristina
	Rita Gadelha
Roberta Tavares	
Santa Clara	
Vera Lúcia	

02	Maria Risomar Dantas
	Renato Lucena
	Roberto vieira
	Rodrigo moreno costa
	Rosa Andrade
	Santa Emília de Rodat
	São Francisco
	Terezinha Batista de Oliveira Lima
03	Floriano Augusto
	Francisco Porto
	Margot Trindade
	Maria de Lourdes Gomes
	Mariceli carneiro
	Ricardo Brindeiro
04	Arlete de A. Nunes
	Dom Marcelo
	Gerusa Olinda de Souza
	Glória Cunha Lima
	João Leite Gambarra
	Laranjeiras
	Manoel Soares
	Maria Auxiliadora
	Maria de Fátima A. Navarro
	Maria Ruth
	Marinete Paiva F. de oliveira
	Mayara Lima da Silva
	Menino Jesus
	Olga M ^a Leite
Santa Bárbara	
Suellen O. da silva	
05	Ângela M ^a Meira de Carvalho
	Assis Tavares
	Diotília Guedes
	Frei Afonso
	Júlia Ramos
	Lindemberg Vieira
	Maria da Luz de Melo Cunha
	Maria José M. Burity
	Nossa Sr. ^a Da Boa Esperança
	Yala Petit
06	Amiguinhos
	Antonieta Aranha
	Antônio Varandas
	Creusa Pires
	Criança Feliz
	Delegada M ^a Teresa
	Dona Tana – M ^a da Conceição
	João Tota
	Oduvaldo Batista
	Santa Terezinha
	Ubirajara Pinto Rodrigues
	Vicente Chaves

07	Fabiana Lucena
	Gertrudes Maria
	Glauce Burity
	Margarida M ^a Alves
	Maria Emília da S. Correia
	Maria das Graças da Silva
	Nenzinha C. Lima
	Tereza Cristina
08	Alexandre Ramalho
	Calula Leite
	Daura Santiago
	Luzia da Taipa
	Maria da penha M. De Melo
	Maria de Nazaré
	Maria do Socorro Rodrigues
	Noêmia Trindade
	Stelina Nunes
	Telma Lúcia
	Violeta Formiga
09	Adalgisa Vieira

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Em relação aos CMEI's, destaca-se o polo 01 como o maior em quantitativo, 21 (vinte e um) Centros Infantis. Acredito que isso tem a ver com a densidade populacional dos bairros que abrangem esse polo, principalmente o bairro de Mangabeira (o bairro com a maior população da capital).

De acordo com o Censo Escolar de 2021, João Pessoa alcançou o seguinte quantitativo de matrículas da educação básica na rede municipal: Creches – 8.573; Pré-Escola – 8.573; Ensino Fundamental nas séries iniciais – 26.141; Ensino Fundamental nas séries finais – 21.151; Educação de Jovens e Adultos – 6.324; Educação Especial – 2.737. No total, foram 64.926.

Em fevereiro de 2023, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) iniciou um processo de implantação do novo modelo de escola de tempo integral, denominadas de Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI's). Inicialmente, o modelo será implantado em 10 unidades de ensino da Rede Municipal. As escolas serão: Augusto dos Anjos, Radegundis Feitosa, Luiz Augusto Crispim, Paulo Freire, Celso Monteiro Furtado, Oscar de Castro, Severino Patrício, Leonel Brizola, Arnaldo de Barros Moreira e Duque de Caxias.

Foi realizado um processo seletivo interno na rede municipal de ensino para vagas de professor de Educação Básica I e II; diretor escolar; coordenador pedagógico; coordenador administrativo-financeiro; articulador de aprendizagem;

professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE); pedagogo escolar (supervisor ou orientador); psicólogo escolar; assistente social; secretário escolar e demais servidores que compõem a secretaria escolar.

2.3.3 Sobre a Política de Educação Municipal

Em 27 de dezembro de 2002, o município de João Pessoa apresenta um grande avanço no que diz respeito ao pensar e fazer a educação pública, quando na ocasião aprova o Plano Municipal de Educação (PME), o qual deve ter a duração de dez anos. Nesse sentido, em 2012 inicia-se a trajetória para a atualização do referido Plano com a oficialização do Fórum Municipal de Educação e as devidas instituições que dele fariam parte para a sua necessária adequação.

De acordo com o exposto acima, está em vigor o PME, que compreende os anos de 2015 a 2025 e que também obedece ao que está preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014). Este Plano foi assim constituído através do processo democrático e participativo

com a finalidade de trazer as diretrizes, os projetos e as metas educacionais a serem executados no período de 10 (dez) anos, garantindo assim a qualidade de construção e implementação das mesmas (João Pessoa, 2015).¹⁴

É importante pontuar que este documento está para além de períodos governamentais, pois o mesmo apresenta-se como um documento que contempla necessidades iminentes do sistema educacional.

O Plano contempla os diversos níveis e modalidades de ensino estabelecidos em 13 (treze) eixos temáticos, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Superior, Educação a Distância, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica, Gestão Democrática, Financiamento da Educação, Valorização da Diversidade.

Cada um dos eixos referidos acima trazem o diagnóstico do referido tópico, os objetivos, os indicadores, as estratégias e as metas. Vale ressaltar que o Plano

¹⁴ A fonte consultada não é paginada.

também apresenta a estrutura de alguns programas federais que estiveram ou que ainda estão em funcionamento no município.

Na atual gestão do prefeito Cícero Lucena Filho (2021-2024), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) apresentou em 2021 a Política de Educação Municipal para os anos que compreendem a referida gestão. A política foi elaborada com base na Lei de Diretrizes e Base (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME).

O referido documento da Política Educacional, “sintetiza compromissos e vontade política coletiva de fazer o melhor pela educação municipal, elevando o seu padrão de qualidade” (João Pessoa, 2021).¹⁵ Nessa perspectiva, o documento apresenta onze (11) Pilares do Projeto Educativo do município de João Pessoa para o período 2021-2024. O documento destaca que desses pilares derivam eixos, diretrizes e ações norteadoras que organizam o trabalho. A seguir abordaremos, de maneira breve, cada um desses pilares, compreendendo seus pontos principais.

O primeiro pilar corresponde a *alfabetização na idade certa*. O objetivo é fortalecer as ações pedagógicas de letramento no ciclo de alfabetização. Assim, a política propõe o apoio técnico especializado na área com o plano de metas para que a alfabetização na idade certa seja efetivada no município.

O segundo pilar diz respeito a *inovação pedagógica no ensino fundamental*. Destaca-se aqui que a escola é um espaço centrado num conceito ampliado de educação e não apenas em conteúdos tradicionais peculiares. “Abarca a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Educação Ambiental e a Educação para a Paz” (João Pessoa, 2021, p.10). Entende-se que para a implementação de práticas educativas novos modelos de organização do trabalho pedagógico e da didática são necessários, ressaltando a importância das metodologias ativas, investigativas e digitais que permitem o protagonismo estudantil.

O terceiro pilar diz respeito a *educação infantil e fortalecimento da CMEI's* tem como objetivo universalizar o ensino pré-escolar (04 e 05 anos) e o atendimento de crianças até 03 anos. A profissionalização dos recursos humanos para a educação infantil e a reconfiguração das diretrizes pedagógicas para os CMEI's também é uma meta da política de educação no município.

¹⁵ A fonte consultada não é paginada.

Ressalto que em 2023 a SEDEC publicou novas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil, que compreende a faixa etária de zero até 05 anos e 11 meses. O documento norteia os educadores e sistematiza o trabalho pedagógico nos CMEI's e nas pré-escolas que existem em algumas unidades de ensino.

O quarto pilar relaciona-se a *educação especial e inclusiva*. A garantia do direito à educação passa pelo respeito às diferenças. Diante das legislações que regulamentam o direito da pessoa com deficiência, percebe-se que a política municipal procura agregar ações com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem do público-alvo da educação especial nas escolas e CMEI's. Nesse sentido, o município também objetiva a ampliação das equipes multiprofissionais como, psicólogos, assistentes sociais, supervisores e orientadores educacionais, além dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicopedagogas. O objetivo é cumprir a meta do PME (2015-2025) de universalizar o acesso do AEE para a população de 04 a 17 anos.

A *Educação de Jovens e Adultos* corresponde ao quinto pilar da política de educação de João Pessoa – PB. O objetivo desse pilar é garantir uma proposta curricular que articule, simultaneamente, educação, trabalho e cidadania, superando a concepção de uma escola convencional noturna, para isso a formação profissionalizante tem sido também prioridade nesse segmento.

O sexto pilar compreende a *Informatização, Tecnologia e Conectividade*. O intuito é que o investimento nessa área favoreça a diminuição das desigualdades evidenciadas, principalmente, no período pandêmico. A perspectiva é de inclusão digital para alunos e professores e de “proporcionar novas relações entre a educação, a tecnologia e a vida social” (João Pessoa, 2021, p. 16).

No que diz respeito ao *Reconhecimento e Profissionalização da Docência*, o sétimo pilar, a valorização profissional e a profissionalização docente são condicionantes nesse pilar. As condições de trabalho também passam por esse pilar, tanto as estruturais quanto o apoio a saúde física e psicológica. As experiências educacionais exitosas com incentivos também são potencializadas. Esse pilar está ancorado na meta 13 do PME.

O oitavo pilar remete a *Gestão Democrática* e compreende um dos princípios da educação pautada na participação coletiva e na transparência.

A partir desses pressupostos, a sua implementação envolve todos os segmentos da comunidade educativa nos processos de avaliação da escola e das políticas educacionais (João Pessoa, 2021, p. 19).

Esse pilar preconiza decisões coletivas e o fortalecimento das instâncias colegiadas das unidades de ensino num processo cada vez mais de democratização.

O nono pilar corresponde ao *Estudante Apoiado e Motivado*, o objetivo é motivar e cuidar mais dos alunos da rede municipal de ensino, investindo em ações para orientações de projetos de vida. Esse incentivo passa pelos kits escolares, bem como a questão da merenda. Destaca-se também nesse cuidado o fortalecimento da rede intersetorial e intrassetorial dos órgãos e políticas municipais na proteção aos direitos da criança e do adolescente.

A *Infraestrutura e Logística Escolar* compõe o décimo pilar. O objetivo é resolver problemas de infraestrutura e logística das unidades de ensino. São problemas que comprometem o ensino-aprendizagem e refletem nos índices de aproveitamento dos alunos. Assim, o investimento na organização e reorganização dos espaços físicos são urgentes na rede escolar municipal.

O décimo primeiro e último pilar da Política de Educação Municipal diz respeito a *Arte, Literatura e Esporte na escola*. Nesse ponto têm-se os projetos que a gestão da SEDEC traz para a rede, na perspectiva de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Vale salientar dois tópicos importantes na política de educação do município, apesar de não aparecer explícito no documento oficial que acabamos de destacar, quais sejam: a forma como se dá a formação continuada dos profissionais da rede municipal e a política da gestão (direção) das unidades de ensino.

A formação dos professores dá-se semanalmente, cada componente curricular tem um dia específico em que, ao invés, de estarem na escola estão em formação continuada. Já os demais profissionais, supervisores, orientadores, psicólogos, assistentes sociais e diretores têm um calendário diversificado, específico para cada núcleo profissional.

Quanto a gestão escolar sabe-se que por muitos anos, o processo de escolha dos diretores dava-se por eleição direta pela própria comunidade escolar, incluindo, pais, alunos a partir de 10 anos, professores e funcionários. Em 2019, a gestão municipal sancionou a Lei Ordinária Nº 13.775, de 04 de julho. A lei criou os cargos de diretor administrativo e diretor pedagógico, cargos estes nomeados pela gestão

municipal. Houve relutância dos educadores quanto a criação desta lei, uma vez que foi deixado de lado o viés, de fato, democrático da escolha da gestão, porém sem êxito. Atualmente, este processo está em vias de mudança novamente com nova Lei já aprovada na Câmara Municipal para que o processo de escolha por parte da comunidade escolar seja retomado.

2.3.4 O ER no município de João Pessoa

Passo a situar a trajetória do ER em João Pessoa/PB. Primeiramente, ressalto que foi em razão de um seminário apresentado pela professora Maria Inês Carniato¹⁶ no I Colóquio Municipal de Educação (COMED), com uma carga horária de oito horas que o ER foi implantado oficialmente nas escolas da rede pública municipal, em fevereiro de 2006.

Esse componente curricular, como nos diz Holmes (2016, p. 92), trata-se “[...] de mais um elemento facilitador do respeito e do diálogo com as diferenças[...]”, fazendo valer o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, colaborando expressivamente na construção da cidadania. O que corrobora segundo a mesma autora com os esforços da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) que buscava por intermédio de várias ações eliminar as diversas formas de exclusão.

Inúmeras oficinas foram ofertadas através da Formação Continuada realizada por intermédio de uma parceria entre as Editoras Paulinas e a SEDEC, no período dos anos de 2006 e 2007. De acordo com Holmes (2016), a coleção de livros de Ensino Religioso do Fundamental I e II, da autoria Maria Inês Carniato, publicada pela Editora Paulinas, foi escolhida para compor o material didático dos professores de ER, após o respaldo dado pela professora Dra. Neide Miele, docente do curso de Ciências das Religiões da UFPB, no final de 2006.

Estava sendo elaborado também, um caderno pedagógico comportando a legislação, as diretrizes curriculares, conteúdos e sugestões de atividades para os docentes e as escolas, como também uma proposta de plano de curso da disciplina para o sistema de ensino.

¹⁶ Autora da Coleção de Ensino Religioso Fundamental, indicada ao MEC como referencial em relação aos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso) pelo FONAPER.

Vale ressaltar que, a triagem dos docentes para lecionar o componente curricular, já havia sido feita entre dezembro de 2005 e janeiro de 2006, através de um processo seletivo que compunha servidores prestadores e efetivos da rede. Este processo seletivo foi composto por entrevistas, pela identificação do perfil do professor com a disciplina, realizada por intermédio de uma ficha preenchida e posteriormente analisada e pela averiguação dos currículos. A respeito do perfil desses docentes, Maria José Holmes os delinea da seguinte forma:

Quanto ao perfil do professor de ER, deve-se levar em consideração o seu compromisso com o aprimoramento de sua própria religiosidade; Buscar, compreender e interpretar constantemente as manifestações religiosas do mundo contemporâneo; Ter abertura e facilidade para o diálogo junto às outras experiências religiosas; Saber da complexidade da questão religiosa, sendo sensível à pluralidade da mesma; Ser consciente de que o ER a ser ministrado nas escolas públicas distingue-se da ação catequética de uma comunidade de fé, assumindo uma orientação inter-religiosa; Respeitar os processos das tradições religiosas vivenciadas pelo alunado, criando as condições necessárias para o crescimento humano e espiritual dos mesmos (*Ibid.*, 2016, p. 94).

A posteriori, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) ofertou um Curso de Capacitação aos docentes de ER com duração de cento e vinte (120) horas aula, ministrada pelo professor Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira, fundamentado teoricamente pelos apontamentos do FONAPER.

Outras ações decorreram, como visitas às Aldeias Indígenas na Baía da Traição/PB e aos Templos Hinduístas em Campina Grande/PB e Caruaru/PE, proporcionando trocas de experiências e aprofundamento na obtenção de conhecimentos a respeito das diversidades religiosas presentes em nossa realidade e na realidade do vizinho estado de Pernambuco.

Fazia-se necessário para implantar o ER, enquanto componente curricular, a construção de um projeto. O mesmo então, foi pensado e elaborado propondo como objetivo geral, “formalizar o Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural religiosa inexistente em nossa cidade” (*Ibid.*, 2016, p. 93), e em seus objetivos específicos destacavam-se:

- 1- Constituir um quadro de docentes para ministrar o Ensino Religioso;
- 2 Proporcionar um espaço de estudo e reflexão acerca do fenômeno religioso tomando como referência os PCNER;
- 3 Contribuir no processo ensino-aprendizagem, como um espaço de formação humana, ética e cultural;
- 4 Discutir formas metodológicas para encaminhamento das atividades nessa

área de conhecimento, junto às escolas da rede pública municipal (*Ibid.*, 2016, p. 93).

Inicialmente a introdução do ER na rede municipal se deu no Fundamental II, perfazendo sessenta e cinco escolas (65) e mais adiante foi ofertada também ao Fundamental I. No presente momento, a rede municipal em João Pessoa comporta um total de cem (100) escolas e o ER é ofertado em todas elas.

Vale ressaltar que este processo de implantação do ER na rede municipal de João Pessoa, passa efetivamente pela professora e militante do ER, Maria José Torres Holmes¹⁷, que de forma direta e atuante participou de todo o processo de articulação e posterior inserção do ER na rede municipal de João Pessoa. Falando sobre a implantação do ER em João Pessoa, Holmes elenca a integração de várias partes no processo e como a mesma compunha a equipe:

Outras ações avançaram por conta da dinâmica de acompanhamento sistemático promovida pela Secretaria de Educação e Cultura, através da Capacitação de Professores (formação continuada), com a participação desta pesquisadora e outros educadores da SEDEC, em parceria com a Livraria e Editora Paulinas e a Universidade Federal da Paraíba, incluindo a realização de encontros mensais e visitas às escolas e aos polos, com o intuito de dar mais apoio aos professores (*Ibid.*, 2016, 93).

No ano de 2012 o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (CME), no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto no Art. 210 da Constituição Federal, no inciso 10 da Lei 9.394 de 1996, e considerando o Art. 33 da mesma lei, alterado pela Lei 9.475 de 1997, pareceres 05/97, 12/97 e 97/99 do CNE e do inciso VI da Lei Orgânica do Município de João Pessoa, por intermédio da Resolução 026/2012 ratificou a implementação do ER enquanto componente curricular no município de João Pessoa, sendo todas as escolas do município compelidas a ofertar o componente curricular a partir de 08 de janeiro de 2013.

¹⁷ Doutoranda em Ciências das Religiões 2019.2. Mestrado (2010) e Especialização em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (2006) na defesa de trabalhos na área de Ensino Religioso. Atuou como Professora da Rede Pública Estadual 29 anos, como professora polivalente, sendo que destes 12 anos como professora de Ensino Religioso da educação infantil; Ensino Fundamental e EJA - Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba (SEC). Atuou na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB (SEDEC) como Assessora Pedagógica, Coordenadora de Polo e do Ensino Religioso - 2003-2013. Atualmente aposentada em ambas as redes de ensino. Atuando ainda como formadora de Cursos de Gestores; de Curso de Extensão na área das Ciências das Religiões Diversidade e Ensino Religioso SEDEC e UFPB (2008 - 2018) - Minicursos - UFPB 2013; 2017; e Formação Continuada para professores de Ensino Religioso, do Sistema de Ensino Municipal de João Pessoa e Bayeux - PB (2020). Foi membro da Coordenação do FONAPER, como Tesoureira 2015-2016 e como Conselheira 2017-2019.

Atualmente, após algumas reuniões realizadas pelo CME de João Pessoa, foram propostas algumas modificações a resolução 026/2012. A implementação dessa nova redação revogou a resolução nº 26 de 2012 e deu origem a resolução 004/2022. Este novo texto foi homologado pelo atual Prefeito de João Pessoa, Cícero Lucena em 12 de julho de 2022.

Um ponto não menos importante a ser ressaltado neste processo foi a colaboração do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE-UFPB) que a convite da SEDEC assumiu a formação continuada dos professores de Ensino Religioso em 2008. Ao longo dos anos esta relação tem cada vez mais se intensificado a ponto de em 2016 a Diretoria de Gestão Curricular (DGC/SEDEC) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), acordarem ofertar a Formação Permanente de Professores de ER (FPPER) como Projeto de Extensão.

Esta aproximação com a UFPB possibilitou por um lado o conhecimento plural das religiões, desarraigando o proselitismo, e por outro, oportunizou o município de formar os seus docentes na medida que o (PPGCR) organizou gradativamente a Especialização em 2005, implementou o Mestrado em 2007 e o (CE-UFPB) passou a ofertar em 2008 o Curso de licenciatura/bacharelado em Ciências das Religiões.

Outro marco importante no ER do Estado foi a produção da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, que se deu em decorrência da aprovação e posterior homologação da BNCC em 2017, pelo CNE. Dentre as várias iniciativas requeridas pelo MEC a ser implementadas pelos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), estava o pacto de colaboração entre Estados e Municípios para se elaborar os currículos dos Estados.

Desta feita, após a instauração do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) pela portaria nº 331 de 5 de abril de 2018 e contando com a colaboração efetiva e significativa dos órgãos responsáveis¹⁸ e de professores e educadores das Redes e Sistemas de Ensino da Paraíba, pesquisadores de Universidades Públicas e parceiros de movimentos e segmentos sociais, foi produzido este documento aberto.

¹⁸ Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Este documento, produzido com o intuito de garantir a articulação necessária para efetivar os direitos de aprendizagens dos estudantes paraibanos, na direção de uma educação pública de qualidade e apresentar princípios orientadores do currículo das redes de ensino e promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos diversos desafios do mundo contemporâneo, inseriu o ER como componente do currículo.

Diante do exposto até aqui, percebe-se que o ER esteve entremeadado em um cenário de grandes litígios, imbricado em um contexto de disputas políticas. Ora o ER de forma tendenciosa, cumprindo uma agenda de acordos, ora como elemento de negociação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro.

No capítulo a seguir trazemos importantes considerações acerca da educação pública no contexto da pandemia da COVID-19 em nosso país. Abordaremos de forma panorâmica o cenário pandêmico no Brasil, bem como suas implicações em vários âmbitos, mas principalmente no que diz respeito a educação pública, destacando o componente do ER nesse período, especialmente no município de João Pessoa, onde realiza-se o nosso estudo.

3 A PANDEMIA DA COVID-19 NO CENÁRIO BRASILEIRO: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Assim como em outras partes do mundo, a pandemia da COVID-19 logo atingiu o Brasil nos primeiros meses do ano de 2020. Sabe-se que esse fenômeno não foi/está sendo apenas de cunho sanitário ou epidemiológico, mas reverbera em todo modo de vida do ser humano, seja social, econômico, político, cultural e até mesmo étnico-racial.

Dito isto, entende-se que a pandemia tem implicações em toda forma de sociabilidade, logo, levanta problemáticas ligadas a sistemas outros, que não apenas o sistema de saúde. Assim, ela implica em todas as formas de organizações sociais, inclusive nos sistemas educacionais.

Vale ressaltar que em cada região do mundo ou país, a pandemia trouxe consequências diversas, dada as diversidades sócio, políticas e econômicas. Nesse sentido, no Brasil, a pandemia da COVID-19 é vivenciada sob as peculiaridades do cenário brasileiro.

O meu intuito neste capítulo é apresentar de forma breve e panorâmica as implicações da pandemia no contexto do nosso país, e a seguir fazer uma discussão mais relacionada a tais implicações na prática docente da educação pública, destacando pôr fim a educação pública no período pandêmico, no município de João Pessoa – PB.

3.1 A Pandemia no cenário brasileiro e suas implicações

A pandemia da Covid-19 impôs ao mundo uma transformação que levaria décadas para ser implementada, mas como que de forma imediata, em questão de dias vimos mudanças diversas, e em todas as áreas da sociabilidade humana, acontecerem em escala mundial. Estas incontáveis transformações que perpassam a economia, a política, as relações socioculturais, o fazer política pública em todas as áreas inclui também os sistemas educacionais em todo o mundo.

Assim, é preciso dizer que a pandemia não está apenas ligada ao aspecto epidemiológico, dada a relação social capitalista. O mundo pandêmico não sofre apenas em termos sanitários e biológicos, mas todos os âmbitos da sociabilidade

capitalista são afetados e respondem em condições diferentes, a depender das características do capitalismo naquele país ou região.

A pandemia não pode ser entendida como um mero fenômeno de origem biológica, mas como uma expressão da conformação contemporânea do capitalismo e seu estilo de vida adjacente [...]. A nosso ver, a pandemia contribui para tornar ainda mais evidentes as contradições imanentes do sistema do capital, aqui apreendidas por meio de sua estrutura totalizadora de controle, o Estado (Souza, 2021, p. 196).

O autor ainda lembra que o Estado não possui nenhum caráter neutro ou imparcial. Ele detém um caráter dialético dentro da luta de classes, e sua intervenção tem sido cada vez mais solicitada.

Quando olhamos para a pandemia vivida [que temos vivido], podemos dizer que não existe o famoso dilema entre economia e saúde, como se quer fazer crer. O que existe é uma relação de causalidade, de entrelaçamento. O predomínio do interesse econômico, do capital, é desde sempre, e isso compromete as condições de saúde da população, o que se agrava ainda mais no contexto de pandemia. Nesse sentido, a prioridade é manter ou aumentar a taxa de lucro em detrimento da vida. Essa relação não é necessariamente dicotômica, mas faces de uma mesma moeda (Silva; Castro; Souza, 2021) dentro das relações sociais capitalistas. De acordo com essas autoras, não há empatia alguma do capitalista para com o trabalhador em tempos de pandemia, na verdade esta aprofunda as relações de exploração.

Outra falácia que deve ser desfeita é a afirmação da democratização do vírus SARS-CoV-2. De fato, ele pode atingir a todos indistintamente, mas isso não significa dizer que seja democrático, pois incide muito mais sobre aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social e extrema pobreza. Seus efeitos também repercutem no modo de vida da classe trabalhadora, na perda ainda mais voraz de seus direitos, na ausência de políticas públicas para efetivamente combater o crescimento do desemprego nesse período, dentre tantas outras questões. Nesse sentido, Silva, Castro e Souza nos lembram que,

A pandemia afeta a todos, entretanto, o peso e os efeitos são vivenciados de formas distintas. Sob os ombros da classe trabalhadora recaem os maiores custos e não há nada de inevitável ou natural nesse processo, assim como não é algo novo. Os efeitos da crise sanitária causada pelo SARS-CoV-2 repercutem em meio a uma crise econômica vigente (Silva; Castro; Souza, 2021, p. 39).

Tais questões são ainda mais dimensionadas em um país de economia dependente, como o Brasil. Temos um ambiente em meio à crise capitalista, de encontro entre ultraneoliberalismo e neofascismo, acirrado pela pandemia da COVID-19 (Behring; Cislighi; Souza, 2020).

O processo de contrarreforma do Estado brasileiro, de desmonte de direitos sociais conquistados recentemente, como parte das medidas neoliberais ao longo dos anos, interfere diretamente na mitigação da pandemia da COVID-19. O que ocorre é que o Brasil conjuga várias crises simultaneamente, a econômica, a social, a política e a sanitária. A resposta à crise sanitária passa pelas respostas que vêm sendo gestadas às demais crises citadas.

O primeiro caso de COVID-19 foi oficialmente notificado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020 e o primeiro óbito ocorreu no mês seguinte, em 17 de março. A situação de pandemia foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. Vale lembrar que o óbito foi de uma empregada doméstica, negra, idosa com problemas de comorbidades, infectada por sua empregadora recém-chegada da Itália – país que na época estourava em casos.

É necessário situar a questão político governamental do Brasil nesse período. O histórico do governo Bolsonaro (2018-2022) foi o de propagar o negacionismo em relação à gravidade do vírus. As falas do presidente da república referindo-se ao novo coronavírus ficaram conhecidas internacionalmente. Além disso, o mesmo dedicou esforços no sentido de desqualificar a OMS e a comunidade científica em geral. A falta de empatia com tudo que a pandemia trouxe, a ausência de uma política e de um plano de enfrentamento ao problema mostrou não apenas negligência, mas também deliberada intencionalidade de instalação do medo e do caos. Tudo isso é parte de sua estratégia neofascista e ultraneoliberal.

O Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário (CEPEDISA), publicou em maio¹⁹ de 2021 um estudo intitulado “A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19”. Ele parte do projeto de “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil”, o qual tem sido desenvolvido em parceria com outras instituições, como a Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS).

¹⁹ A primeira publicação deste estudo ocorreu em janeiro/2021. A Comissão Parlamentar de Inquérito que investiga o enfrentamento à COVID-19 no Brasil solicitou à CEPEDISA uma atualização, a qual foi publicada em maio/2021.

A CEPEDISA analisou atos normativos da União, atos do governo de ações e omissões e o que o Centro chamou de “propaganda contra a saúde pública”, que seriam notícias falsas sem comprovação científica e argumentos ideológicos, morais e/ou econômicos que contribuíram para o avanço da COVID-19. As orientações da OMS, por exemplo, foram constantemente desacreditadas pela figura do presidente da República no período pandêmico ainda em voga.

Diante do já exposto, não restam dúvidas que a forma como a pandemia foi enfrentada no Brasil mostra, além do negacionismo, a falta de investimentos em recursos financeiros efetivos para o seu combate.

Ao longo do desenvolvimento da pandemia do novo coronavírus, as posições e atitudes do presidente brasileiro Jair Bolsonaro destacaram-se por contrariar ostensivamente o consenso científico, sabotar medidas de contenção da pandemia e propagar desinformação, sobretudo através das chamadas *fake news* (Calil, 2020, p. 71).

No processo de combate à pandemia da COVID-19 cabe ressaltar o Sistema Único de Saúde (SUS) em seu papel e atuação nesse período. De antemão, pontuamos que não poucas foram as tensões vividas em relação ao SUS nesse contexto. Ao mesmo tempo, e paradoxalmente, o SUS revelou muitas potencialidades, mas deixou ainda mais evidente suas fragilidades. Apesar da realidade dessas fragilidades foi o SUS o responsável pelo tratamento a milhões de brasileiros acometidos pela doença e, posteriormente pela efetivação da oferta de vacinação no país.

Desde a criação do SUS com a Constituição de 1988, que declara em seu artigo 196, “a saúde é direito de todos e dever do Estado”, o SUS tem sido alvo de críticas e debates que o colocam no patamar de muito oneroso aos gastos públicos, e que através de políticas de Estado o desregulamenta desde o seu nascimento. É nesse sentido que, pode-se dizer sem dúvidas, que o SUS constitucional nunca foi, de fato, implementado no país.

Apesar destas considerações, é inegável a relevância do SUS na garantia da saúde da população brasileira. É um dos poucos sistemas de saúde no mundo que atende de forma universal. Ao combinar os princípios da universalidade, integralidade e equidade, o SUS atende todo cidadão indiscriminadamente, de forma integral, em tudo que demandarem, e volta sua atenção e investimentos de forma específica para onde e para quem tenha maior necessidade.

Desde a sua regulamentação em 1990, a pandemia pode ser apontada como o maior desafio do SUS. O coronavírus chegou de forma abrupta, sem aviso algum e afetou os sistemas de saúde de todo o mundo estabelecendo uma pandemia que somente três anos depois foi declarado o seu fim enquanto urgência de saúde global, pela OMS²⁰. Isso não significa dizer que a pandemia teve seu fim declarado, mas que está sob controle, considerando também o nível de vacinação em todo o mundo e a incidência de novos casos.

O fato é que nesse período o Brasil expôs a má gestão e pouco investimento de recursos na saúde pública. Isso denunciou graves problemas como, a péssima infraestrutura hospitalar, o pequeno número de leitos em UTI's, a desvalorização dos profissionais do SUS, a precarização nos contratos de trabalho, a falta de insumos e materiais básicos, o despreparo de gestões locais no enfrentamento a pandemia da COVID-19, a secundarização da Atenção Primária à Saúde nesse processo, dentre outros.

Como foi pontuado, paradoxalmente, esse período também revelou as potencialidades desse sistema, mesmo diante de sua desvalorização. É interessante ressaltar, conforme Bousquat *et al.*, que após o início da pandemia registram falas positivas e depoimentos em defesa do SUS por parte de onde menos se esperava.

Chama a atenção uma importante mudança do enfoque da imprensa em relação aos sistemas de saúde, especialmente aos sistemas universais. Até bem recentemente, predominavam críticas e ataques aos sistemas com essa característica, como o Sistema Único de Saúde (SUS) e o National Health Service (NHS) britânico, quando o assunto era abordado. A mágica solução quase sempre proposta para reverter a suposta ineficiência, seria a privatização. A expressão é uma espécie de panaceia que se aplica a qualquer mal, real ou fictício. A pandemia de covid-19 parece provocar a inversão dessa tendência (Bousquat *et al.*, 2021, p. 15).

Esse movimento ocorreu em relação ao SUS no Brasil. A defesa do sistema passou a ocupar as páginas de jornais escritos e televisivos que, até então, faziam coro com o lema da privatização e ajuste fiscal. Ainda conforme os autores acima foram recolocados na ordem do dia valores como, solidariedade e equidade, nada apreciados na política neoliberalizante que permeia os governos do nosso país.

²⁰ A OMS declarou o fim da COVID-19 como uma urgência de saúde global no dia 05 de maio de 2023. De acordo com o Painel de Controle do Coronavírus da OMS, que reuniu as principais estatísticas desde o início da pandemia, os casos acumulados em todo o mundo agora são de 765.222.932, com quase sete milhões de mortes: o número exato atualmente é de 6.921.614. Os dados apresentados representam o acumulado até o dia 03/05/23. Ver: <https://covid19.who.int/>.

A pandemia comprovou a necessidade do SUS e sua importância, e ficou claro que sem esse Sistema o caos da pandemia no país seria ainda maior. Tal constatação é uma realidade até mesmo para aqueles que pagam plano de saúde, os quais não puderam atender em cobertura total aos seus usuários. A própria natureza da pandemia em termos de protocolo de tratamento e vacinação tardia mostrou a complexidade da situação. Como bem chama a atenção Bousquat *et al.* (2021), não havia saídas individuais, era preciso pensar a dimensão coletiva, independente de hospitais particulares ou públicos. Foi nesse momento que, paradoxalmente, o SUS foi fortalecido, pois revelou a grandeza de seus princípios e, ao mesmo tempo, a necessidade de superar suas fragilidades.

Por condições políticas, econômicas, sociais e sanitárias, conforme já apontamos acima, os números da COVID-19 no Brasil chegaram a um patamar alarmante, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Números da COVID-19 por ano no Brasil²¹

ANO	CASOS	ÓBITOS
2020	7.716.405	195.725
2021	14.573.707	423.349
2022	14.041.169	74.779
2023	1.247.747	8.8111

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Esses números atestam não apenas a questão sanitária, como também temos aqui discutido. Por traz desses números está a estrutura social brasileira em seus diversos aspectos, uma desigualdade social que só cresce, a qual é impactada ainda mais com a pandemia.

De acordo com as considerações feitas acerca da pandemia e de seu enfrentamento no Brasil, olhando para a política social da saúde e todas as questões e embates levantados, lançamos luz sobre a questão educacional, sobre a política de educação no país em tempos pandêmicos. Percebe-se que nada está desconectado, e nesse sentido, a pandemia revela ainda mais as fraturas do sistema público de ensino brasileiro.

²¹ Os dados estão atualizados até a semana epidemiológica 20 de 2023, que compreende o intervalo entre 14/05 e 20/05 do corrente ano, conforme a página web do CONASS. Ver: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

Os sistemas municipais de ensino talvez tenham percebido, pela primeira vez, de forma mais contundente quem são seus usuários. O perfil socioeconômico dos mesmos nunca ficou tão evidente na emergência do ensino remoto, das demandas de novas tecnologias exigidas no período pandêmico. A desigualdade nunca foi tão evidenciada em um país como o Brasil que atingiu o 15º lugar em mortes de COVID-19 por milhão de habitantes e é o 2º país em número absoluto de óbitos²². Conforme afirmam Bueno, Souto e Matta:

a pandemia da COVID-19 colocou luz sobre desigualdades sociais que já existiam, talvez esquecidas ou não vistas. As populações já vulnerabilizadas são, comprovadamente, afetadas de forma negativa nesse contexto [...] (Bueno; Souto; Matta, 2020, p. 35).

A pandemia da COVID-19 é analisada por alguns teóricos dentro do conceito de sindemia tratado por Singer *et al.* (2017), no qual as condições de desigualdade e injustiça social são consideradas no processo saúde-doença. Nesse sentido, a pandemia apresenta também uma condição sindêmica. Logo, as implicações da pandemia vivenciada incidem de forma ainda mais intensa sobre a vida de populações que vivem em vulnerabilidade social, dentre as quais está inserido grande parte dos usuários que acessa a educação pública no país. É preciso lembrar que não foi pensada uma política mais efetiva de proteção para tais populações, e pode-se observar no chão da escola o quanto a insegurança alimentar, por exemplo, incidiu de forma deletéria sobre crianças e adolescentes no “auge” da pandemia.

O contexto pandêmico revelou fragilidades, vulnerabilidades não apenas por parte dos discentes, mas os docentes também se viram como que numa encruzilhada, sabendo que um caminho precisava ser tomado, porém sem saber bem o que fazer. A disparidade do acesso às tecnologias digitais saltou aos olhos e expôs as dificuldades tanto de discentes como de docentes, seja em relação ao manuseio de equipamentos, seja em relação à própria ausência desses, e esta segunda alternativa foi a mais evidente entre a população em fase de formação educacional no país, principalmente entre os usuários do sistema público de ensino.

A seguir trataremos de forma mais direcionada a questão da educação no contexto pandêmico, principalmente no que diz respeito à educação pública.

²² Conferir em <https://www.poder360.com.br/coronavirus/com-3-225-mortes-de-covid-por-milhao-brasil-e-15o-em-ranking/>, acessado em 30 de outubro de 2022.

3.2 A questão da educação pública brasileira no período pandêmico, e agora?

Conforme já apontamos acima, a pandemia da COVID-19 incide em todas as áreas da vida em sociedade, assim, pensar a educação pública foi urgente para a continuidade da garantia desse direito constitucional. Inúmeros desafios podem ser elencados, os quais passam por seus principais atores, quais sejam docentes e discentes, e enfrentá-los não é uma opção, mas uma exigência.

Os primeiros meses do ano de 2020 foram cruciais na emergência de pensar a reordenação dos sistemas de ensino. No Brasil, entidades governamentais e da sociedade civil, ora divergiam, ora concordavam com relação às diretrizes e estratégias adotadas em meio aos desafios impostos pelo isolamento social trazido com a pandemia.

A partir de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou várias portarias, as quais foram sendo constantemente atualizadas, sobre suspensão de aulas presenciais e a emergência do ensino remoto. Nesse percurso, ressalta-se o trabalho do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual emitiu parecer, no dia 28 de abril de 2020, após um período de consulta pública²³, que orientou as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino da educação infantil até o ensino superior, durante a pandemia da COVID-19.

A emergência das atividades remotas, não significou que o processo ensino-aprendizagem foi quebrado, no entanto, houveram mudanças na efetivação deste, uma vez que o suporte didático utilizado passa a ser outro para além do que se usa em sala de aula. Nesse sentido, por todo o mundo, a interrupção das atividades presenciais ocasionou a necessidade dos professores e estudantes migrarem para a realidade on-line, transpassando metodologias e práticas pedagógicas inerentes dos ambientes físicos de aprendizagem para o que se denomina de ensino remoto. Sobre este momento vivenciado, a afirmação de Moreira, Henriques e Barros é assertiva quando faz a relação entre as tecnologias de comunicação e o cenário imposto pelo coronavírus.

²³ “17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do presente parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19”. In: “CNE aprova Parecer com diretrizes para Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não presenciais pós retorno”, publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 03 nov. 2022.

A evolução das tecnologias e das redes de comunicação tem provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem. Mas ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *on-line* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do coronavírus (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 351).

Ainda sobre este período, Grossi, Minoda e Fonseca nos informam que

a necessidade de ações para contenção da contaminação do coronavírus causou mudanças de comportamentos nos mais diversos segmentos da sociedade, tais como, no lazer, no trabalho, na mobilidade, na convivência social e na educação (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020, p. 150).

De acordo com dados da UNESCO (2020), 1,57 bilhões de estudantes em 191 países tiveram as atividades presenciais em educação paralisadas no mundo inteiro diante da reviravolta causada pela pandemia.

De acordo com o parecer do CNE, as atividades não presenciais deveriam, obrigatoriamente, ser planejadas e orientadas pelos docentes, em acordo com as diretrizes curriculares e com as metodologias pedagógicas adequadas aos objetivos de aprendizagem, às necessidades educativas especiais e às diferenças individuais dos estudantes. Ainda, conforme o parecer, as atividades não presenciais devem estar inseridas no plano de ensino, que deve ser elaborado pelos docentes e aprovado pelo corpo docente da instituição de ensino, cuja aplicação deve ocorrer de forma organizada e de acordo com o cronograma acadêmico.

Diante dos desafios impostos pela pandemia ao âmbito educacional em seus vários níveis e aspectos, e a forma que as legislações foram dando enfrentamento a isso, consideramos importante refletirmos acerca de como a sociedade da informação colocou em pauta o processo ensino-aprendizagem e passou a utilizar novas formas de mediar o conhecimento.

Nesse sentido, com a finalidade de compreendermos os desafios impostos pela realidade pandêmica na educação se faz necessário compreendermos os conceitos de Educação a Distância (EaD) e como essa modalidade de ensino se integra à educação. De modo semelhante analisaremos informações acerca do Ensino Híbrido (EH) e como o mesmo está sendo aplicado neste novo cenário, como também, falaremos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade esta que surge

como alternativa para dar continuidade aos estudos por conta das exigências do distanciamento social, em face da pandemia da COVID-19, a partir de 2020.

3.2.1 Educação a Distância

A EaD, segundo alguns especialistas, pode ser percebida ou explicada em três momentos: primeira, segunda e terceira geração.

A primeira geração está relacionada ao primeiro conceito de educação a distância que foram os cursos por correspondência, ofertados por anúncios e jornais desde as primeiras décadas do século XVIII. Porém, a EaD surge especificamente em meados do século XIX, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação pelo ensino por correspondência, vez que os materiais desses cursos eram impressos e enviados para as casas das pessoas pelo correio. Por meio dessas iniciativas foram surgindo diversas sociedades e institutos escolares, dando origem aos cursos técnicos de extensão universitária (Mattar; Miranda, 2007).

A segunda geração está relacionada às novas mídias e universidades abertas. Segundo Peixoto,

Nessa geração houve o acréscimo de novas mídias, como a televisão, o rádio e o telefone, por exemplo. Por conta disso, deu-se origem às universidades abertas de ensino a distância influenciadas pelo modelo de educação britânico, que se utilizava de rádio e TV em centros de estudos para realização de experiências pedagógicas (Peixoto, 2021, p. 39-40).

Finalmente, a terceira geração relaciona-se com a EaD on-line. Através desta, se introduziu o videotexto, o microcomputador e a tecnologia em geral, caracterizando-se, assim, em educação a distância on-line. Por intermédio dessa geração, passamos a ter mais acesso a uma vasta integração dos recursos tecnológicos. Sobre esse momento, Mattar e Miranda destacam a ruptura causada na história da educação a distância gerando outros ambientes educacionais.

A terceira geração da evolução da EaD seria marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Por volta de 1995, com o desenvolvimento explosivo da Internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância. Surge então um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e baseado na rede (Mattar; Miranda, 2007, p. 22).

Vale salientar que a EaD em sua trajetória ao redor do mundo recebeu diversas nomenclaturas, sendo entendida

[...] como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (Espanha); teleducação (Portugal) (*Ibid.*, 2007, p. 6).

Nesta modalidade de ensino os docentes e alunos estão em lugares separados, ou seja, fora da sala de aula tradicional, a qual é pensada das mais variadas formas pelas instituições escolares e que, para tal processo, se faz uso de diversas tecnologias da informação e recursos tecnológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, a sigla EaD é aplicada a atividades de ensino-aprendizagem que o aluno e o professor estão separados fisicamente, o que as distingue, por exemplo, do ensino presencial. Em EaD ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e o professor, e mesmo entre os próprios alunos, ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar, como no caso do ensino tradicional. O EaD prescinde, portanto, da presença física em um local para que ocorra a educação (*Ibid.*, 2007, p. 6).

Desse modo, compreendo que a metodologia que fundamenta essa proposta de ensino está pautada em defender que o aprendizado não deve ocorrer apenas na sala de aula, de forma presencial, o que se torna muito evidente pensando na sociedade da informação em que estamos inseridos. Contudo, em alguns casos, o EaD é mesclado com alguns encontros presenciais ou semipresenciais.

A EaD passa a possibilitar, a todos os envolvidos nos contextos educacionais, uma possibilidade de manipulação do espaço e do tempo em favor da educação, pelo fato de que o aluno estuda onde quiser e puder. Com isso, ele se programa para estudar de acordo com o seu tempo e disponibilidade, mas deixando claro que isso não minimiza a responsabilidade que o acadêmico precisa ter com os seus estudos, vez que a sua programação de estudos deve favorecer um momento de aprendizagem assertivo e efetivo (Peixoto, 2021).

De acordo com o Decreto nº 2.494/98, a definição de EaD está relacionada à uma “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos [...] apresentados em diferentes suportes de informação [...] e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Cortelazzo, 2013, p. 93). Dentro de um viés legal e legislativo, a EaD é discutida no Decreto nº 9.057, de 25 de maio

de 2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).²⁴

Fernandes, Henn e Kist (2020, p. 4) relatam que “são necessárias apenas três letras – EaD – para abarcar vários significados. Educação a distância, ensino a distância, educação aberta a distância, entre outros [...]”. Sendo assim, verifica-se que a EaD propõe relacionar a educação em lugares diferentes, de forma física, por meio dos recursos tecnológicos e de comunicação. A EaD pode ser entendida como

uma arte, metodologia ou processo que permite ensinar mediante diferentes métodos, técnicas, estratégias e meios e em que entre o formador e o formando existe uma separação física, temporal ou local (Vidal, 2002, p. 21).

A EaD, portanto, dimensionou o processo ensino-aprendizagem ao romper as barreiras físicas e estruturais da educação convencional. Cada dia mais essa metodologia ganha espaço e até mesmo novas regulamentações no cenário brasileiro.

3.2.2 Ensino Híbrido

De acordo com Kraviski (2020), o ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*²⁵, é entendido como um modelo de ensino que se associa ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com as atividades realizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, entende-se o ensino híbrido como uma metodologia de ensino que combina

²⁴ A fonte consultada não é paginada.

²⁵ O *blended learning*, ou *b-learning*, é um termo derivado do *e-learning* (modelo de ensino não-presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação), que se refere a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido em curso à distância, normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação *blended*, algo misto, combinado. No Brasil, o híbrido começou nos anos 90 como semipresencial.

atividades presenciais com atividades on-line, realizadas por meio de recursos tecnológicos.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (Kraviski, 2020, p. 6-7).

Este modelo de ensino passou a ser muito mais discutido a partir de 2020, após a pandemia de COVID-19. De acordo com Peixoto (2021), deve-se compreender o ensino híbrido muito mais do que apenas um ensino semipresencial, como é mais conhecido nas instituições de ensino, ele deve ser entendido como uma combinação das atividades com suas diferentes perspectivas, baseando-se em inserir o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor um mediador do conhecimento, e não simplesmente um transmissor do conhecimento como prevê a educação pautada nos métodos tradicionais.

Este formato de ensino tem por finalidade mesclar o ensino tradicional com outras formas de ensinar, sendo esse composto pelos modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas, o que exigirá do professor um engajamento diante de aulas menos expositivas e mais provocativas, ou seja, ensinar por meio da resolução de problemas, da criatividade e da cooperação (Trevisani; Corrêa, 2020).

O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinho, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso [...] (Moran, 2015, p. 42).

Dialogar sobre a educação híbrida pressupõe o não termos uma única e correta maneira de aprender e ensinar, visto que existem inúmeras metodologias de ensino e, em relação ao ensino híbrido, o trabalho colaborativo está aliado ao uso de recursos tecnológicos e das tecnologias digitais para propiciar momentos de aprendizagem. Sobre o pensar a educação híbrida e estes moldes Bacich e Moran afirmam:

A educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos – individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos: um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, de mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido, para a realização de projetos, jogos de cunho mais interdisciplinar e, em especial, a aula invertida para iniciar com a primeira aproximação a um tema ou atividade no ambiente virtual e realizar o aprofundamento com a mediação do professor no ambiente presencial (Bacich; Moran, 2015, p. 47).

É possível encontrarmos diversas definições para o assunto, porém, todas elas apresentam de forma geral a associação do modelo de ensino presencial que ocorre dentro das salas de aulas comuns e o modelo de ensino de forma on-line, o qual se utiliza de diversas tecnologias digitais para mediar o ensino. Com isso, é possível afirmarmos que esses dois ambientes de ensino-aprendizagem se tornam complementares na medida em que os alunos interagem com os grupos utilizando as variadas tecnologias digitais, intensificando a troca de experiências e conhecimentos.

3.2.3 Ensino Remoto Emergencial

Em razão da pandemia de COVID-19, foi necessário a prática do isolamento e distanciamento social. Uma vez resguardados em nossas casas, inúmeras atividades das mais diversas áreas da nossa vida foram afetadas. Uma das áreas mais afetadas neste processo foi a educação, uma vez que a mesma não poderia parar, passou-se a discutir o ERE.

No Brasil, em março de 2020, as escolas de educação básica e ensino superior tiveram que fechar suas portas em razão dos riscos de contaminação que o vírus da COVID-19 impunha. Desse modo, foi necessário repensar o ensino e como não deixar a educação estacionada e sem continuidade para não afetar o andamento dos estudos, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em todos os níveis de educação.

Devido a permanência da quarentena em todo o país, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 544, no dia 16 de junho de 2020, a qual dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Nesse contexto, onde se fez necessário adotar inúmeras mudanças em todos os setores da sociedade, foi proposto

para a continuidade dos estudos e do ano letivo o uso das atividades remotas. Comentando sobre a distinção entre ERE e EaD Rondini, Pedro e Duarte dizem:

[...] o Ensino Remoto Emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois a EaD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida [...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas oferecer o acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o Ensino Remoto Emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p. 43).

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional, uma vez que problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (Braga; Thadei, 2018).

Portanto, podemos dizer que o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais.

No ERE, a aula ocorre de maneira síncrona, onde professor e aluno estão on-line, conectados por intermédio de dispositivos computacionais, seguindo a mesma carga horária de uma aula presencial, contudo, com a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial sendo “substituída” por uma presença digital em uma aula on-line. Segundo Moreira e Schlemmer,

o processo é centrado no conteúdo” e “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9).

Oliveira, Corrêa e Morés, comentando sobre o ERE mencionam a importância desta metodologia ir além de uma mera transposição de ambientes e de conteúdos na sua implementação.

No ERE, professor e aluno estão *on-line*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para contextos digitais. [...] Acredita-se que o uso das TDI's deve ir além da mera adoção de aplicativos e *softwares*, que permitam não a transposição do conteúdo analógico (livro, caderno) e da aula expositiva para as telas dos computadores, *tablets* e *smartphones*, mas que fomentem o engajamento nas atividades didáticas, a interação, a interatividade, com conteúdos das aulas (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020, p. 7).

O ERE como uma metodologia de ensino temporária, impeliu inúmeras mudanças no que diz respeito ao modo de planejar, desenvolver, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem que está inserido neste contexto. Os currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino precisaram de uma adaptação temporária para que as atividades acadêmicas e escolares ocorressem sem interrupção na formação dos alunos.

Para que o ERE pudesse ser aplicado nas instituições de ensino, grande parte das disciplinas teóricas e práticas tiveram que ser ministradas de forma *on-line*, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) dentro de um sistema institucional oferecido pelas escolas e universidades, assim como a integração de ferramentas como o Google Meet e o Google Classroom. Outras formas e alternativas foram pensadas com o objetivo de alcançar o número máximo de pessoas envolvidas no contexto educacional devido a acessibilidade às redes por parte de um grande número de pessoas, tais como o WhatsApp, Telegram, Facebook, Instagram e Youtube (Valente *et al.*, 2020).

Diante das abordagens feitas, principalmente ao considerar o ERE, cabe ressaltar mais uma vez, que todas essas mudanças foram realizadas abruptamente e os professores foram levados a necessidade urgente de empregar tecnologias digitais, de forma cem por cento virtual, para adaptar conteúdos antes ministrados presencialmente. Nesse contexto, as variáveis de como esse processo ocorreu, ou não, são muitas, pois até aquele momento em um país como o Brasil, pouco ainda se usava a tecnologia digital com acesso à internet para questões educacionais. Dentre essas variáveis pode-se considerar tanto questões objetivas quanto subjetivas. As objetivas dizem respeito, por exemplo, a disponibilidade de aparelhos tecnológicos,

acesso à internet de qualidade, formação para o uso das tecnologias, dentre outras. As subjetivas estão ligadas exatamente ao sujeito, tanto professor quanto aluno tiveram que transpor barreiras que mexeram com a própria cultura e com a forma de relacionar-se.

Após mais de um ano que a pandemia chegou ao país, e que as escolas fecharam suas portas físicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em julho de 2021 o parecer nº 6/2021 que trata das “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino-aprendizagem e para a regularização do calendário escolar” (CNE, 2021).

O parecer do CNE mostrou toda a trajetória da educação brasileira desde 2020 quando a pandemia foi instaurada. Como a educação e os sistemas de ensino em todos os níveis foram impactados com a emergência de saúde pública. Ressaltou os esforços do próprio CNE em organizar inúmeras reuniões com o setor público e privado da educação para buscar soluções e normativas para o desenvolvimento de atividades não presenciais. Apresentou a linha do tempo dos mais importantes pareceres emitidos desde o início da pandemia.

O documento ressaltou que em alguns municípios do país, os estudantes sequer tiveram acesso a atividades remotas desde março de 2020, o que atesta a gravidade da educação no país, especialmente quando se trata de educação pública.

Com o início da vacinação contra a COVID-19 em janeiro de 2021 e levando em consideração o diagnóstico apresentado pelo CNE, o referido parecer trouxe, então, as medidas para o retorno das aulas presenciais e regularização do calendário escolar. Assim, o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino-aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, apresenta em seu artigo 1º que,

o retorno à presencialidade das atividades e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata [...] (CNE, 2021, p. 16).

O artigo vai apresentar em seus incisos os aspectos que devem ser observados para que este retorno aconteça da forma mais segura possível.

Mediante o exposto abordaremos a educação pública no contexto pandêmico no município de João Pessoa, e como se deu as medidas para o retorno às aulas

presenciais a partir das publicações e orientações do CNE e dos documentos locais construídos a partir disso.

3.3 O contexto pandêmico e a educação pública no município de João Pessoa: desafios e propostas

A pandemia impôs desafios que, por conseguinte, impuseram propostas para que respostas pudessem ser dadas no âmbito da educação.

Logo que as aulas presenciais foram suspensas em 18 de março de 2020, em todo território paraibano, o sistema de ensino de João Pessoa, assim como outras cidades tiveram que reorganizar suas atividades e seu calendário escolar. A grande problemática era como fazer isso em meio a tantos desafios que aquele período trouxera. Para os técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) começou uma corrida em busca de fundamentos para construir propostas que, de alguma forma, viabilizasse o processo ensino-aprendizagem, ainda que de forma remota.

Assim, com base em decretos de nível nacional e estadual, publicados naquele período em que todos estavam buscando “acertar o passo” e dirimir os problemas advindos com a pandemia, algumas orientações mais efetivas começaram a ser dadas e por sua vez, documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação começaram a ser expedidos.

Nos primeiros dias que as escolas fecharam as portas era nítida a angústia de técnicos educacionais, professores, gestores e alunos em geral diante das incertezas e caminhos a serem tomados. O desafio de continuar o processo ensino-aprendizagem com o isolamento social estava posto. As primeiras orientações em 2020 quanto a rede municipal foi que grupos de WhatsApp fossem criados por turma de cada Unidade Escolar para assim serem postadas as aulas e atividades. Foi orientado também o uso de outras ferramentas como: Google Classroom, Google Meet, Zoom, entre outros, conforme as particularidades do público de cada escola.

Em outro momento, as escolas passaram a entregar atividades impressas aos alunos que não tinham acesso à internet regularmente. Esse, por exemplo, foi um dos fatores que denunciou a desigualdade das condições de aprendizagem no ensino remoto. Muitos são os relatos de famílias que dividiam um único celular para cerca de dois ou três alunos na mesma casa. Outra questão observada foi a instabilidade dos

números telefônicos dos familiares. Havia muita mudança de número telefônico, e nem sempre esse número era atualizado aos professores ou técnicos para que o aluno ou responsável continuasse no grupo de WhatsApp e pudesse receber as atividades e ver os vídeos dos conteúdos. Não se pode deixar de mencionar aqueles que nem mesmo tinham acesso a celular nem tampouco a rede de internet, e não eram poucos esses casos.

A pandemia da COVID-19 avançou no estado da Paraíba, e João Pessoa ocupa a 22ª posição dentre as cidades mais afetadas no país com 3.294 óbitos por COVID-19 até junho do corrente ano, estando acima da média nacional quando se considera o percentual de mortos em relação ao total de infectados. Nos anos de 2020 e 2021, a taxa de positividade de casos da doença era de cerca de 32% dos testes realizados²⁶.

Com o início da vacinação em janeiro de 2021, sendo os profissionais da educação grupo prioritário, logo em seguida aos da saúde e idosos, começou a se pensar e estruturar um projeto de volta às aulas. Ressaltamos que esta retomada está amparada legalmente, dentre outras publicações, no Decreto municipal nº 9773 de 31 de julho de 2021. O mesmo “estabelece novas medidas de enfrentamento e prevenção à epidemia causada pela Covid-19 (SarsCov 2) no município de João Pessoa e dá outras providências”. É importante destacar o artigo 6º do Decreto, o qual declara,

Ficam as escolas da rede pública municipal autorizadas a funcionar, de forma remota ou híbrida (remota e presencial), com capacidade máxima de 50% (cinquenta por cento) dos alunos de cada turma, distanciamento mínimo de 1,5 metro entre alunos e também professores e funcionários, bem como uso de máscaras por alunos, professores e demais funcionários, disponibilização de álcool 70% e aferição da temperatura corporal, no momento do acesso às unidades educacionais (Semanário Oficial, 2021, p. 2).

Assim, em meados de 2021, a Secretaria Municipal de Educação comunica a volta às aulas, de forma gradual e híbrida, a partir de setembro daquele ano. Não se pode deixar de mencionar a Resolução do CNE nº 2, de 5 de agosto de 2021, a qual já orienta o processo de preparação para a volta totalmente presencial em 2022.

Diante disso, no mês de agosto foi expedido um documento orientador denominado “*Organização da retomada das aulas presenciais por etapas: aspectos*

²⁶ Os dados apresentados neste parágrafo estão disponíveis no site <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/2021/mapa-cidades-brasil-mortes-covid/pb/joao-pessoa>.

pedagógicos”. O mesmo refere-se mais especificamente ao Eixo 3 do Plano de Retorno às Atividades Presenciais: escolas e CREI’S²⁷, o qual já fora apresentado às unidades de ensino em abril daquele ano.

A SEDEC, ao longo destes últimos seis meses, vem preparando a Rede, com vistas ao retorno das atividades presenciais de forma segura, priorizando a preservação da saúde de crianças/estudantes, profissionais da Educação e das famílias. Partindo do princípio da preservação da vida, do cuidado com as pessoas, a ação mais emblemática da Prefeitura, por meio da SEDEC, foi a antecipação da vacinação para os profissionais da Educação como grupo prioritário, iniciada em maio e que culmina neste mês de agosto, com as duas doses do imunizante (João Pessoa, 2021, p. 4).

O referido Plano no qual está inserido este Eixo 3 é composto no total por quatro Eixos, quais sejam: Eixo 1 “Governança, Diagnóstico e Planejamento da Retomada”; Eixo 2 “Orientações Sanitárias”; Eixo 3 “Orientações Pedagógicas”; Eixo 4 “Acolhimento Psicossocial”. Percebe-se, então, que houve toda uma preocupação e preparo por parte da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à estruturação da volta às aulas presenciais em João Pessoa.

O documento orientador mencionado acima que contempla o Eixo 3 aborda as etapas de retomada presencial, a organização logística dos alunos divididos em grupos e o planejamento, currículo e avaliação.

Como estratégia de acolhimento, as creches e escolas foram orientadas a abrir suas portas, nos primeiros dias de retomada, às famílias para visitação e esclarecimentos de dúvidas que porventura houvesse, pois, toda estrutura e toda rotina administrativa e pedagógica havia sofrido modificações. O objetivo também era de que a comunidade escolar se sentisse mais segura ao ver todos os cuidados de biossegurança que as unidades estavam tomando. Vale salientar que cada unidade escolar organizou um comitê interno de biossegurança com representações de segmentos diversos, incluindo alunos, professores, gestão e funcionários para reorganizar e adequar os espaços escolares de acordo com os protocolos definidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS). As escolas e creches foram equipadas de material de higienização e assepsia como: álcool em gel e 70%, água sanitária, aferidor de temperatura, máscaras, protetor facial e isolador de carteiras em acrílico. A Secretaria Municipal de Saúde também participou do planejamento para retomada das aulas presenciais discutindo as questões epidemiológicas e sanitárias. Assim, a

²⁷ Centros de Referência de Educação Infantil (CREI’s), hoje denominados de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s).

retomada se deu de forma gradual, escalonada dentro dos níveis e modalidades de ensino. O quadro 3 demonstra como foi organizada a retomada.

Quadro 3 - Etapas de retomada às aulas presenciais

ETAPAS E PÚBLICO-ALVO						
Etapas	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa
Dias	16/08	01/09	08/09	15/09	22/09	29/09
Público	Da Educação Especial Crianças de 03 anos (CREI's)	Crianças de 04 e 05 anos. CREI's e Escolas	Alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental Alunos do Ciclo I e II da EJA	Alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental Alunos do Ciclo III e IV da EJA	Alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental CREI's Crianças de 02 anos Berçário

Fonte: SEDEC (2021).

Observa-se que a prioridade foi o público-alvo da educação especial e a educação infantil, justificado pelo fato de ter sido o grupo mais prejudicado em termos de atendimento educacional. A educação especial está ligada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é realizado em salas apropriadas nas unidades escolares e creches. Esse atendimento teve seu retorno por agendamento prévio, através de contato telefônico com os familiares dos alunos.

Quanto à organização das turmas, dos espaços, dos tempos e do currículo, foi orientado que as unidades escolares organizassem as turmas em dois grupos, cada um deles com 50% do total de alunos. Antes, porém, dessa organização houve uma consulta pública às famílias, as quais poderiam optar pelo retorno às aulas presenciais ou a continuidade das atividades pedagógicas remotas.

Portanto, considerando os interesses e necessidades de cada família, fica garantido o direito de aprendizagem nos dois modelos de atendimento (presencial e remoto) (João Pessoa, 2021, p. 10).

Para os matriculados nas CREI's ou escolas, os quais a família não autorizou o retorno, foi assinado um Termo de Compromisso em que a família se responsabilizava pela participação da criança ou estudante nas atividades remotas, através das plataformas digitais utilizadas ou através das atividades impressas entregues nas unidades. Os principais motivos para o não consentimento ao retorno presencial relacionava-se ao fato de alguns estudantes estarem nos chamados grupos

de risco (pacientes de doenças crônicas e problemas de base respiratória), bem como casos em que a família não permitiu a volta por insegurança em relação a persistência da pandemia.

Os horários de permanência nas unidades tanto nas creches quanto nas escolas foram alterados. Houve uma redução nesses horários em todas as modalidades de ensino, considerando o momento de pandemia ainda vivenciado no período e a necessidade de seguir os protocolos de higienização adequadamente.

Ainda com relação aos grupos, a proposta quanto às creches foi que as mesmas dividissem os alunos em dois grupos, A e B, algumas creches e escolas escolheram duas cores também para representar cada grupo. A dinâmica se deu da seguinte forma:

Na semana do atendimento presencial do grupo A, o grupo B estará com atividades lúdicas para casa orientadas pela professora; na semana seguinte, acontecerá o inverso: o grupo estará com o atendimento presencial e o grupo A realizará as mesmas atividades em casa (João Pessoa, 2021, p. 12).

Quanto às pré-escolas, considerando que pelo parecer do CNE Nº 5/2020, as 800 horas aulas e os 200 dias letivos serão flexibilizados, segue também o esquema da divisão em dois grupos e em semanas alternadas, sendo que, diferente das creches, as aulas presenciais para o grupo não ocorrerão durante toda a semana, mas apenas na segunda, quarta e sexta-feira. Na terça e quinta-feira, as aulas serão remotas para todos os alunos. O quadro 4 exemplifica o esquema.

Quadro 4 - Organização do tempo e grupos para o retorno presencial das Pré-escolas

SEMANAS ALTERNADAS PRÉ-ESCOLAS NAS ESCOLAS						
Horários	Semanas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h00 às 10h30 ou 13h00 às 16h30	1ª Semana	Grupo A	Atendimento remoto Grupo A e B com a professora de Educação Básica I + Educação Física	Grupo A	Atendimento remoto Grupo A e B com a professora de Educação Básica I + Educação Física	Grupo A
7h00 às 10h30 ou	2ª Semana	Grupo B	Atendimento remoto Grupo A e B com a professora de	Grupo B	Atendimento remoto Grupo A e B com a professora de Educação Básica I +	Grupo B

13h00 às 16h30			Educação Básica I + Educação Física		Educação Física	
-------------------	--	--	--	--	--------------------	--

Fonte: SEDEC (2021).

Referente aos componentes curriculares de Ensino Religioso, Artes e Educação Física, a SEDEC fez uma ressalva que não podemos deixar de mencionar. Ficou garantida uma aula presencial de Artes e Educação Física semanal para cada grupo, no entanto, o ER ficou apenas de forma remota, conforme organização de cada escola.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a organização das atividades segue praticamente o mesmo padrão que os alunos da pré-escola, com diferenciação nos horários. Os anos iniciais funcionaram presencialmente de 7h00 às 11h00 ou de 13h00 às 17h00, já os anos finais, a mudança foi no horário de saída, 11h30 ou 17h30. Quanto a EJA, o horário de saída deve ser às 21h00. Os grupos também foram alternados semanalmente com aulas presenciais na segunda, quarta e sexta-feira, e remotamente na terça e quinta-feira.

Quanto aos componentes de Ensino Religioso, Artes e Educação Física para os anos iniciais, a observação foi a mesma que foi para a pré-escola. Já no caso dos anos finais do Ensino Fundamental, a oferta das horas-aula de cada componente curricular seguiu a seguinte indicação da SEDEC.

Tabela 2 - Sobre a carga horária para cada componente curricular

DEFINIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR COMPONENTE CURRICULAR				
Componente Curricular	Carga Horária		Plantão Pedagógico	Carga Presencial+On-line+Plantão Pedagógico
	Presencial	On-line		
Artes	1	1	-	2
Ciências	2	1	1	4
Educação Física	2	1	-	3
Ensino Religioso	-	1	-	1
Geografia	1	1	1	3
História	2	1	1	4
Língua Inglesa	1	1	-	2
Língua Portuguesa	3	2	1	6

Matemática	3	1	1	5
Total	15	10	5	30

Fonte: SEDEC (2021).

A orientação dada pelo documento foi que as aulas tivessem a duração de 40 minutos distribuídas nos três dias presenciais e nos dois dias remotos, conforme descrevemos anteriormente.

Como observa-se na tabela 2, as horas-aulas presenciais de cada componente foi reduzida em 50% (cinquenta por cento), considerando o que se tinha antes da pandemia. A carga horária de cada componente completa-se exatamente com o tempo on-line. Nessa lógica, o Ensino Religioso que tem apenas 01 hora-aula semanal foi colocado apenas no tempo on-line.

Quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a condução foi a mesma que a dos anos finais do ensino fundamental, com o mesmo destaque em relação ao ER. A única diferença é que na EJA, a duração das aulas era de 30 minutos.

No que diz respeito ao planejamento, currículo e avaliação, o objetivo foi de

fortalecer a interseção entre planejamento, currículo e avaliação passa a ser um elemento canalizador para fomentar estratégias pedagógicas condizentes com uma postura educativa que contemple as características do contexto atual e a garantia de direitos de aprendizagem (João Pessoa, 2021, p. 16).

Diante disso, as escolas trabalharam com uma avaliação diagnóstica inicial para traçar as intervenções pedagógicas antes das avaliações processuais, bem como trouxeram para o planejamento discussões referentes às fragilidades observadas a partir da avaliação inicial para que fossem traçadas ações e metas relacionadas às aprendizagens essenciais.

O currículo também foi reorganizado, de forma a

assegurar a aprendizagem, de acordo com os objetivos de conhecimento e as habilidades dos componentes curriculares, passíveis de abordagem no contexto do novo modelo escolar (SEDEC, 2021, p. 17).

Este documento, *Organização da retomada das aulas presenciais por etapas: aspectos pedagógicos*, na verdade, funcionou como as Diretrizes da Rede Municipal para a volta no ano de 2021. Cada escola dialogou sobre as orientações contidas e fez seu planejamento respeitando também suas particularidades.

Assim funcionou o segundo semestre de 2021 na educação pública no município de João Pessoa, e a partir daí houve uma preparação para a volta totalmente presencial em 2022. Nota-se que o que tivemos em 2021 foi um modelo híbrido de ensino, o qual foi tido como o mais adequado naquele momento em que a pandemia começava a arrefecer diante da vacinação e havia uma urgência da volta às aulas.

Destaque-se ainda que dentro do processo de adaptação do currículo e da avaliação, a promoção dos alunos para o ano seguinte se deu de maneira automática em 2021, conforme orientação da SEDEC.

No ano de 2022, a perspectiva era da volta presencial às escolas logo no início do mês de fevereiro, no entanto, logo que 2022 começou houve uma “onda” de muita incidência de casos da COVID-19, por isso este início foi reelaborado com uma logística.

O ano letivo terá início no dia 09 de fevereiro, conforme já divulgado oficialmente. Embora a SEDEC já tenha orientado as unidades de ensino sobre o formato das aulas, na rede municipal, na perspectiva da volta presencial, conforme discutido com o coletivo de gestores (as) de escolas e CREI's, nos dias 31 de janeiro e 01 de fevereiro do ano em curso, respectivamente, o contexto incerto determinado pela pandemia nos obriga a redefinir as estratégias para o início do ano letivo (João Pessoa, 2022, p. 1).

Tal decisão esteve apoiada também em outros documentos, quais sejam: Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 27 de janeiro de 2022 e a Recomendação Conjunta nº 02/2022 do MPPB, MPF, MPT.

O reinício para a modalidade cem por cento (100%) presencial se deu a partir das CREI's no dia 09 de fevereiro de 2022, contemplando as crianças do berçário, e nos dias posteriores, de forma gradual, conforme planejamento foram recebidas as demais turmas, de modo que até o dia 16 de fevereiro, a educação infantil do município já havia retornado presencialmente por completo.

Quanto ao retorno das atividades educacionais nas unidades escolares, a logística foi elaborada perpassando três momentos diferenciados: aulas remotas, presencialidade parcial e presencialidade com o total dos alunos (João Pessoa, 2022). O avanço foi de forma gradual até que em março de 2022, todos os alunos estavam de volta à escola de forma presencial. De acordo com o quadro abaixo é possível observar melhor como se deu essa organização pensada pela SEDEC.

Quadro 5 - Momentos para o retorno 100% presencial das Unidades Escolares

Períodos	Tipo de Atendimento	Observações
09 à 11/02/2022	Remoto	Nesse período, a SEDEC orientou fazer um acolhimento virtual com apresentação dos professores e toda equipe escolar. Além disso, incentivar a vacinação para os grupos que já estavam sendo contemplados pela política de saúde municipal. Foram dias que os professores também propuseram atividades iniciais de forma mais leve e lúdica.
14 à 25/02/2022	Presencialidade Parcial	Essas duas semanas funcionaram semelhantes ao segundo semestre de 2021. Os alunos foram divididos em dois grupos, e enquanto um grupo estava presencial na escola o outro estava de forma remota. Nesse período, os professores realizaram atividades com o intuito de fazer um diagnóstico inicial da aprendizagem para poder subsidiar os planos de ensino.
A partir de março/2022	Possibilidade de Presencialidade total	Nesse período passou a ser exigido o cartão de vacinação de todos os estudantes, cuja faixa etária já havia sido contemplada pelo programa vacinal do município. A orientação das atividades pedagógicas deveria considerar a implantação do Continuum Curricular.

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

O *Continuum Curricular* está previsto nas orientações da educação pública municipal desde o segundo semestre de 2021 e foi mais detalhado e exigido nesse início de 2022. Este tipo de currículo foi uma proposta do CNE para garantir que com a flexibilização curricular, o direito à aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC se concretizassem, apesar das perdas desde 2020. Nesse aspecto trabalhou-se com a perspectiva da recomposição da aprendizagem.

Nesse processo, devemos ressaltar algumas questões importantes que fizeram parte daquele momento.

Houve muitas discussões entre a comunidade escolar, considerando os professores, gestores, especialistas, funcionários, estudantes e família em torno de questões como, a vacinação, o incentivo ao retorno presencial e ao próprio processo ensino-aprendizagem naquele momento. São questões que perpassavam o âmbito social, psicológico, bem como econômico dos educandos e suas famílias. Ressaltemos que tais questões, considerando o momento que alguns já chamam de pós-pandemia, apesar de seu fim não ter sido declarado oficialmente, dizem muito sobre os impactos da pandemia, já discutidos no nosso trabalho, sobre os usuários que acessam a escola pública neste país.

No capítulo a seguir, o qual trata dos dados coletados em nossa pesquisa de campo, discutiremos o processo pandêmico em João Pessoa – PB e suas implicações no processo educacional a partir da percepção dos professores de ER. Ao mesmo tempo a pesquisa revelará como esses docentes atravessaram aquele momento mediante medos, angústias, incertezas, as próprias questões de saúde pessoal, suas dificuldades e desafios em relação a ministração das aulas de ER, as formas de relações estabelecidas com os discentes naquele período, bem como a importância desse componente no currículo em meio a pandemia. A análise dos dados nos permitirá ter uma leitura acerca de tais questões dentre outras, como se fará notório no decorrer do capítulo.

4 O ENSINO RELIGIOSO NA PANDEMIA PELO OLHAR DOS DOCENTES DE JOÃO PESSOA – PB

4.1 O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo é descobrir respostas para problemas, mediante utilização de procedimentos científicos (Gil, 2008).

A mesma é de caráter qualitativo, uma vez que busca a compreensão dos fenômenos, trabalha o universo dos significados, motivos e valores nas relações e nos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994).

A perspectiva metodológica adotada foi a abordagem fenomenológica, entendendo que “a fenomenologia não é somente uma descrição, mas também um processo interpretativo no qual o pesquisador faz uma interpretação [...] do significado das experiências vividas” (Creswell, 2014, p. 74-75).

A abordagem fenomenológica na pesquisa se concentra na exploração e compreensão aprofundada da experiência humana e na maneira como as pessoas dão sentido às suas vivências. A fenomenologia busca capturar o significado subjetivo das preferências e como elas são percebidas e interpretadas pelas pessoas. Nesse aspecto, tanto como abordagem teórica quanto como procedimento de pesquisa, a Fenomenologia se destaca como uma tentativa de reconexão com a experiência, a vida e o mundo da vivência. Ela busca compreender o mundo vivido, o mundo original, como alicerce para a construção do conhecimento. A esse respeito, o Dr. Marinilson desenvolve o seguinte argumento a respeito do objetivo da Fenomenologia:

O objetivo da Fenomenologia consiste em analisar e descrever com o maior rigor possível o universo dos fenômenos, esforçando-se, ao mesmo tempo, por captar as relações que os ligam entre si. Para isso, é necessário mostrar como os fenômenos aparecem no campo da consciência, ou seja, é preciso reduzir a realidade à origem de sua aparição, mediante um processo de sucessivas reduções. Os fenômenos devem ter origem e é para lá que devemos ir, isto é, ao encontro destes fenômenos [...] (Silva, 2011, p. 26-27).

Essa abordagem foi desenvolvida no século XX por filósofos como Edmund Husserl, Martin Heidegger, Paul Ricouer, dentre outros, e posteriormente aplicada em várias disciplinas, incluindo a psicologia, a sociologia, a educação e as ciências

sociais. Dentro desse escopo dialético da realidade, buscando entender a Fenomenologia em seus aspectos, histórico, social, político e sentimental nos diz Capalbo:

A Fenomenologia não possui uma ortodoxia. Ela se questiona constantemente, ela se diversifica, mas fundamentalmente tenta conservar a unidade de sua atitude metodológica, que pode ser paliçada nos diferentes setores do conhecimento, tais como a psiquiatria, a psicanálise, a linguística, a antropologia, a educação, o serviço social, etc. Ela nos faz abandonar uma visão dogmática e absoluta, por reconhecer que tal visão dogmática e absoluta, é uma entre outras possíveis. Ela nos faz adotar um certo relativismo de perspectivas várias, que confluem para a compreensão da realidade e da verdade, mas que são sempre dependentes da posição e da situação em que estamos inseridos, quer do ponto de vista da percepção, do meio social ou intelectual, do meio sociocultural, histórico ou religioso (Capalbo, 1979, p. 38).

A fenomenologia busca entender a experiência humana em sua forma mais pura, sem preconceitos teóricos ou suposições. Ela se concentra na descrição e análise das experiências vividas pelas pessoas, sejam elas comuns ou mais complexas. Ela busca desvelar a essência do fenômeno, ou seja, a consciência. Esta é o que permite ver, ir além da coisa mesmo. Não se avulta sobre a realidade, encontra-se dentro da realidade, buscando explicar a idealidade. Não procura solução para o problema, mas interroga-se o fenômeno em busca da ideiação. Dentro do escopo da fenomenologia como método de investigação, Paula e Andrade comentam:

A fenomenologia, além de ser concebida na sua origem como um movimento filosófico, é também compreendida como método de investigação, devendo-se ter o cuidado para que essas premissas não sejam consideradas de maneira isolada. Ou melhor, não se deve considerar a pesquisa fenomenológica como um método especulativo, abstrato, monolítico, de caráter individual e utilitarista, mas sim como uma atitude existencial e filosófica, voltada para o mundo experiencial no qual a vivência humana é tida com algo constituído e constituinte daquilo que se denomina mundo ou espaço, onde se projeta e se constrói a realidade (Paula; Andrade, 2011, p. 158).

Nesse sentido, a Fenomenologia busca compreender o ser humano com base em sua existência concreta, ao se revelar como um método que descreve a consciência em suas interações. Essa compreensão está intimamente ligada à totalidade das opiniões, o que leva a rejeitar abordagens parciais e explicações fundamentadas em conceitos pré-estabelecidos, fundamentados ou referenciais teóricos anteriores à análise das opiniões (Silva, 2011).

O estudo realizado me permitiu uma maior e melhor familiaridade com o objeto investigado, possibilitando, desta forma, evidenciar e esclarecer um assunto ainda pouco explorado, no que diz respeito ao sistema de ensino municipal de João Pessoa, assim posso dizer que foi também um estudo de caráter exploratório.

Ressalto também que foi realizada uma pesquisa documental, a partir da qual, foram analisados alguns documentos importantes, tanto a nível nacional quanto estadual e municipal. Dentre os quais destaco: Plano Estadual de Educação (2015-2025), Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba (2021), Plano Municipal de Educação (2015-2025), Política de Educação Municipal de João Pessoa (2021-2024), Orientações para o início do ano letivo (2023), Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (2023).

A análise que se segue foi subsidiada por uma pesquisa de campo realizada entre os meses de março e junho de 2023. O instrumento de coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, e configuram-se enquanto sujeitos da pesquisa, os professores de ER da rede pública de ensino de João Pessoa – PB, inseridos em sala de aula durante o período de março de 2020 a dezembro de 2021, sendo este o lapso temporal da pesquisa.

O critério de escolha dos entrevistados se deu aleatoriamente a partir da ação voluntária dos mesmos após socialização do projeto de pesquisa no grupo de *WhatsApp* dos professores de Ensino Religioso.

Todos os polos de ensino da rede foram representados nas entrevistas, como pode ser observado na análise dos dados. O universo da pesquisa foi de 09 (nove) docentes entrevistados, correspondendo aos 09 (nove) polos da Rede.

As entrevistas ocorreram de forma individual através da plataforma Google Meet com dia e horário pré-agendados. Optei por esse formato para a realização das entrevistas, devido a indisponibilidade presencial da grande maioria dos sujeitos. Assim, a entrevista feita por essa plataforma facilitou o alcance do universo proposto para a pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi levado presencialmente até os entrevistados, a fim de ser assinado antes da realização da entrevista.

Os participantes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa e sobre a garantia do sigilo das informações fornecidas, além do compromisso de assegurar o anonimato. As entrevistas foram gravadas sob o consentimento dos entrevistados, o que facilitou a análise após transcrição das falas.

Para análise dos dados foi priorizado o método da análise de conteúdo, entendida por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas em que se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, que permitam a inferência de conhecimentos na produção e recepção das mensagens.

As informações colhidas em campo foram agrupadas em categorias que surgiram explicitamente durante as análises das respostas dos profissionais. Segundo Richardson (1999, p. 243), a análise de conteúdo por categoria “[...] se baseia na decodificação de um texto em diversos elementos os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos”. Nesse sentido, foram analisadas as descrições das vivências dos sujeitos após transcrever e categorizar as falas acerca de suas experiências.

No decorrer da análise, os sujeitos da pesquisa foram identificados como “DOC” (Docente), a fim de preservar o anonimato destes e garantir que não haja inferências ou juízo de valor sobre estes sujeitos mediante os seus relatos.

Em relação aos dados quantitativos, o que corresponde às questões fechadas da entrevista semiestruturada foram utilizadas as técnicas de tabulação, distribuição de frequências e construção de quadros e gráficos para organizar, agrupar e sistematizar os dados estatisticamente.

4.2 Análise dos dados

A pesquisa foi realizada a partir do instrumento de entrevista semiestruturada, conforme discorrido acima. A partir desse ponto analisei e discuti os dados propriamente ditos, destacando os tópicos a partir do roteiro de entrevista elaborado e aplicado, o qual pode ser consultado no apêndice A.

4.2.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa

Acerca de como identifiquei os sujeitos que participaram da pesquisa, segue abaixo as tabelas que refletem a identificação quanto ao gênero, idade e pólo educacional em que trabalha.

Tabela 3 - Quanto ao gênero

Gênero	Total	Frequência (%)
Masculino	05	55,5%
Feminino	04	44,5%
Outro	00	0%
Total	09	100%

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Em relação ao gênero percebeu-se que predomina os docentes do gênero masculino (55,5%), no entanto não é um percentual distante em relação ao gênero feminino que apresenta 44,4% do universo total.

Com relação a opção “outro”, o intuito era contemplar aqueles que, porventura, se identificassem em outra classificação quanto a sua identidade de gênero, porém, do total de docentes, nenhum se colocou nessa opção.

Ainda foi ressaltado, baseado em nossa observação enquanto professor de ER neste município, o número de docentes do gênero feminino (44), no que corresponde ao universo geral de docentes do ER, é maior em dados absolutos em relação ao masculino (35), contudo, não se observa uma discrepância do total de docentes entre um gênero e outro.

Tabela 4 - Quanto a idade

Intervalos	Total	Frequência (%)
Entre 25 e 35 anos	00	0%
Entre 36 e 45 anos	03	33,3%
Entre 46 e 55 anos	04	44,5%
Acima de 55 anos	02	22,2%
Total	00	100%

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Quanto a idade dos docentes, a tabela 4 mostrou que o intervalo predominante está entre 46 e 55 anos (44,5%), seguido do intervalo entre 36 e 45 anos (33,3%), e por fim, acima de 55 anos tem-se 22,2% dos docentes.

Percebeu-se que ao considerar o intervalo entre 46 e 55 anos somado a opção acima de 55 anos, predominou quase 70% dos docentes. Isso denota que há uma maturidade em termos de faixa etária entre os docentes de ER.

Tabela 5 - Quanto ao Polo Educacional

Polos	Total	Frequência (%)
Polo 01	02	13,3%
Polo 02	01	6,7%
Polo 03	01	6,7%
Polo 04	03	20%
Polo 05	02	13,3%
Polo 06	01	6,7%
Polo 07	01	6,7%
Polo 08	03	20%
Polo 09	01	6,7%
Total	15	100%

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Nesse quesito, conforme já foi explicitado, o intuito era de entrevistar um docente de cada polo educacional em que está dividida a rede de educação pública municipal. Esse objetivo foi alcançado, porém, é importante explicitar que na tabela acima o total de “15” (quinze) aparece, não devido ao número de entrevistas, que foram 09 (universo da pesquisa), mas em relação às respostas dos docentes, dentre os quais alguns deles atuam em mais de um polo.

Esta realidade de professores do ER atuarem, por vezes, em mais de um polo educacional, ocorre devido a distribuição de horas aulas ofertadas pela rede em relação a este componente curricular. Isso demanda que os docentes completem sua carga horária em mais de uma unidade de ensino, que pode ser localizada em polos diferentes no município.

4.2.2 Quanto a Formação

Tabela 6 - Quanto ao Nível de Formação

Níveis	Total	Frequência (%)
Graduação (apenas)	01	11,1%
Pós-graduação	07	77,8%
Mestrado	01	11,1%
Doutorado	00	0%
Total	09	100%

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Observou-se que, dentre os professores de ER docentes, a maioria possui pós-graduação, 07 (77,8%). É interessante destacar que destes, 05 (71,4%), fizeram pós-graduação em Ciências das Religiões.

Ainda se observou que 01 (11,1%) desses professores tem o curso de Mestrado, exatamente na área, e somente 01 (11,1%) dos docentes tem apenas a graduação.

A tabela a seguir apresenta qual a graduação específica que os docentes afirmaram ter feito.

Tabela 7 - Quanto aos Cursos de Graduação

Cursos	Total
Ciências das Religiões	04
Pedagogia	05
História	02
Geografia	01
Teologia	02

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

É notório que o total de respostas quanto a graduação supera o número de docentes, pois alguns deles afirmaram ter mais de uma graduação. No entanto, é importante notar que ao considerar o total de docentes 09 (nove), 04 (44,5%) possui graduação em Ciências das Religiões associada a uma outra graduação na área das licenciaturas ou da teologia. Esse dado também revela, em contrapartida, que 05 (55,5%) do total de docentes está lecionando o componente ER com a graduação em alguma licenciatura ou na área da teologia.

Os dados da tabela 6 e 7 complementam-se na medida em que revelam de forma mais objetiva a formação dos sujeitos pesquisados. Percebeu-se que, entre os docentes de ER a formação na área propriamente dita, ainda não corresponde ao desejado, isso, porém, reflete diversas questões relacionadas ao caminho que a própria Ciências das Religiões tem percorrido para sua afirmação enquanto ciência de referência para o ER.

Sabe-se que, com base nas resoluções nº 04/2010 e nº 07/2010 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e reconhecido o ER como uma das cinco áreas de conhecimento para o Ensino

Fundamental. No artigo 14 da resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 encontramos a seguinte descrição a respeito do ER enquanto área de conhecimento,

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (Brasil, 2010).

Esse status de área de conhecimento atribuído ao componente curricular, despontou uma discussão a respeito de qual seria a ciência de referência para o ER, uma vez que as diretrizes para o Ensino Fundamental exigiam uma ciência de referência para cada disciplina. A questão que se colocava é que nesse período, o ER não tinha uma ciência que o referenciasse.

Nesse percurso chegou-se ao entendimento de que o ER alude às Ciências da Religião como ciência de referência, a qual permite

[...] a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade (Junqueira, 2015, p.17).

A respeito das Ciências da Religião, como modelo ideal para ser aplicado ao ER, como área de conhecimento, o Dr. João Décio Passos informa:

As Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação (Passos, 2007, p. 65).

A definição das Ciências da Religião como ciência de referência para o ER se deu em 2014 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por entender a disciplina com uma perspectiva empírica que averigua as religiões e as suas manifestações de forma sistemática.

Ressalta-se, então, que ainda não se tem nenhuma década dessa normatização, propriamente dita, em torno do componente curricular ER e sua ciência de referência. Nesse sentido, se entende melhor o que a tabela e o quadro acima revelam em relação a formação e aos cursos que predominam nessa formação dos docentes de ER, uma vez que muitos desses docentes ingressaram na docência

desse componente antes mesmo de toda essa regulamentação apontada acima, como se verá na tabela que dispõe sobre o tempo de magistério.

Muitos docentes de ER foram alocados de outros núcleos do conhecimento para ministração desse componente curricular, e ainda permanecem em atividade, até mesmo porque os municípios pouco abrem vaga de concurso para este componente, apesar do mesmo ser de oferta obrigatória. No próprio sistema de ensino de João Pessoa ainda não se teve concurso para professor de ER, mas vale ressaltar que está anunciado vagas de ER para o próximo certame da educação que haverá no município.

Mediante essa discussão compreende-se também o fato de termos ainda tantos professores sem a formação na ciência de referência, mas muitos que estão buscando como segunda graduação ou através de curso de especialização.

4.2.3 Quanto ao Tempo de Magistério em Ensino Religioso

Tabela 8 - Quanto ao Tempo de Magistério em ER

Intervalos	Total	Frequência (%)
Entre 1 e 5 anos	01	11,1%
Entre 6 e 10 anos	01	11,1%
Entre 11 e 15 anos	06	66,7%
Acima de 15 anos	01	11,1%
Total	09	100%

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

De acordo com a tabela 8, a maioria dos docentes 06 (66,7%) exerce o magistério em ER no intervalo de tempo entre 11 e 15 anos, destacando-se que 01 (11,1%) dos docentes exerce há mais de 15 anos. Assim, no que corresponde ao universo da pesquisa, 77,8% dos sujeitos estão inseridos no referido componente curricular há mais de uma década.

Essa discussão não busca minimizar esses profissionais que atualmente assumem o ER na rede pública de ensino, mas pretende ressaltar que o ER atual possui uma ciência de referência que proporciona competências e habilidades para que o profissional responsável pela disciplina possa responder as seguintes perguntas, segundo Elisa Rodrigues:

(a) em que lugar está a religião (nas redes sociais, nos programas de TV, no planalto central, na música, na geografia da cidade, na escola)? (b) como nesses lugares a religião interfere por meio de seus discursos, das suas narrativas sagradas, dos seus costumes, das suas teologias e dos seus dogmas? (c) como a relação da religião com esses lugares resulta na transformação da própria religião e de seus discursos gerando novas práticas e orientações para as pessoas religiosas? (Rodrigues, 2020, p. 98-99).

Segundo a mesma autora, “tanto o ER quanto a CR, entendem o fenômeno religioso como um dado da realidade social, que afeta de distintas formas a todos e todas que convivem em sociedade” (*ibid.*, 2020, p. 99). Assim sendo, o profissional que possui formação na área da CR obterá maior êxito no alcance dos objetivos da disciplina.

4.2.4 Quanto a Religião

Tabela 9 - Quanto a Religião

Possui Religião?	Total	Frequência (%)
Sim	08	88,9%
Não	01	11,1%
Total	09	100%

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Quanto a religião dos docentes, apenas 01 (11,1%) afirma não ter religião, no entanto, quando perguntado se praticava alguma espiritualidade, afirmou que sim.

Dentre os que responderam ter uma religião, 08 (88,9%), destes, 07 (87,5%) afirmam ser cristãos, quer sejam católicos ou protestantes e 01 (12,5%) afirma ser espírita.

É recorrente a preocupação que o docente de ER, diante da sua trajetória de inserção no componente e a forma como entende seu desenvolvimento em sala de aula, que este acabe por fazer de sua prática um ato confessional e prosélito.

Por ser a grande maioria destes professores, cristãos, ressalto a discussão que Silva (2009) traz em sua pesquisa acerca dos professores de ER no estado da Paraíba, no quesito da religião que professava. A autora lembra que o país se constituiu por muito tempo em uma sociedade unirreligiosa, arraigada no catolicismo romano, e isso, de algum modo, têm reflexos ainda hoje no interior da escola.

4.2.5 Sobre a educação pública na pandemia e seus desafios

Primeiramente, a maioria dos entrevistados expôs o sentimento de surpresa ou espanto diante de algo inesperado, como foi a pandemia em sua chegada. O Doc 9 (entrevista concedida em 21 de junho de 2023), afirmou: “[...] as pessoas não estavam esperando por uma situação tão, tão trágica né, que pegou todo mundo de surpresa”. O mesmo sentimento de espanto foi afirmado pelo Doc 3 (entrevista concedida em 23 de março de 2023), que chega a dizer: “[...] foi um caos né? Porque a gente não estava preparado para aquilo ali e caiu tudo meio que de paraquedas”. O Doc 8 (entrevista concedida em 01 de junho de 2023), destaca o sentimento de que esse período foi um desafio para os professores: “Todos nós professores, pegou de surpresa. Foi um período muito desafiador”.

É a partir desse sentimento de surpresa, de ser encontrado de súbito, que os docentes teceram considerações e analisaram o processo educacional naquele período, apontando também suas principais dificuldades e desafios.

No estudo de Maria José Silva e Raniele Marques da Silva, destaca-se alguns dos problemas enfrentados na pandemia que corroboraram para a defasagem educacional durante esse período. Segundo os autores os problemas são:

[...] manuseio das tecnologias necessárias, computador, internet ou mesmo os celulares, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura básica, sobretudo, nas escolas públicas para promover aos professores e alunos o material necessário ao desenvolvimento das aulas remotas (Silva; Silva, 2021, p. 830).

Seguindo o mesmo caminho dos autores supracitados, alguns dos entrevistados apontaram a sensação de *regresso na qualidade da educação* diante da pandemia vivenciada.

A educação na rede pública, com a pandemia, [...], a impressão que a gente teve, o sentimento... é que parece que a gente regrediu, né! [...] Parece que os alunos desaprenderam tudo, [...], parece que eles tinham regredido, né! Então eu vejo assim, que a pandemia como um todo... ela, não sei se a palavra é bem essa, ela dilacerou muito a questão da educação (Doc 1, entrevista concedida em 06 de março de 2023).

Nessa mesma linha um outro entrevistado, ressalta: “Eu vi que a educação perdeu muito, muito mesmo!” (Doc 6, entrevista concedida em 31 de maio de 2023).

Em algumas falas, porém, é recorrente a constatação de que o período pandêmico também foi uma *oportunidade de reflexão sobre a prática*, enquanto docente, como nos mostra os docentes a seguir:

Então quando a gente se viu diante do caos que foi parar tudo né, parar nossa vida é... foi um momento de parar e repensar práticas e nos reinventar enquanto professores. Foi um momento da gente abrir nossas casas e os alunos abrirem as casas deles e a gente ter este feedback [...], então eu vejo que a pandemia ela fez a gente repensar as nossas práticas (Doc 5, entrevista concedida em 24 de maio de 2023).

A gente se reinventou, a gente trabalhou muito mais né, que presencial. Então eu acredito, eu como profissional, eu acredito que para mim foi um crescimento. Porque eu aprendi muita coisa né. Eu precisei realmente buscar muita coisa, [...] para mim foi muito positivo. Eu, eu acredito muito na educação pública (Doc 2, entrevista concedida em 09 de março de 2023).

Os desafios que surgiram no período pandêmico, como pude verificar nas falas acima, revela que os professores da disciplina tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria prática pedagógica. O dado permite evocar o que escreveu Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* quando considera que ensinar exige a condição de autocrítica que segundo seu pensamento se dá na curiosidade. Segundo ele:

Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (Freire, 1996, p. 15).

Nesse sentido, diante dos desafios que trouxe a pandemia para o/a fazer/prática docente dos professores a sua autocrítica despertou a curiosidade para superar os limites impostos durante o período pandêmico, corroborando para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e habilidades educacionais, aquilo que Freire chamou acima de *curiosidade epistemológica*.

Na perspectiva de refletir acerca da prática, os docentes apontaram as principais dificuldades e desafios que a pandemia trouxe ou lhes revelou no cotidiano profissional. A tabela a seguir sintetiza o que teve de mais frequente na fala dos docentes.

Tabela 10 - Dificuldades e/ou desafios enfrentados pelos docentes

Dificuldades e/ou Desafios	Total
Lidar com a tecnologia	06
Falta ou precarização do acesso tecnológico com relação ao discente	04
Falta ou precarização do acesso tecnológico com relação ao docente	02
Precarização tecnológica nas escolas públicas	01
Falta de contato ou interação com o aluno	05
Falta de apoio da SEDEC aos docentes	03
Ausência de material didático	03
Necessidade de reinventar-se	02
Dispersão do aluno nas aulas virtuais	01
Sofrimento psíquico	02
Isolamento social	01
Cobrança por resultados	01
Ausência de apoio familiar para o discente	01

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

Ao observar a tabela 10, percebeu-se que na categoria dificuldades ou desafios, aqueles que foram elencados pelos docentes podem ser considerados sob três aspectos: *tecnológico*, *pedagógico/didático* e *psicossocial*. Esses três aspectos estão dispostos no quadro, respectivamente, podendo ser identificados a partir das cores diferenciadas.

No que diz respeito ao aspecto *tecnológico*, é importante destacar que, de forma geral, em suas falas, todos os docentes se reportam a dificuldade e, ao mesmo tempo, desafio de entrar no “mundo virtual” do ensino remoto, abruptamente, como exigiu a chegada da pandemia da COVID-19 e utilizar as ferramentas tecnológicas. Isso pôde ser claramente percebido nas falas a seguir que retrataram também uma espécie de angústia diante de tal desafio. As falas ilustraram como isso se desenvolveu na realidade cotidiana dos docentes e ao mesmo tempo dos discentes, pois as falas também acabaram por retratar a precariedade tecnológica que viveram a maioria dos alunos de escola pública em nosso país.

[...] o que eu mais busquei foi conhecimento nessa área tecnológica e assim eu acredito que a grande fragilidade que nós tínhamos era nessa questão tecnológica. Tanto nossa, quanto também dos nossos alunos, porque assim, foi difícil chegar a alcançá-los, foi difícil chegar a alcançá-los nossos alunos. Eles

sem aparelho, sem internet, então assim, foi esse desafio grande mesmo de alcançar o aluno e né, chegar no aluno. Eu acho que foi um desafio para nós (Doc 8, entrevista concedida em 01 de junho de 2023).

[...] nós não estávamos acostumados a lidar com a informática, como a pandemia nos cobrou né! Porque estávamos distantes uns dos outros, professor, aluno, na escola, funcionários, diretores, tudo distante. E isso tinha que dar um resultado positivo. Então foi muito difícil a gente lidar com essas novidades né. Para nós, lidar com a informática, com a informatização. Então nesse sentido aí, foi tudo muito difícil (Doc 6, entrevista concedida em 31 de maio de 2023).

Lidar com a tecnologia que até então a gente não lidava, né?! Eu por exemplo, não lidava, né. As aulas eram presenciais e eu tive que aprender a lidar com a tecnologia, com as aulas remotas, montar vídeo, montar slide. Entendeu? Aprender uma série de linguagens que até então, não fazia parte do meu dia a dia (Doc 4, entrevista concedida em 31 de março 2023).

Os professores não estavam preparados para uma nova forma de ministrar suas aulas, ou seja, os docentes foram pegos de surpresa ao ter que lidar com uma nova realidade educacional emergente. O desafio estava em adaptar suas aulas à novas mídias. Sobre este problema comenta Junqueira:

Talvez o aspecto mais problemático tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato *on-line* a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial. Observou-se, dessa forma, a produção de aulas expositivas, ao vivo ou gravadas, e a prescrição de tarefas para fixação de conhecimentos a serem aferidos. Professores (as), muitos (as) sem experiência prévia e carentes de apoio técnico e material, buscaram ensinar conteúdos curriculares através da internet simulando o que fazem em suas salas de aula, por vezes demonstrando criatividade para usos não prescritos das tecnologias digitais, afim de ensinar conceitos complexos aos (às) alunos (as) (Junqueira, 2020, p. 33-34).

Sobre a falta ou precarização do acesso tecnológico com relação ao discente, como assertivamente afirma o Doc 9 (entrevista concedida em 21 de junho de 2023), o que ocorreu foi que “os alunos que não tiveram o acesso à internet, os alunos que não tiveram nenhum tipo de acesso à tecnologia e aí pra esses alunos e que foi a grande maioria foi muito difícil, né!?”.

Outras falas também trazem a mesma constatação em relação a “escassez tecnológica” que ficou patente no período pandêmico em relação à grande maioria das famílias de baixa renda.

muitas famílias não tinham celular, não tinham internet ou não tinha um computador, não tinham esse acesso de imediato, esses alunos ficaram sem ter acesso aos conteúdos, às atividades. Posteriormente foi-se pensado em mandar esse material para que a escola pudesse xerografar e esses alunos

pegassem esse material e depois darem feedback na escola (Doc 5, entrevista concedida em 24 de maio de 2023).

nem todos os alunos tinham o acesso, a gente não atingia todos os alunos, a gente atingia uma minoria dos alunos tá! Uma minoria dos alunos. E isso, é... foi realmente uma pequena parcela muitos não tinham acesso a tecnologia, outros não tem o celular, a maioria não tem computador em casa e muitos ficaram para trás com relação a isso né! Foi algo que foi jogado de repente na mão da gente e dos alunos e que foi um desafio enorme pra gente poder conciliar tudo isso (Doc 4, entrevista concedida em 31 de março de 2023).

A fala dos professores foi o reflexo de uma realidade que se mostrou com pesquisas realizadas no Brasil durante o período pandêmico que revelou a falta de acesso dos educandos as tecnologias para que pudessem acompanhar as aulas remotas. Segundo Eduardo Junqueira:

A pesquisa TIC Domicílios 2018, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet, indicou que, apesar de 93% dos domicílios contarem com um telefone celular, apenas 19% possuíam computador de mesa e somente 27% dos domicílios possuíam computador portátil, sendo, na maioria dos casos, apenas um equipamento por domicílio. O estudo revelou também que apenas 39% dos domicílios possuíam computador e conexão à internet, sendo que quase um terço dessas famílias utilizavam a internet através da conexão instável de chips do tipo 3G ou 4G (Junqueira, 2020, p. 35).

Em relação ao aspecto *pedagógico/didático*, se sobressaiu as falas que remeteram a dificuldade do material didático para ministrar as aulas on-line, uma vez que, independentemente da pandemia, já não existia material de apoio disponibilizado pelo sistema de ensino para o ER. Nesse caso, o desafio de ministrar esse componente acentuou-se ainda mais com as aulas on-line, seja através do WhatsApp, do Google Meet ou de outros meios. As falas a seguir demonstram a angústia dos docentes em relação a ausência de material pedagógico/didático.

[...] o ensino religioso não tem o material didático específico a gente não segue um livro didático. Então... meio que a gente é uma enciclopédia, a gente vai trabalhar uma determinada... um determinado assunto, uma determinada temática e a gente tem que beber de várias fontes para chegar a um consenso do que melhor trabalhar com o nosso aluno. Então a gente teve que sistematizar isso e colocar em atividades que fossem pontuais e que fossem esclarecedoras (Doc 5, entrevista concedida em 24 de maio de 2023).

a gente não tem apoio didático né, então o nosso trabalho acaba sendo muito mais desgastante [...] realmente para gente é muito desgastante planejar, porque a gente não tem o apoio do livro, o apoio né, o apoio didático. A gente precisa sempre estar pesquisando e, e pesquisando muito mais né. A gente pesquisa demais (Doc 2, entrevista concedida em 23 de março de 2023).

O problema suscitado pelos professores resgatou a necessidade de haver material didático para o ER, tema que ainda é matéria de discussão entre pesquisadores da área. Autores como Pessoa (2009), apresenta que o livro didático constitui elemento que faz parte do contexto escolar. Em outras palavras, o livro didático é fundamental no contexto educacional para o desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, deve-se considerar que o material didático deve se valer de uma linguagem acessível para os educandos, principalmente para promover o contato necessário com o meio e o contexto social do próprio educando. Os autores Vasconcelos e Souto, reforçam essa ideia: “Não é suficiente um livro ter linguagem clara e coerente se ele não priorizar o reconhecimento do universo do estudante em suas páginas” (Vasconcelos; Solto, 2003, p. 97). Ainda continuam os autores:

Livros didáticos precisam, sem dúvida, conter ferramentas que incitem a discussão sobre o conteúdo teórico a fim de permitir sua conversão em conhecimento [...] produção de conhecimento útil, aplicável e presente no cotidiano do aluno (*ibid.*, 2003, p. 101)

Nesse sentido, o período pandêmico revelou a falta do material didático para auxiliar o trabalho dos professores de ER, sendo este, segundo os autores citados acima, fundamental para reflexão dos conteúdos da disciplina e construção do conhecimento em um momento em que as aulas foram ministradas por meio das mídias digitais criando um distanciamento entre professor e aluno. Ou seja, os professores apontaram que se havendo material que os auxiliassem no trabalho docente o exercício do mesmo seria mais eficaz.

Por outro lado, alguns docentes destacaram que esse período tão desafiador os levou a desenvolver e construir atividades, como apostilas, que na realidade presencial não se concretizava, devido a questões que envolvem desde a quantidade de hora aula do componente até as limitações estruturais e de recursos da própria escola.

[...] eu comecei a fazer as apostilas certo, eu mesmo a produzir as apostilas [...] ia dormir duas horas da manhã fazendo as apostilas, não tinha o apoio né, devido então a pesquisa era muito maior e para não estar também com aquelas atividades repetidas, então o trabalho é ... era imenso. Mas aí a gente produzia as apostilas e entregava na escola e a escola repassava para os alunos [...] A pandemia me ensinou muito, que a gente pode fazer melhor sempre, que a gente pode estar se reinventando (Doc 2, entrevista concedida em 23 de março de 2023).

Então assim, eu fui em busca, em busca de jogo de atividades diferentes, de temas diferentes, tinha que ser uns temas bem... bem diferentes para que chamasse atenção deles então a grande dificuldade pelo menos para mim foi essa questão de adaptar os temas, essa questão para modalidade tecnológica mesmo (Doc 8, entrevista concedida em 01 de junho de 2023).

Sobre a falta de contato ou interação foi um outro desafio que mais se evidenciou na fala dos professores:

A minha maior dificuldade foi de enviar na parte tecnológica, né! Porque você na sala de aula, você faz uma dinâmica, eu particularmente gosto muito de trabalhar com lúdico, eu trabalho muito com dinâmica, levo o violão para sala de aula, enfim... faço brincadeiras com eles e assim, na tela a gente não tinha como fazer isso né! Adaptar essas atividades para essa modalidade tecnológica para mim foi a parte mais desafiadora (Doc 8, entrevista concedida em 01 de junho de 2023).

E também outra coisa que é muito difícil é você estar no virtual e você não ter o contato do outro, assim ver de uma forma muito precária né, quando você assim é... exigia mais né, de perguntar mais por eles para saber se eles estavam na sala, aí você sentia a presença, mas é muito mais difícil você ter o feedback como se diz (Doc 9, entrevista concedida em 21 de junho de 2023).

a gente fazendo aulas por telas e sem... sem sentir o aluno sem ver o aluno, isso aí... eu achei um desafio, né! Porque muitos assuntos a gente tem que passar a emoção, tem que passar né, coisas, né, bem minuciosos e se for por uma tela de computador eu acho que é meio complicado isso. Faltou o contato, o contato mesmo, contato físico mesmo, o contato dele ver, contato de estar perto, de ouvir (Doc 3, entrevista concedida em 23 de março de 2023).

Em um estudo publicado em 2023, por Claudia Maria Paulino Souza²⁸ *et. al.*, os autores evidenciaram que a interação professor/aluno é de fundamental relevância no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o estudo apontou que o êxito do ensino-aprendizagem se dá através de atitudes positivas na interação entre os sujeitos. A condição pandêmica que obrigou o distanciamento do professor/aluno, segundo o mesmo estudo, prejudicou essa relação em sala de aula que outrora possibilitava aos educadores perceberem sentimentos e emoções dos estudantes com relação ao conteúdo trabalhado na disciplina.

Quanto ao aspecto *psicossocial* que se evidenciou na fala dos docentes conforme mostra o quadro acima, diz respeito a desafios como, o isolamento social, o próprio sofrimento psíquico, ausência de apoio familiar, e outras questões. Na verdade, esse é um aspecto que se percebeu em todo percurso das entrevistas

²⁸ Vide: SOUZA, Claudia Maria Paulino (et. al.) A importância da interação entre professor aluno da no período da pandemia Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 4, apr., 2023, p. 13057-13079.

realizadas. O trabalho nas escolas, o qual não poderia mais ser realizado presencial trouxe à tona os questionamentos sobre as condições de ensino.

[...] aquela experiência foi assustadora, ter que dar aula sem ter aquele preparo psicológico, entendeu? [...] foi muito assustador por quê de repente um dia, não sei, não lembro bem, se foi numa terça-feira, eu estava na escola, na quarta-feira já não podia mais ir né (Doc 2, entrevista concedida em 09 de março de 2023).

Isolamento da escola, como professor eu senti isso aí. Isolamento dos técnicos como professor eu senti certo. É... O essencial foi isso, o isolamento. Não se chegou muito perto do professor, não chegou muito perto de mim entendeu! Tinha cobrança, cobrava mais não dava o meio ou os meios para você se sentir é... Fazer as coisas (Doc 6, entrevista concedida em 31 de maio de 2023).

Além de não ter o recurso né, em casa, não tinha também uma estrutura familiar para ajudar (Doc 3, entrevista concedida em 23 de março de 2023).

A realidade escolar enquanto presencial já tinha os seus desafios, agora com o distanciamento surge, segundo Dias e Sônego (2022, p. 71) “[...] o sentimento de impotência gerada por essa situação aflorou angústias docentes nas áreas pedagógicas e humanas”. O professor carece de interação social com o ambiente onde exerce suas atividades. Um professor precisa se sentir parte do local de trabalho. Ainda como diz os mesmos autores:

O coletivo é um aspecto essencial à esfera educacional como um lugar de aprendizagens, de trocas, entre alunos, professores, colegas, entre grupo. E é nesse sentido que os professores passaram a sofrer com a pandemia, uma vez que isolados socialmente, isolaram-se também de suas interações espontâneas que fazem a rotina escolar criativa e interativa (Dias; Sônego, 2022, p. 72).

O que se pôde perceber nas falas dos docentes, portanto, é que além da angustiante ausência de interação professor/aluno, os docentes encararam o sentimento de estarem só. O isolamento retirou a interação professor/comunidade. A escola é uma comunidade formada por gestores, professores, equipe de funcionários, alunos e família. O isolamento gera angústia em decorrência da falta de pertencimento da comunidade que se realiza através da interação.

Ao serem questionados a respeito dos sentimentos mais recorrentes, enquanto professores no período pandêmico, a tabela a seguir reflete aqueles mais citados pelos docentes, o que denota o aspecto psicossocial enquanto desafio enfrentado pelos mesmos.

Tabela 11 - Sentimentos e Sensações vivenciados

Sentimentos e Sensações	Total
Frustração	3
Solidão	3
Angústia	2
Insegurança	2
Cansaço	1
Exposição	1
Realização	1
Depressão	1
Sufrimento	1
Tédio	1
Fragilidade psicológica	1
Autoproteção/autocuidado	1
Tristeza	1
Alegria	1
Luto	1
Esperança	1
Abandono	1

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

4.2.6 Sobre os recursos para ministração das aulas

Conforme já discutido no terceiro capítulo, o advento da pandemia provocou mudanças no sistema educacional de forma abrupta. Isso levou os docentes a adaptarem suas aulas, de forma que atendessem à necessidade de continuidade do ensino, naquele momento de forma remota, e que ao mesmo tempo, fosse acessível aos educandos.

Diante disso, os conteúdos foram transportados para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), apesar de muitos docentes não terem familiaridade com essas plataformas ou ser algo ainda incipiente.

Observou-se, portanto, na tabela 12 quais foram os principais recursos utilizados pelos docentes no período pandêmico. Percebeu-se que além das plataformas digitais, os docentes elaboraram também material didático que foi impresso por algumas escolas para distribuição aos alunos que não tinham nenhum tipo de acesso às plataformas.

Tabela 12 - Recursos utilizados para a ministração das aulas

Recursos	Total
Watts App	9
Meet	6
Vídeos	4
Google Forms	3
Slides	2
Computador	2
Produção de material didático	1
Músicas	1
Filmes	1
Aulas na TV câmara	1
Zoom	1
Apostilas impressas	1
Planet	1
Line Masked	1
Classroom	1

Fonte: Dados primários (João Pessoa, 2023).

4.2.7 O ER e a espiritualidade do docente no período pandêmico

De acordo com as respostas dos entrevistados, todos consideraram que o ER contribuiu de forma positiva, sim, para a sua espiritualidade. A forma como se deu essa relação é o que foi destacado em algumas falas dos docentes. Importante definir de forma breve o que entendo aqui por espiritualidade. Torralba (2013, p. 46) diz que “toda pessoa tem dentro de si a capacidade de buscar a integração de seu ser com uma realidade mais ampla que a sua”. Nesse sentido, ressalta o mesmo autor:

O próprio da dimensão espiritual é a saída de si, a penetração na estrutura das coisas. É o que permite fluir, permite que a pessoa desprenda de si mesma e se entregue. A vida espiritual não é fechamento, intransigência, menos ainda autismo. É bem ao contrário, fluidez, doação e abertura (*ibid.*, 2013, p. 47).

A consideração supracitada não vincula espiritualidade a religião, mas refere-se a uma dimensão que está entre e além da religião. Espiritualidade não possui selo de aprovação de alguma religião, mas se trata de uma dimensão constituinte do ser humano. Ferdinand Röhr (2019) considera que o ser humano é constituído por cinco dimensões: dimensão física, dimensão sensorial, dimensão emocional, dimensão

mental e dimensão espiritual. Cada uma dessas dimensões não deve ser entendida como se estivessem separadas uma da outra, mas para compreender o ser humano em sua totalidade é preciso pensá-las de maneira interdependente.

É preciso considerar que a dimensão espiritual não se confunde com a religiosa, pois a dimensão religiosa “contém algumas características como as revelações como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social” (Röhr, 2019, p. 15). Assim sendo, concordo com a seguinte distinção feita pelo mesmo autor:

Nesse sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente. Das dimensões imanentes temos evidências constantes. A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela (Röhr, 2019, p. 15).

O que o autor quer dizer é que a dimensão física, sensorial, emocional, mental podem ser consideradas dimensões imanentes, isso inclui a religiosa já que dentro da perspectiva de Röhr a religião seria uma realidade verificável. Contudo, isso não significa dizer que a espiritual não tenha relação com a dimensão religiosa e as demais dimensões. Segundo o mesmo autor, não é possível admitir ver a dimensão espiritual de forma isolada, “sem nexos com as dimensões ‘profanas’” (Röhr, 2019, p. 14). Assim sendo, o que estou chamando de espiritualidade dos professores seria essa dimensão de abertura para além de si e de sua crença religiosa. Vejamos os relatos a seguir:

Sim cara, contribuiu e muito. E a gente entende, como professor de ensino religioso também, que a gente tem espírito né, e o espírito ele... Ele precisa de afeto, de uma palavra de ânimo, ele precisa de um estímulo para que ele possa ver o futuro e isso no nosso íntimo, dentro de nós, viver a pandemia foi algo assim que o ensino religioso eu acredito que se ele não tivesse presente seria mais, seria mais...Mais drástico, né? (Doc 7, entrevista concedida em 31 de maio de 2023).

Outro docente, afirmou: “Olha, não digo nem o processo da pandemia. [...] ele contribuiu desde o início de que, desde que eu, eu me tornei professora de ensino religioso a minha visão foi mais além, entendeu?” (Doc 2, entrevista concedida em 09 de março de 2023). As falas seguintes reforçam essa mesma perspectiva:

Contribuiu. Porque eu lia muito né! Eu pesquisava muito. Eu queria me reinventar nas atividades, então eu li muita coisa, muita coisa, né! Com muitas coisas boas dentro das religiões, fiz vários cursos dos cultos que tinham, que ofereciam, em que esclarecia muita coisa, foi muito legal isso aí (Doc 3, entrevista concedida em 23 de março de 2023).

Então, querendo ou não a disciplina, ela proporciona momentos de reflexões, certos momentos de você pensar não só em você, mas pensar no coletivo, na medida em que você está pensando no respeito, na medida em que você está pensando no indivíduo, sua imagem e sua semelhança, não na questão de ser cristão, ser budista, serem egoísta. Não isso, mas na questão humana, você está trabalhando ele valorizar qualquer ser porque a pessoa tem que ser respeitada independente de raça, gênero ou do que for. Então a disciplina, ela traz esse olhar mais humano, esse olhar, mas é... essencial do ser né! Do ser, do ser humano, de você realmente pensar de onde eu vim para onde eu vou, quem eu sou (Doc 5, entrevista concedida em 24 de maio de 2023).

O Doc 7 relaciona sua espiritualidade à esfera das emoções,²⁹ dimensão emocional que Röhr (2019, p. 14) considera que “abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, depressão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.)”. O Doc 2 considera que espiritualidade está relacionada com uma visão de mundo ampliada.

³⁰Retorno a Torralba quando afirma:

Ao ser humano não lhe bastam os conhecimentos científicos, matemáticos e lógicos, com as fórmulas que descrevem os processos naturais para viver uma vida com sentido. [...] Toda pessoa anseia, do mais profundo de seu ser, uma sabedoria vital, uma visão global da existência, uma orientação que lhe permita viver uma existência feliz (Torralba, 2013, p. 122-123).

Transcender os níveis de realidade é uma marca da espiritualidade, pois o conhecimento do particular não resolve os problemas existenciais. Nas falas dos docentes 2 e 3 percebeu-se que através dos estudos de religião ela passa a ter uma atitude de abertura à vida. Sua postura ilustra a definição que estamos trabalhando de espiritualidade, essa capacidade de buscar uma realidade mais ampla.

Por sua vez, o Doc 5 considera que a disciplina proporcionou uma visão mais humana sobre a vida, capaz de pensar no outro como seu semelhante³¹. Essa postura ou atitude refletiu uma condição que Torralba descreve como *o sentido de pertença ao Todo*. O sentido de pertença ao Todo seria a consciência da íntima relação de tudo e todos em íntima relação propositiva e responsável. A atitude de fraternidade seria o valor que consiste “em sentir-se ligado ao outro, porém não como um servente que está unido ao seu amo, mas como um irmão se sente ligado ao outro” (Torralba, 2013, p. 136). Em um momento tão delicado como o da pandemia a fala do professor chama

²⁹ Entrevista de pesquisa concedida em 31 de maio de 2023, na cidade de João Pessoa.

³⁰ Entrevista de pesquisa concedida em 09 de março de 2023, na cidade de João Pessoa.

³¹ Entrevista de pesquisa concedida em 24 de maio de 2023, na cidade de João Pessoa.

atenção; pois, nesse sentido, percebe-se que através do ER o individualismo dá lugar ao pensamento fraterno e comunitário.

4.2.8A relação do discente com o componente ER no período pandêmico

Foi questionado aos docentes acerca de como estes perceberam o componente ER em relação aos discentes, com o objetivo de desvelar a contribuição que a ministração do componente teve sobre a vida dos alunos durante as aulas remotas no período pandêmico.

Nesse sentido, 08 docentes (89%) dos 09 entrevistados entenderam que o ER contribuiu positivamente na vida do discente para o enfrentamento da pandemia.

Algumas pessoas, alguns adolescentes já com início de depressão, assustados com o que estava acontecendo vivenciando os avós, os pais indo embora. Então o ensino religioso, ele num contexto também espiritual ele trouxe esse acalento, ele trouxe nessa paz para a alma para o espírito do aluno (Doc 7, entrevista concedida em 31 de maio de 2023).

Houve contribuição sim, porque alguns assuntos eles trazem exemplos, né? De como valorizar a vida, de experiências religiosas. Então assim, meio que fortificava a aula. Era um recurso para que o aluno se amparasse, se fortificasse, já que nem na igreja ele estava indo, aqueles que eram religiosos não estavam indo, né? Então assim, eu... eu acho que a disciplina ajudou bastante, né? Confortou, amparou. Deu um suporte legal a eles, né?! (Doc 3, entrevista concedida em 23 de março de 2023).

Sim, principalmente quando a gente falava tanto em morte. Então quando você trabalha a questão da finitude, você trabalha a questão do eu. Trabalha a questão do eu e o outro. Quando você trabalha a questão do indivíduo, esse ser integral, então você faz com que a gente, a gente... faz com que esse indivíduo, ele reflita. [...] Ah, eu preciso cuidar de mim. Porque eu cuidando de mim eu estou cuidando do outro, então a gente faz com que esse... a gente fez com que esse período, ele fosse menos doloroso, ele fosse menos doloroso. Em muitos momentos a gente buscou valorizar mais o que a gente tem e não que a gente espera. Valorizar a nossa família, valorizar o nosso estudo, valorizar a nossa essência... porque a gente tá aqui hoje, e de repente não está amanhã. Então, é um caminho, é o processo. A gente fez com que esses alunos pudessem parar e pensar que diante do caos nós estamos sendo vitoriosos porque nós estamos vivos (Doc 5, entrevista concedida em 24 de maio de 2023).

Ressalta-se que 01 docente (11%) acredita que o ER não contribuiu satisfatoriamente para a vida do discente durante as aulas remotas no período da pandemia. O docente, assim justifica sua fala:

Rapaz eu acredito que não, não. Eu acredito que não houve contribuição praticamente nenhuma. Como também qualquer outra disciplina, não é! Não

houve uma contribuição não, não, não. [...] Porque é o seguinte, é... é diferente por exemplo, é diferente o contato direto com o aluno, onde você passa direto esse sentimento para ele, onde você passa é ... informações que vai focar teu aluno. Enquanto no período da pandemia, tivemos esse período de ausência e aulas remotas, muitas vezes eu procurei alunos, que entravam no grupo, entrava no grupo e desaparecia, e eu já cheguei muitas vezes a ter 20, 10 alunos ao abrir, entrar no grupo e de repente eu estava falando só com 01 aluno. Entrar no grupo e de repente só estava 1, entendeu? Só com 1 aluno. Eu tive relatos de mãe mesmo que disse olha, meu filho, minha filha entra no grupo e vai dormir (Doc 4, entrevista concedida em 31 de março de 2023).

4.2.9 Possibilidades para o ER no município de João Pessoa a partir da experiência no período pandêmico

Na categoria, possibilidades, buscou-se identificar o que os docentes apontaram como prospecções para o ER a partir da experiência vivida na pandemia de COVID-19.

Percebe-se que nessa categoria as respostas dividem-se em duas subcategorias, quais sejam: *novas formas de ensinar com a tecnologia* e *fortalecimento/afirmação do ER na escola*. Em relação ao termo tecnologia entendemos como recursos criados “em momentos históricos com finalidades diversas” (Ferrari; Saheb; Torres, 2019, p. 6). Ou seja, as tecnologias são recursos criados para o serviço da humanidade. Contudo, as tecnologias que nos referimos especificamente nesse trabalho diz respeito aos recursos que permitem desenvolver os processos de aprendizagem – tecnologias educacionais – que “podem ser também as metodologias e processos avaliativos, por exemplo, que não se constituem em produtos palpáveis, mas delimitam os modos de agir e de produzir conhecimento (Ferrari; Saheb; Torres, 2019, p. 6). Em outras palavras, partindo dessa definição, tecnologias educacionais são instrumentos e equipamentos que alunos e professores utilizam para aprender e ensinar. Segue o que afirma o Doc 3, (entrevista concedida em 23 de março de 2023):

Olha, eu mesmo quando comecei a usar as ferramentas da Internet e logo depois que a gente passou a começa a ir para as capacitações, eu vi que a gente poderia ensinar de N formas [...] eu fazia muito na aula do Meet, os jogos dos quebra-cabeças, né! De cenas, tanto bíblicas dentro da religião cristã, como cenas de outras religiões também para eles montarem, né! Então assim, ficava bem mais instigante né! Não ficava tão monótona a aula.

Percebe-se que na fala do docente o uso das tecnologias otimizou suas aulas proporcionando o dinamismo necessário para que o conteúdo pudesse ser mais atrativo para os estudantes.

Enquanto que na subcategoria fortalecimento/afirmação do ER na escola, as falas dos docentes trazem de volta o lugar do componente curricular na escola pública. Sabe-se que o lugar que hoje o ER se encontra no cenário da educação nacional em muito se deve a completa homologação e publicação da BNCC em dezembro de 2018, depois de um longo caminho percorrido desde 2015 com a constituição de um Plano de Ação amparado pela legislação e conduzido pelo MEC de forma colaborativa e democrática. Após um processo de inserções e remoções da disciplina nas várias versões do documento, o ER é reintroduzido na versão final da BNCC.

Esta conjuntura de inserção do ER na BNCC se dá em um contexto de tensão, pois o STF neste período estava julgando o acordo Brasil/Vaticano. Tal acordo definiria se o ER ministrado nas escolas teria um cunho de não-confessionalidade, já sinalizada pela BNCC, ou de confessionalidade.

Mesmo após o STF julgar improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439 da PGR, em que se questionava o modelo de ER nas escolas da rede pública de ensino do país, por entender que a disciplina nas escolas públicas brasileiras deveria ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Isso possibilitou ao MEC solicitar ao CNE reavaliação do disposto para o ER, contudo a área permaneceu na BNCC descrita da seguinte forma:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (Brasil, 2017 p. 434).

A fala do docente 4, ao ser questionado sobre as possibilidades para o ER a partir do período pandêmico revela a “saga” do ER em busca de sua afirmação e valorização em todo o território nacional.³² Apesar dos avanços legais, conforme pontuado acima, o que ocorre no cotidiano ainda não corresponde ao que deveria se materializar nos sistemas de ensino. Percebe-se que a todo momento, o ER está pleiteando seu espaço. Nesse sentido, se afirmar como disciplina e evidenciar sua

³² Entrevista de pesquisa concedida em 31 de março de 2023, na cidade de João Pessoa.

importância no currículo é algo que, de alguma maneira, a pandemia potencializou em relação a este componente.

Se estabilizar como disciplina, e não ser visto como já tenho visto muitas vezes por alguns, até por direção da escola, alguns colegas professores de outras disciplinas, não é? Como algo que está ali só para complementar. Só para complementar... E o ensino religioso veio para se fixar, mostrar o seu papel, mostrar para que veio, mostrar a função, não é? Então, veio para se tornar uma disciplina respeitada [...] O ensino religioso ele passa exatamente essa visão, de que é uma disciplina, de que precisa ser respeitada, tem suas responsabilidades, tem que passar informação que são importantes, exatamente nesse sentido tem que ser firmado (Doc 4, entrevista concedida em 31 de março de 2023).

Interessante observar a fala do docente 4 ao afirmar, em outras palavras, que o ER saiu mais forte dos desafios que enfrentou no período pandêmico. Sua avaliação é que este componente ganhou mais visibilidade e respeito.

Eu acho que o ensino religioso se mostrou muito forte nesse período tão desafiador que foi. Acho que essa disciplina, os professores se mostraram comprometidos, para não dizer guerreiros, mas comprometidos com a disciplina, e fortaleceu a disciplina. E no meu caso particular lá na escola [...] o ensino religioso se tornou mais forte. Se tornou mais presente, se tornou mais é... visível, se tornou uma disciplina assim respeitada, uma disciplina muito querida (Doc 1, entrevista concedida em 06 de março de 2023).

Ao tratarmos sobre as vivências dos docentes de ER durante a pandemia de COVID-19 em relação a continuidade desta disciplina no currículo da rede de educação municipal de João Pessoa – PB, encontramos um vasto material de análise expresso em suas falas. São dados que expressam desafios, emoções de todos os tipos, possibilidades futuras e descobertas feitas ao longo daquele período.

Os dados aqui analisados não esgotam o material coletado, representam apenas um percentual deste, e ao mesmo tempo abrem espaço para novas e futuras análises, considerando a dinâmica do próprio objeto de estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é preciso ressaltar que o objeto tema deste estudo continua a transformar-se de forma dinâmica no cotidiano, uma vez que estamos vivenciando, ainda de forma intensa, as repercussões da pandemia de COVID-19, até mesmo porque esta não teve seu término declarado pela OMS. O objeto estudado é carregado de complexidades e contradições que se aguçaram no período pandêmico, mas que ao mesmo tempo trouxeram perspectivas e possibilidades até então desconhecidas ou secundarizadas. Assim, destaca-se que as reflexões aqui apresentadas não são acabadas ou definitivas, pelo contrário, elas abrem espaço para debates ou discussões a serem aprofundadas no percurso da luta pelo lugar do ER em todo território nacional.

Sinto-me grato e com a sensação de dever cumprido pela oportunidade de realização da pesquisa apresentada, uma vez que a motivação para esta tarefa se deu em meio a um período extremamente conturbado, carregado de medos, inseguranças, e sobrecarregado de tarefas impostas pela pandemia de COVID-19. O desafio docente enfrentado na pandemia no exercício da disciplina de Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação em João Pessoa, antes de qualquer outro docente, era meu. Com o passar dos dias, percebi que as minhas dificuldades, dramas e sobrecargas de trabalho eram também a dos meus pares.

Desse modo, debruçei-me nas leituras a respeito da trajetória longeva do Ensino Religioso (ER) em nosso país. Na medida em que acompanhei o decurso da educação no âmbito escolar brasileiro, verifiquei o quanto o ER recebeu um tratamento de apêndice e tornou-se alvo dos mais polêmicos debates no decorrer dos processos que aspiravam a sua regulamentação nos sistemas de ensino.

Contudo, foi nesse contexto de possibilidades e incertezas que importantes debates foram fomentados objetivando repensar a concepção do ER com uma identidade própria, redefinindo-o pedagogicamente na escola. A sua introdução na conjuntura nacional da educação, o status de área de conhecimento atribuído ao componente curricular e a posteriori a definição das Ciências da Religião como ciência de referência para o ER, o lugar de autonomia legado a área, antes “Teologia”, por intermédio da portaria nº 174/2016 da CAPES e mais adiante, renomeada para “Ciências da Religião e Teologia”, de acordo com a resolução nº 01/2017 de 04 de abril, a sua introdução na versão final da BNCC e as primeiras Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, publicadas pelo Parecer nº 12/2018 e pela Resolução nº 05/2018 do CNE, outorgam uma mudança de concepção a respeito do ER e da profissionalização do seu docente no Brasil.

Na conjuntura educacional paraibana, assim como nos demais estados do Brasil, o ER transitou por diversos caminhos, apropriando-se de diversas identidades ao longo de sua trajetória. A sua inserção se deu de acordo com o contexto histórico, político e educacional, conciliada com as resoluções vigentes em cada período. Destacou-se mais uma vez a importância da luta de educadores como a professora Maria Azimar Fernandes e Silva, a qual no contexto paraibano se empenhou de forma aguerrida e não mediu esforços para que o ER ocupasse o seu lugar. Por mais controversa e divergente que sejam as opiniões a respeito do ER e sua inclusão no currículo escolar, a disciplina tem se apresentado como uma oportunidade para os alunos conhecerem diferentes culturas e religiões, desenvolverem o respeito e a tolerância, e refletirem sobre seus próprios valores e crenças. Uma vez que, o Ensino Religioso na Paraíba tem sido ministrado de acordo com a legislação federal, com a participação de professores de diversas religiões, que por sua vez, tem contribuído de forma sensível quanto à diversidade cultural religiosa, o respeito dessas diferenças, de forma multicultural e interdisciplinar, focando a bagagem cultural do aluno e promovendo situações de aprendizagem que utilizam uma metodologia dialógica, inovadora e crítica (Barcellos; Holmes, 2021).

No município de João Pessoa temos na professora Maria José Torres Holmes sua maior referência na luta pela valorização do ER. Ao lado de Maria Azimar Fernandes, atuaram de forma direta e participaram de todo o processo de articulação e posterior inserção do ER na rede municipal de ensino de João Pessoa com suas respectivas propostas pedagógicas. Assim como no Estado, foi discutido a legalidade da disciplina e o seu significado no currículo escolar, como também as diretrizes a respeito do ER, quebrando assim, alguns tabus, desmistificando alguns equívocos em relação a disciplina e atraindo docentes para lecionarem a mesma.

Hoje, podemos dizer que o ER, apesar de ainda enfrentar desafios, inclusive pedagógicos, está consolidado no sistema de ensino de João Pessoa. A luta travada cotidianamente rendeu frutos. Há alguns anos, temos dentro da Secretaria Municipal de Educação uma coordenação própria que participa de discussões acerca de currículo e outros documentos importantes para organização do sistema de ensino

local. Todas as unidades educacionais têm professores de ER com 1 hora/aula em cada turma. É perceptível que o componente tem ganhado proeminência, no entanto, ainda é um dos primeiros componentes, senão o primeiro a ser relegado ou desconsiderado quando se pensou em uma nova organização das disciplinas e horas/aulas para o ensino remoto no período pandêmico. Conforme já apontamos, em certo, na reestruturação do ensino durante a pandemia, a SEDEC pensou em excluir o ER naquele período, na perspectiva de priorizar o tempo para outros componentes como português e matemática.

O período pandêmico revelou as piores fragilidades da educação pública no país. O desastre da pandemia incidiu, principalmente, na população de baixa renda e marginalizada, aqueles que já vivem em vulnerabilidade econômica e social. Nesta população encontra-se a maioria dos nossos alunos, o público que é atendido nas escolas públicas. A desigualdade nunca foi tão evidenciada em um país como o Brasil. Os desafios pedagógicos, educacionais, tanto para docentes quanto para discentes acentuam-se mediante o contexto em que aquele público está inserido, em que a unidade educacional está localizada. A pandemia, então, potencializou dificuldades e desafios com a urgência do ensino remoto.

Ao observarmos a fala dos docentes, sujeitos de nossa pesquisa, a angústia, medo, sensação de impotência, incertezas, são alguns dos sentimentos flagrantes, não apenas pelo receio da doença que pairava sobre todos, de alguma forma, mas por terem que continuar a tarefa da docência meio que sem saber o [e] como fazer naquele momento, mas como diz a música, “é caminhando que se faz o caminho”. Foi assim que os desafios foram sendo ressignificados e superados, ainda que as marcas tenham ficado e algumas lacunas permaneçam em aberto, pois nesse caminho evidenciou-se fragilidades a serem trabalhadas e sanadas, como o próprio uso das tecnologias.

Diante das questões apresentadas na análise dos dados, a pesquisa ainda proporcionou visualizar que, apesar das dificuldades e desafios, há um sentimento de superação e até orgulho por parte dos docentes, pois estes sentiram que romperam seus limites de forma positiva, apesar da queixa recorrente de não haver apoio efetivo por parte da SEDEC e até mesmo por algumas direções das unidades educacionais. Sabe-se de grupos de docentes do ER que se reuniram para elaborar material, apostilas, criar atividades, discutir aulas, e isso foi extremamente positivo para a categoria. O período pandêmico de aulas remotas, nesse sentido, foi um mecanismo

que findou por aproximar os docentes e proporcionar troca de saberes, experiências e angústias. Assim, por que não dizer que foi um momento de fortalecimento da categoria? Quanto a isso, depreendo que a pandemia também deixou marcas positivas em meio ao caos. O desafio, olhando para frente, é justamente, quem sabe, dar continuidade a esse trabalho de produção de material pedagógico mais específico do componente em relação aos diversos segmentos, bem como unir-se para avançar na luta pelo ingresso do docente de ER em certame público no município.

Quanto às dificuldades para realização desta pesquisa, estas não foram poucas a começar pelo material bibliográfico. Como a proposta esteve mais voltada a falar sobre o ER na rede de educação municipal do que, propriamente tratar da historicidade e epistemologia deste componente, o material foi escasso. Atrelado a isso, a discussão sobre a pandemia foi bem desafiadora também, uma vez que as reflexões em torno deste acontecimento estavam e continuam em movimento, pois como nos lembra Minayo (2007), a realidade social é dinâmica. Além disso, como destaque no trabalho, a pandemia de COVID-19 não diz respeito apenas a questão de saúde, propriamente dita, mas ela perpassa toda a condição social, econômica, política e psicológica, daí ser um tema de tantas vertentes e variáveis.

No que diz respeito à coleta dos dados junto aos docentes, as dificuldades foram maiores do que esperava. Coloquei como alvo do universo da pesquisa, 09 (nove) docentes de diferentes polos regionais de ensino do município, porém diante da resistência dos docentes em voluntariarem-se para a entrevista, acabei por não me preocupar com o polo a que pertenceria o professor (a) que aderiu a pesquisa. Para minha satisfação, na análise dos dados, percebi que todos os polos de ensino foram contemplados. A falta de voluntários para a pesquisa foi um dos motivos para o adiamento do término deste estudo.

Ainda ressalto a dificuldade de acessar alguns dados oficiais que eram necessários à composição da pesquisa. Dados estes que deveriam ser disponibilizados pela SEDEC pelas plataformas digitais, no entanto, não obtive êxito ao pesquisar, e quando me dirigi pessoalmente aos setores responsáveis também foi bastante difícil o acesso. Alguns dados, na verdade, foram obtidos de maneira informal através de conhecimento pessoal.

O estudo realizado, além de me proporcionar conhecimento intelectual, trouxe também crescimento e amadurecimento enquanto indivíduo e docente de ER. Foi muito importante caminhar e visualizar horizontes antes desconhecidos na prática da

docência; entender mais de perto os desafios que enfrentamos, não apenas na pandemia, mas no cotidiano da sala de aula; perceber que são desafios coletivos, de uma categoria profissional, por isso a necessidade de compartilhá-los e discuti-los para que sejam superados.

Mais uma vez reforço a contribuição deste trabalho para o ER, não apenas no município de João Pessoa, mas a nível nacional, pois é mais uma sistematização de reflexões e dados que se somam ao mosaico do percurso do ER no país, enquanto conhecimento religioso e revela as inquietações daqueles que com ele estabelece relações de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosilene Avelino. **A história do ensino religioso no estado da Paraíba: mudanças e implicações: 1984-2004**. João Pessoa, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015.

BARCELLOS, L. A.; HOLMES, M.J.T. **Rev. Pistis Prax.**, Teol. Pastor., Curitiba, v. 13, n. 1, p. 523-536, jan./abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; CISLAGHI, Juliana Fiúza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. *In*: BRAVO, Maria Inês de Souza; MATOS, Maurílio de Castro; FREIRE, Silene de Moraes (Orgs.). **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BORIN, Luiz Cláudio. **História do Ensino Religioso no Brasil** [recurso eletrônico]. 1ª ed. Santa Maria, RS. UFSM, NTE. 2018.

BOUSQUAT *et al.*, Pandemia de covid-19: o SUS mais necessário do que nunca. **Revista USP** • São Paulo • n. 128 • p. 13-26 • janeiro/fevereiro/março 2021.

BRAGA, R. Apresentação. *In*: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BRAZIL. **Constituição política do Imperio do Brazil, outorgada em 25 de março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. **Decreto n.º 630, de 17 de setembro de 1851.** Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. In *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851* (Vol. 1, pt I, p. 56). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html#:~:text=Autorisa%20o%20Governo%20para%20reformar,secundario%20d%20Municipio%20da%20C%C3%B4rte>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. **Decreto n.º 2.006, de 24 de outubro de 1857.** Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. In *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857* (Vol. 1, pt II, p. 384). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. **Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no município da Côrte e o superior em todo o Imperio. In *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879* (Vol. 1, pt. II, p. 196). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. **Decreto n.º 119-A, de 7 de janeiro de 1890.** Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. In *Coleção de Leis do Brasil - 1890* (Vol. 1, p. 10). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119a.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20119%2DA%2C%20DE%207%20DE%20JANEIRO%20DE%201890.&text=Prohibe%20a%20interven%C3%A7%C3%A3o%20da%20autoridade,padroado%20e%20estabelece%20outras%20providencias.>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União: 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. **Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931.** Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, seção 1, 6 mai. 1931, p. 7191. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Constituição da República Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Lei 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Acordo Brasil–Santa Sé**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/243036>>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Parecer nº 12, de 02 de outubro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de

julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

_____. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

BUENO, Flávia Tedim Costa; Ester Paiva SOUTO; MATTA, Gustavo Côrrea. Notas sobre a trajetória da Covid-19 no Brasil. *In*: MATTA, Gustavo Côrrea, et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [on-line]. rio de Janeiro: Observatório Covid-19. Editora FIOCRUZ, 2021.

CALIL, Gilberto Grassi. Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização. **Materialismo Storico**, v. IX, n. 2, 2020. Disponível em: <https://journals.uniurb.it/index.php/materialismostorico/article/view/2470>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CAPALBO, Creusa. **Metodologia das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Antares, 1979.

CARON, Lurdes (org). **O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências e documentário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARNIATO, Maria Inês. Superar temores e construir sonhos. **Revista Diálogo**, Petrópolis, ano 8, n. 31, 2003.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. **O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas**. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 38, n.2 p. 131-141, Apr-June, 2016.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola**. Florianópolis, 2008 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

CEPEDISA. Centro de Estudos e Pesquisas. **A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19**. São Paulo: CEPEDISA, 2021.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DIAS, Ana Valéria Oribes; SÔNEGO, Fabricia. Educação em tempos de pandemia: como fica a saúde mental dos Professores. **Gavagai**, Erichim, v. 9, n° 1, jan./jun., 2022, p. 67-84.

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, 2020.

FERRARINI, Roselei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximação e distinção. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52. abr./jun. 2019, p. 1-30.

FIQUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Tendências, Conquistas, Perspectivas**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995. Coleção Ensino Religioso Escolar. Série Fundamentos.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. 8 ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930**. São Paulo: Cortez; Brasília DF: INEP, 1989.

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

FREYRE, Gilberto. **A propósito dos frades: sugestões em torno da influência de religiosos de São Francisco e de outras ordens sobre o desenvolvimento de modernas civilizações cristãs, especialmente das hispânicas nos trópicos**. Salvador: Aguiar & Souza, 1959.

GALVÊAS, Maria de Fátima Pimentel Pereira. **História do Ensino Religioso brasileiro: do Período Colonial à República**. Vitória: Faculdade Unida de Vitória, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da Pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p. 150-170, setembro/dezembro 2020 Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: esperanças e desafios – reflexões da práxis do cotidiano escolar**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

_____. **Ensino Religioso: problemas e desafios**. João Pessoa, 2010.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015.** Dispõe sobre o plano municipal de educação 2015-2025 e dá outras providências. Semanário Oficial do Município, João Pessoa, 14 a 20 de junho de 2015, nº 1481. Disponível em: <http://antigo.joaopessoa.pb>

_____. **Diretrizes para início do ano letivo de 2021.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021a.

_____. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021b.

_____. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para o Início Ano Letivo de 2021.** SEDEC, 2021b.

_____. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempos de Ensino Não Presencial.** Secretaria de Educação Cultura, João Pessoa, 2021c.

_____. **Organização da retomada das aulas presenciais por etapas: aspectos pedagógicos.** SEDEC, 2021a. Disponível em: <https://www.flipbookpdf.net/web/site/4fcaadd6c815e0ef5f30d7d51303efa9194587d02108.pdf.html#page/1>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Orientações para o trabalho pedagógico no retorno presencial, nos Anos Iniciais (1o ao 5o ano) do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021d.

_____. **Plano de Retorno às Atividades Presenciais: Escolas e CREI's.** SEDEC, 2021.

_____. **Política de Educação Municipal de João Pessoa (2021 – 2024).** Prefeitura Municipal de João Pessoa / Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2021.

JÚNIOR, Luiz de Sousa. **No meio da travessia: breves narrativas sobre gestão municipal da educação.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Matos Moura (org.). Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 31-39.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.** 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso.** Revista Rever. Recife, Ano 15, n.2, Jul/Dez, 2015.

KRAVISKI, M. R. **Ensino Híbrido**. Curitiba: Contentus, 2020.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Igreja e educação na primeira república**. História da Educação – GT 02 – UFPB. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/02.rtf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LELIS, Daniel Marcos Gomes de. **O papel do professor de ensino religioso no município de João Pessoa – PB**. João Pessoa, 2016.

MATTAR, J.; MIRANDA, C. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MELLO, José Octávio de Arruda. **História da Paraíba: Lutas e Resistência**. 10ª ed. João Pessoa: A União, 2007.

_____. **História da Paraíba: Lutas e Resistência**. 5ª ed. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1997.

MENEZES, J. R. (1982). **O mestre escola brasileiro**. História do Lyceu Parahybano, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 40-65.

MOREIRA, Elizeu Vieira. **História da Educação Brasileira desde o Período Colonial (1500-1822) até a Primeira República (1889-1930)**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/historia-da-educacao-brasileira-desde-o-periodocolonial-1500-1822-ate-a-primeira-republica-1889-1930-4369448.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MOREIRA, J.; A. SCHLEMMER. E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. **Ensino Religioso: no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020.

PARAÍBA, Secretaria de Educação. **Princípios norteadores para o Ensino Religioso na Paraíba**. João Pessoa, 1995.

_____. **Resolução 119/94**, de 21 de dezembro de 1994. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba / Secretaria da Educação e Cultura / Conselho Estadual de Educação, 1994.

_____. **Resolução 194/84**, de 21 de julho de 1984. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba / Secretaria da Educação e Cultura / Conselho Estadual de Educação, 1984.

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

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

PAULA, R. J.; ANDRADE, J. A. P. A fenomenologia de Schutz nos estudos organizacionais: o caso da estratégia empresarial. **REBRAE - Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, PR, v. 4, n. 2, p. 155-168, maio/ago. 2011.

PEIXOTO, Jhonatan Phelipe. **Prática de Ensino: Estratégias e Tecnologias**. UNIFCV. Centro Universitário Cidade Verde, 2021.

PESSOA, R. R. O Livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalho de Linguística Aplicada**. Campinas. p. 53-69, jan./ jun. 2009.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **História da Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. **Ensino Religioso: A Base Nacional Comum Curricular**. Revista de Teologia e Ciências da Religião. Recife, v. 6, n.1 p. 093-106, janeiro-junho, 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 3a. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1986.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, jan./abr. 2020, p. 77-105.

RÖHR, Ferdinand [et al.]. **Diálogos em educação e espiritualidade**. 3ª ed. Recife: Ed. UEPE, 2019.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p.41-57, 2020.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Gracileide Alves da. **O Ensino Religioso na Paraíba: Desafios na formação docente e no contexto educacional**. João Pessoa, 2009.

SILVA, Letícia Batista; CASTRO, Marina Monteiro de Castro e; SOUZA, Rodriane de Oliveira. Crises econômica e sanitária: notas de continuidade. **Temporalis** [on-line]. Brasília. v. 21, n.41, p. 34-52, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/temporalis.2021v21n41p34-52>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SILVA, Maria José da; SILVA Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. In. CASTRO, Paula Almeida de (Org.) Educação como (re)Existência: mudança, conscientização e conhecimento. Campina Grande: Realize editora, 2021, p. 827-842.

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

SOUZA, Claudia Maria Paulino (et. al.) A importância da interação entre professor aluno da no período da pandemia Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 4, apr., 2023, p. 13057-13079.

SOUZA, Diego de Oliveira. O Estado neoliberal face à COVID-19: o financiamento de políticas sociais. **Temporalis** [on-line]. Brasília. v. 21, n.41, p. 190-204, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/temporalis.2021v21n41p190-204>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 15 mar. 2023.

STIGAR, Robson. **As diversas concepções de ensino religioso no Brasil**. Revista Kerygma. SP. p. 41-72. 2016.

TORRALBA, Roselló Francesc. **Inteligência Espiritual**. Tradução de João Batista Kreuch. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TREVISANI, Fernando de Mello; CORRÊA, Ygor. Ensino Híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da base nacional comum curricular. **Revista Prâxis** | Novo Hamburgo | a. 17 | n. 2 | mai./ago. 2020

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara**. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 30 de out. 2022.

UNICEF. **Marco das Ações e Recomendações para Reabertura das Escolas**. Brasília: DF, 2020.

VAINFAS, Ronaldo. *et al.* **Conecte História, 1: História**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

VALENTE, G. S. C. *et al.*, O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Revista Ciências & Educação**, v. 9, p. 93-104, 2003.

VIDAL, E. **Ensino à Distância vs Ensino Tradicional**. 2002. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002.

APÊNDICE A
Instrumento de Coleta de Dados
Roteiro de Entrevista

1. Identificação:

1.1. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

1.2. Idade: () Entre 25 e 35 anos () Entre 36 e 45 anos () Acima de 45 anos

1.3. Polo de ensino no município () 01 () 02 () 03 () 04 () 05 () 06 () 07 () 08 () 09

2. Quanto a formação:

2.1. () Possui Graduação (apenas) () Possui pós graduação () Mestrado ()
Doutorado

2.2. Qual o curso da graduação?

2.3. Pós graduação em que área?

2.3. Mestrado em que área?

2.4. Doutorado em que área?

3. Tempo de Magistério em Ensino Religioso

3.1. () de 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () acima de 15
anos

4. Quanto a Religião:

4.1. Tem religião? () Sim () Não

4.2. Se sim, qual?

4.3. Se não, pratica alguma espiritualidade?

5. Como você analisa a educação pública no período da pandemia no contexto brasileiro, especialmente no município de João Pessoa?

6. Para você quais foram os principais desafios/dificuldades para a disciplina de ER no contexto de pandemia no município de João Pessoa?

7. Você usou quais recursos para ministração das aulas no período pandêmico?

8. Quais seus principais sentimentos, enquanto professor, no período pandêmico?

9. No processo de pandemia, o ER contribuiu para sua espiritualidade? Como?

10. Na sua opinião, houve contribuições da disciplina de ER para o discente no período da pandemia de COVID-19? Se sim, quais? Se não, por quê?

11. Você aponta algumas possibilidades para o ER no município de João Pessoa a partir da experiência no período pandêmico?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**

Os pesquisadores, mestrandos **Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos** e o **Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva** convidam você a participar da pesquisa intitulada: **Ensino Religioso em Tempos de Pandemia: desafios para os docentes da Rede Municipal de João Pessoa – PB**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes da pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e a forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária, e que ela não resultará nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empreendedor quando este for o caso), e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição, caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes da disciplina de Ensino Religioso no município de João Pessoa – PB no período pandêmico entre março de 2020 e dezembro de 2021. Enquanto os objetivos específicos são: refletir acerca da configuração do ER no contexto brasileiro, suas

dificuldades e possibilidades; identificar possíveis contribuições do ER, em meio a pandemia da COVID-19, para os docentes; desvelar os desafios do ER na modalidade de ensino remoto para os docentes e ainda identificar possibilidades para o fortalecimento do ER enquanto componente curricular no município de João Pessoa – PB.

Será uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratória com abordagem fenomenológica. Compreendemos que precisamos de mais pesquisas que discutam os desafios que os docentes de ER enfrentam, destacando-se o período pandêmico que impôs a necessidade de ensino de modalidade remota. Nesse sentido, desejamos contribuir com essa discussão, bem como fomentar possibilidades que venham fortalecer o componente curricular ER no município.

Os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico durante a realização da entrevista semiestruturada, a qual será efetuada em um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo.

Os benefícios obtidos com este estudo serão traduzidos em forma de conhecimento e afirmação da importância do componente de ER para a categoria profissional, uma vez que as reflexões realizadas contribuirão para a área no que concerne ao seu objeto próprio de estudo. Além disso, a partir da pesquisa realizada, outros estudos poderão surgir, ampliando e trazendo novas discussões ao tema em questão.

Informações e contato do responsável principal da pesquisa:

Pesquisador Responsável: Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR/UFPB)

E-mail: ccsvasconcelos@gmail.com

Telefone: 83-98202-6022

Endereço e informações de contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º Andar) da Universidade Federal da Paraíba

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900.

Telefone: (83) 3216-7791

Horário de funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **você**, de forma voluntária, na qualidade de **participante** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar desse estudo e declara que está suficientemente informado (a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo pesquisador responsável.

João Pessoa-PB, ____ / ____ / ____.

Participante da Pesquisa

Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos

Pesquisador responsável

ANEXO A

Parecer aprovado pelo Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA OS DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PB

Pesquisador: CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64220822.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.737.582

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Ciência das Religiões do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, do alunos CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS, sob a orientação do Prof. Dr. Marilson Barbosa da Silva. A pesquisa é de caráter qualitativo. Será desenvolvida uma pesquisa de campo entre os sujeitos propostos, quais sejam, os docentes da rede de ensino pública de João Pessoa - PB. A pesquisa será realizada nas escolas municipais de João Pessoa - PB, que oferecem a disciplina de Ensino Religioso. As

entrevistas ocorrerão de forma individual, em local adequado, para que os participantes sintam-se seguros e à vontade para falar livremente. Configuram-se, enquanto sujeitos da pesquisa, os professores de ER da rede pública de ensino do município de João Pessoa-PB, inseridos em sala de aula. Será selecionado 01 (um) professor por polo, elegido através de sorteio. Assim, serão contemplados 06 (seis) professores, uma vez que o sistema municipal de ensino está dividido em 06 (seis) polos regionais. A entrevista semiestruturada realizar-se-á partindo de questionamentos básicos, com questões abertas e fechadas, pautando-se em teorias pertinentes ao objeto de estudo, e por questionamentos complementares a depender das respostas dos entrevistados. As informações colhidas em campo serão analisadas e agrupadas em categorias que surgirão explicitamente

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.737.582

durante as observações e análises das respostas dos profissionais durante as entrevistas. A análise se dará de forma qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Primário

Analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes na disciplina de Ensino Religioso no município de João Pessoa – PB no período pandêmico com a modalidade do ensino remoto.

Secundário

Refletir acerca da configuração do ensino remoto no contexto brasileiro, dificuldades e possibilidades;

Identificar possíveis contribuições do Ensino Religioso, em meio a pandemia da COVID-19, para os docentes;

Desvelar os desafios do Ensino Religioso na modalidade de ensino remoto para os docentes;

Identificar possibilidades para o fortalecimento do Ensino Religioso, enquanto componente curricular, no município de João Pessoa – PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa ora proposta não oferece riscos previsíveis à saúde dos participantes, no entanto poderá ocorrer algum desconforto psicológico ao responderem as questões constantes do instrumento de coleta de dados, para que isso não venha a ocorrer será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao presente estudo e será comunicado aos mesmos a importância do anonimato que será adotado durante todo o processo de pesquisa, com relação as suas respostas. Será informado também que todos os instrumentos de coleta assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos, ficarão em poder da pesquisadora responsável, em local seguro, durante cinco anos. De todo modo, como está relacionada com os processos de trabalho nos quais os docentes estão inseridos, durante o processo investigativo será respeitada a decisão do(a) participante de não querer aderir à pesquisa ou de desistir de participar em qualquer tempo, caso se sinta desconfortável com alguma questão ou perca o interesse em participar.

Benefícios:

Os benefícios obtidos com este estudo serão traduzidos em forma de conhecimento e afirmação da importância do componente de ER para a categoria profissional, uma vez que as reflexões realizadas contribuirão para a área no que concerne ao objeto próprio de estudo. Além disso, a partir da pesquisa realizada, outros estudos poderão surgir, ampliando e trazendo novas

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.737.582

discussões ao tema em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta bem elaborada que permite tecer julgamentos o concernentes aos aspectos éticos metodológicos envolvidos, e conforme diretrizes contidas na resolução466/12do CNS, MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados e adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2027240.pdf	14/10/2022 19:22:07		Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_DE_COLETA.docx	14/10/2022 18:58:46	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_MODELO_DE_TCLE.docx	14/10/2022 18:56:51	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO.docx	14/10/2022 18:55:32	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA.docx	14/10/2022 18:53:45	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.737.582

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DE_PESQUISA_DETALH ADO.docx	14/10/2022 18:52:30	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	14/10/2022 18:49:09	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_ PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	10/10/2022 20:58:37	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/10/2022 20:58:22	CLEYTON CARLOS SILVA DE VASCONCELOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 03 de Novembro de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B**Resolução nº 194/84 do Conselho Estadual de Educação**

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Portaria Interna nº 399 de 17 de outubro de 1985

-(D.O. de 26/10/85)

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o art. 3º da Resolução nº 194/84 do Conselho Estadual de Educação,

R E S O L V E:

Art. 1º - Instituir a Comissão de Ensino Religioso (C.E.R.) para funcionar como órgão de supervisão pedagógica e administrativa do Ensino Religioso (E.R.), nas Escolas da rede estadual do ensino.

Art. 2º - Nos termos da Resolução 194/84, a C.E.R. tem por finalidade garantir o E.R. como parte da formação integral do educando, proporcionando-lhe experiências, informações e reflexões que o ajudem a compreender em profundidade a sua existência, assumindo responsavelmente seu papel na comunidade.

Art. 3º - A C.E.R., sob a presidência do representante da SED, será constituída de até 11 membros, podendo figurar, no máximo 5 (cinco) representantes das Dioceses do Estado da Paraíba e 5 (cinco) representantes das Confissões Religiosas, devidamente credenciadas, designados pelo Secretário da Educação.

Port/ /2

Art. 4º - Para que uma Confissão Religiosa participe, através do representante, da C.E.R. exigir-se-á que 10% (dez por cento) das escolas do Estado tenham turmas de E.R. dessa Confissão.

Parágrafo Único - As Confissões Religiosas que não possam cumprir o estabelecido no "caput" deste artigo poderão se unir objetivando atingir o índice exigível para o credenciamento de um representante comum.

Art. 5º - A C.E.R. é competente para desenvolver atividades objetivando a implantação, coordenação e supervisão do E.R. nas Escolas públicas e particulares do Estado, podendo:

a) - Fixar critérios gerais para o E.R., compatibilizando-o com o nível e grau das escolas;

b) - Subsidiar os professores na elaboração dos programas tendo em vista os objetivos fundamentais do ensino;

c) - Submeter ao órgão competente as indicações dos professores que, a nível de Região de Ensino, deverão coordenar o E.R.;

d) - Opinar sobre a admissão e ou designação dos professores do E.R. devidamente credenciados pelas Confissões Religiosas;

e) - Baixar instruções relativas à metodologia do E.R. visando à uniformidade e ao acompanhamento em todo o Estado.

Art. 6º - A C.E.R. reunir-se-á, ordinariamente, duas vezes por mes, exigindo-se, nas deliberações, a presença da maioria de seus membros.

Art. 7º - As funções de membro da C.E.R. serão consideradas de relevante interesse público e o seu exercício tem prioridade sobre os de quaisquer cargos ou funções de que os mesmos sejam titulares ou ocupantes.



COMISSÃO DE ENSINO RELIGIOSO

A Comissão de Ensino Religioso é composta (Portaria nº 1.399 de 01.12.1987) de representante da SED: **Jamacy da Costa Almeida**, como presidente, e de:

- **Maria Thereza Bianchini Latgé** - Arquidiocese da Paraíba;
- **Francisca Ribeiro de Sousa Melo** - Diocese de Campina Grande;
- **Neusa Rodrigues Batista** - Diocese de Patos;
- **Benigna Lourenço Costa** - Diocese de Cajazeiras;
- **Maria José Freitas de Sousa** - Diocese de Guarabira;
- **Isac Correia Pereira, Pr.** - Conselho Regional da Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil (OMEB);
- **José Alves da Silva, Pr.** - OMEB-PB;
- **Sílvio Pinheiro de Oliveira, Pr.** - PMEB-PB;
- **Levi Gomes de Santana, Pr.** - OMEB-PB;
- **Aldenísio Avelino de Sousa, Pr.** - OMEB-PB

Port/ /3

Art. 8º - A avaliação dos trabalhos da C.E.R. bem como da qualidade do E.R. ministrado será feita por uma Comissão Especial a ser designada pelo Conselho Estadual de Educação, após um (01) ano de sua instalação.

Art. 9º - Revogam-se as disposições em contrário.


JOSE LOUREIRO HOPES
Secretário

GS/SED/RBD

ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 194/84

DISPÕE SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NAS
ESCOLAS OFICIAIS DE 1º E 2º GRAUS
DO ESTADO DA PARAÍBA.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que dispõe o Art. 176, § 3º, inciso V da Emenda Constitucional nº 1 de 17.10.1969, o Parágrafo Único do Art. 7º da Lei 5.692/71, o Art. 1º, § 2, da Resolução CFE Nº 08/71 e os Pareceres CFE nºs 94/71 e 540/71.

R E S O L V E :

CAPÍTULO I

Da Natureza e dos Fins

Art. 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º - Visa o ensino religioso, como parte da formação integral da pessoa humana, proporcionar ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude de compreensão e abertura para o sentido mais profundo de sua existência e assumir responsabilmente seu papel na comunidade.

CAPÍTULO II

Da Administração

Art. 3º - A supervisão pedagógica e administrativa do ensino será efetuada pela Secretaria da Educação e Cultura, através de uma Comissão de Ensino Religioso constituída por um representante de cada Diocese do Estado da Paraíba, um representante de cada confissão religiosa e um professor de Filosofia da Secretaria de Educação e Cultura.

§ 1º - O funcionamento desta Comissão deverá ter regulamento aprovado pelo Secretário de Educação e Cultura.

§ 2º - Fica estabelecido que o Presidente desta Comissão seja o representante da Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 4º - As diversas confissões religiosas, através de seus legítimos representantes, deverão credenciar-se junto à Comissão de Ensino Religioso, para garantir aos seus adeptos o direito ao ensino.

Art. 5º - No ato de credenciamento, as autoridades religiosas confessionais, indicarão seus representantes oficiais junto à Comissão mencionada no artigo anterior, as quais incumbirá responder pelos interesses da respectiva confissão e adotar as medidas que se fizerem necessárias para implantação, acompanhamento e avaliação do ensino religioso.

Art. 6º - Exigi-se-á em cada escola o mínimo de 20 alunos optantes por confissão religiosa, para que seja ministrado o referido ensino.

Parágrafo Único - Quando o estabelecimento não atingir o mínimo fixado no artigo anterior, poderá celebrar convênio com outra escola ou entidades religiosas para atingir o objetivo do aluno.

CAPÍTULO III

Do Aluno

Art. 7º - No ato da matrícula o aluno deverá, por si próprio, se juridicamente capaz, ou por seu responsável, quando menor, declarar sua intenção de participar, ou não, das atividades / de ensino religioso, indicando sua confissão religiosa.

Art. 8º - A declaração da confissão religiosa poderá ser modificada, a qualquer tempo, através da comunicação por escrito feito pelo responsável pelo aluno ou por este próprio, se legalmente capaz.

CAPÍTULO IV

Da Organização

Art. 9º - A fixação de objetivos e a elaboração dos programas de ensino são da competência das autoridades religiosas, credenciadas junto à Comissão de Ensino Religioso da Secretaria de Educação e Cultura, conforme Parecer nº 540/77 do CFE.

Art. 10º - O ensino religioso receberá o tratamento metodológico que lhe for adequado e contará com as condições convenientes para o desenvolvimento das atividades que forem programadas.

Art. 11º - Os programas de ensino religioso serão submetidos à aprovação da Comissão de Ensino Religioso, pelas entidades religiosas, por ocasião de seu credenciamento.

CAPÍTULO V

Do Regime Didático

Art. 12º - As escolas oficiais, na elaboração de seus planos curriculares, destinarão 30 (trinta) horas anuais no en

ensino religioso.

Art. 13º- Na distribuição da carga horária semanal, deverão ser destinados, no mínimo, 50 minutos para o ensino religioso em todas as séries do 1º e 2º Graus, qualquer que seja o módulo - aula adotado.

Art. 14º- As aulas de religião deverão ser enquadradas, no período letivo diário, de modo a assegurar a máxima participação dos alunos.

Art. 15º- As aulas de ensino religioso não serão computadas na carga horária mínima prevista na legislação.

Art. 16º- É permitida a organização de turmas da mesma ou de diferentes séries, de acordo com a conveniência da escola, desde que respeitadas as normas e conveniências pedagógicas.

Art. 17º- O ensino religioso pode ser ministrado em aulas semanais ou sob forma de atividades, observadas, em qualquer hipótese a carga horária que lhe for destinada no plano curricular.

Art. 18º- Sendo o ensino religioso de matrícula facultativa não poderá ser considerado na apuração do rendimento do aluno, para fins de promoção.

CAPÍTULO VI

Da Docência

Art. 19º- O ensino religioso será ministrado por professores habilitados na forma dos artigos 30 e 31 da Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Art. 20º- Nas quatro primeiras séries do 1º Grau, as atividades de ensino religioso serão ministradas de preferência pelo professor da classe.

Art. 21º - Enquanto não houver habilitação específica, a docência de ensino religioso poderá ser exercida, a título / precário, a candidato que comprove escolarização correspondente, no mínimo, ao grau em que pretende atuar, e apresente certificado de curso, com a carga horária mínima de 60 (sessenta) horas, por entidade religiosa.

Art. 22º - Para ministrar o ensino religioso, o professor deve ter, ainda, credenciamento de autoridade religiosa da respectiva confissão.

Parágrafo Único - O credenciamento ou sua revogação serão dados por escrito.

Art. 23º - Para atuação no ensino religioso, aproveitar-se-ão as pessoas habilitadas para o ensino de 1º e 2º Graus, nos termos da legislação vigente, preferencialmente que pertençam ao quadro de magistério oficial, desde que devidamente credenciadas pelas autoridades representantes das confissões religiosas.

Parágrafo Único - Na falta de servidores com os requisitos mencionados no "caput" deste artigo, serão admitidos outros, desde que igualmente habilitados e credenciados, com as ressalvas do interesse administrativo.

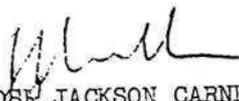
Art. 24º - O diretor do estabelecimento comunicará o número de turnas e horários disponíveis aos representantes à Comissão de Ensino Religioso, que poderão credenciar-se para o ensino religioso e apresentar os candidatos à docência.

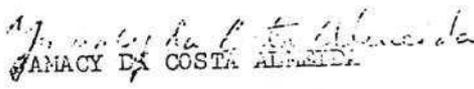
Art. 25º - O diretor do estabelecimento encaminhará a relação dos candidatos, nos termos do artigo anterior, para a devida autorização, de acordo com critérios especiais a serem estabelecimentos pela Secretaria da Educação e Cultura.

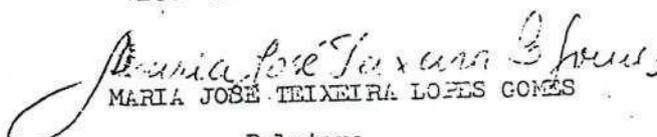
Art. 26^o- Os casos onissos na presente Resolução
serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação .

Art. 27^o- Esta Resolução entrará em vigor a partir
da data de sua publicação.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação,
em 21 de julho de 1984.


JOSE JACKSON CARNEIRO DE CARVALHO
Presidente


JANACY DA COSTA ALMEIDA
Vice-Presidente


MARIA JOSÉ TEIXEIRA LOPES GOMES
Relatora

DUSTAN CARVALHO
Membro

ANEXO C

Resolução nº 119/94 do Conselho Estadual de Educação



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Conselho Estadual de Educação

RESOLUÇÃO Nº 119 /94

Dispõe sobre o Ensino Religioso nas
Escolas Públicas Estaduais do Ensino
Fundamental do Estado da Paraíba.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que dispõe o Art. 210, § 1º da Constituição Federal, Art. 207, § 1º, IV da Constituição do Estado da Paraíba, o Art 7º da Lei 5.692/71, o Art. 1º, § 2º, da Resolução nº 06/86 do CFE e fundamentado no Parecer nº 202/94, aprovado em Sessão Plenária realizada em 15 de dezembro de 1994,

R E S O L V E:

CAPÍTULO I

Da Natureza e dos Fins

Art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das Escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental.

Art. 2º - Visa o Ensino Religioso, como parte da formação integral da pessoa humana, proporcionar ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude de compreensão e abertura para o sentido mais profundo de sua existência e a assumir, responsabilmente, seu papel na comunidade.

Art. 3º - Pela própria natureza e condição da Escola Pública, o Ensino Religioso seguirá uma orientação supraconfessional e distinguir-se-á, em seus princípios, objetivos, conteúdos e métodos, da ação catequética numa comunidade de fé.

Parágrafo Único - O Ensino Religioso favorecerá, ao mesmo tempo, a atitude de abertura ao diálogo religioso e ao ecumenismo, e a atitude de fidelidade à própria comunidade de fé.

CAPÍTULO II
Da Administração

Art. 4º - A supervisão pedagógica e administrativa do Ensino Religioso será efetuada pela Secretaria de Educação e Cultura, através da Coordenadoria do Ensino Fundamental, sob orientação de uma Comissão de Ensino Religioso, constituída por 05 (cinco) representantes de cada uma das 02 (duas) principais entidades religiosas do Estado: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB (Província Eclesiástica da Paraíba) e Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil - OMEB (Seção da Paraíba), presidida por um representante da Secretaria da Educação e Cultura.

§ 1º - Caberá à Comissão de Ensino Religioso elaborar o Regulamento que regerá o seu funcionamento, a ser aprovado pelo Secretário de Educação e Cultura, assim como responsabilizar-se pela elaboração dos programas de treinamento.

§ 2º - No uso de suas atribuições, os membros da Comissão terão a autoridade que lhes for conferida pelas entidades que representam e manterão, com essas entidades, os contatos necessários ao correto desempenho de suas funções.

Art. 5º - As diversas confissões religiosas, através de seus legítimos representantes, deverão credenciar-se junto à Comissão de Ensino Religioso a fim de garantir sua participação no processo de implantação, acompanhamento e avaliação do Ensino Religioso.

Art. 6º - Os Centros Regionais de Educação e Cultura - CREC's através dos respectivos Núcleos de Apoio Pedagógico acompanharão o processo de implantação e implementação do Ensino Religioso nas Escolas.

Art. 7º - Cada escola deverá designar, dentre os professores de Ensino Religioso, um que seja diretamente responsável pela integração das atividades da área, no âmbito da própria Escola.

CAPÍTULO III
Do Aluno

Art. 8º - Por ser o Ensino Religioso de matrícula facultativa, o aluno comunicará, no ato da matrícula, sua decisão de participar ou não das atividades de Ensino Religioso.

Art. 9º - A Escola oferecerá aos alunos as necessárias condições para que a opção pelo Ensino Religioso seja feita dentro de um processo de reflexão e amadurecimento.

CAPÍTULO IV
Da Organização

Art. 10 - A fixação de objetivos e a elaboração da Proposta de Ensino Religioso são da competência da Comissão de Ensino Religioso, quanto representativa tanto das duas principais entidades religiosas do Estado como da Secretaria de Educação e Cultura, e enquanto capaz de diálogo com as confissões religiosas junto a ela credenciadas.

Parágrafo Único - Os referidos programas serão submetidos à apreciação das competentes Autoridades Religiosas.

Art. 11 - O Ensino Religioso receberá o tratamento metodológico que lhe for adequado de acordo com a série e contará com as condições convenientes para o desenvolvimento das atividades que forem programadas.

CAPÍTULO V Do Regime Didático

Art. 12 - Na elaboração de seus planos curriculares, as Escolas Públicas de Ensino Fundamental destinarão 30 horas anuais ao Ensino Religioso.

Art. 13 - Na distribuição da carga horária semanal, deverá ser destinadas, no mínimo, 01 (uma) hora-aula, para as atividades de Ensino Religioso, em todas as séries do 1º Ensino Fundamental.

Art. 14 - As atividades de Ensino Religioso deverão enquadrar-se no período letivo diário, de modo a favorecer a participação dos alunos.

Art. 15 - As atividades de Ensino Religioso serão computadas, além da carga horária mínima prevista na Legislação.

Art. 16 - É permitida a organização de turmas de uma mesma série ou de séries diferentes, de acordo com as normas e conveniência da Escola.

Art. 17 - Sendo o Ensino Religioso de matrícula facultativa, não poderá ser considerado para fins de promoção na apuração do rendimento escolar do aluno.

CAPÍTULO VI Da Docência

Art. 18 - O Ensino Religioso será ministrado por professores habilitados na forma dos artigos 30 e 31 da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Art. 19 - Para a docência do Ensino Religioso

as pessoas habilitadas para o Ensino do 1º e 2º Graus nos termos da legislação vigente, que pertençam ao Quadro do Magistério Oficial, desde que devidamente credenciados junto à Comissão.

Parágrafo Único - Nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, as atividades de Ensino Religioso serão ministradas pelo professor da classe ou por outro professor designado para esse fim, desde que, num e noutro caso, seja devidamente habilitado.

Art. 20 - Para credenciar-se como Professor de Ensino Religioso junto à Comissão, o candidato deverá preencher os seguintes requisitos:

- I - Apresentar comprovante de conclusão de, pelo menos, um destes cursos:
 - a) Curso de Teologia, Ciências da Religião ou Pedagogia do Ensino Religioso, a nível de graduação;
 - b) Curso de Pós-graduação "lato sensu" em Teologia ou Ciências Religiosas, a nível de Especialização ou Aperfeiçoamento;
 - c) Curso de Ciências Religiosas a nível de extensão universitária, com um mínimo de 120 horas-aula;
 - d) Curso sistemático de Formação Religiosa, com um mínimo de 120 horas-aula, promovido por entidades religiosas, desde que aprovado pela Comissão de Ensino Religioso.
- II - Apresentar atestado de idoneidade e de aptidão para o cargo, expedido pela Autoridade Religiosa a que esteja vinculado.

Art. 21 - Enquanto não houver professores com a titulação específica de que trata o artigo anterior, a docência do Ensino Religioso poderá ser exercida, a título precário, por pessoa que comprove habilitação exigida para o Ensino Fundamental, desde que devidamente credenciada à Comissão.

Art. 22 - A Secretaria da Educação e Cultura, através da Comissão de Ensino Religioso, promoverá Cursos de Treinamento para candidatos à docência do Ensino Religioso, com o mínimo de 80 horas.

Art. 23 - O atestado de Autoridade Religiosa, bem como o credenciamento para a docência de Ensino Religioso, poderão ser revogados por motivos graves, mediante processo administrativo comprovado, pela autoridade competente da SEC.

Art. 24 - A implantação do Ensino Religioso será gradual e seguirá critérios e orientação da Comissão de Ensino Religioso

Art. 25 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 26 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

! U

ação, revogada a Resolução nº 194/84.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em 21 de dezembro de 1994.

João Batista Correia Lins Filho
João Batista Correia Lins Filho
PRESIDENTE

Genival Saraiva de França
Genival Saraiva de França
VICE-PRESIDENTE/RELATOR

Maria de Fátima Rocha Quirino
Maria de Fátima Rocha Quirino
MEMBRO

Terezinha Alves Fernandes
Terezinha Alves Fernandes
MEMBRO