

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

SIDNEY ALLESSANDRO DA CUNHA DAMASCENO

PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO
A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA

JOÃO PESSOA
2023

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

PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO
A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA

SIDNEY ALLESSANDRO DA CUNHA DAMASCENO

Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões na área de Ciências Sociais das Religiões, Educação e Saúde e na Linha de Pesquisa em Educação e Religião como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências das Religiões.

Orientador: Prof. Pós-Dr. Marinilson Barbosa da Silva (UFPB).

Coorientador: Prof. Dr. Adecir Pozzer (FURB).

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D155p Damasceno, Sidney Alessandro da Cunha.

Percepções e desafios de professores de ensino religioso a partir da base nacional comum curricular : reflexões sobre a didática / Sidney Alessandro da Cunha Damasceno. - João Pessoa, 2023.

305 f. : il.

Orientação: Marinilson Barbosa da Silva.

Coorientação: Adecir Pozzer.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Didática de ensino religioso. 3. Educação - Como ensinar. 4. Ciências da religião. 5. BNCC. I. Silva, Marinilson Barbosa da. II. Pozzer, Adecir. III. Título.

UFPB/BC

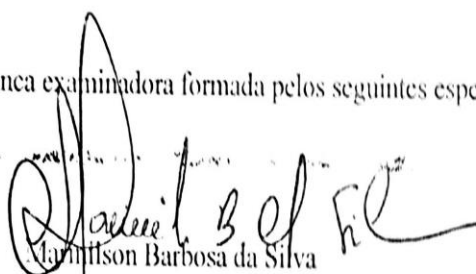
CDU 377.8(043)

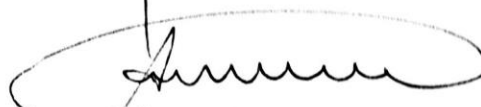
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

"PERCEPÇÕES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO FRENTE AO
PROCESSO DA DIDÁTICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR"

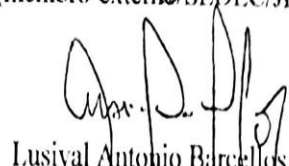
Sidney Allessandro da Cunha Damasceno

Tese apresentada à banca examinadora formada pelos seguintes especialistas.


Marimilson Barbosa da Silva
(orientador)


Adecir Pozzer
(membro-externo/FURB)


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


Lusival Antonio Barcellos
(membro-interno/PPGCR)

Aprovada em 29 de novembro de 2023.

O dedicar deste trabalho é a partir da fé que, pessoalmente, tenho tido o privilégio de vivenciar o descobrir de motivos pelos quais, identicamente, um “Deus” pode se revelar como “Pai de Amor” e “Pai Nosso”, por intermédio da dimensão humana. Para Ele seja toda a glória!

AGRADECIMENTOS

Dedico a Ele toda a Glória – ainda que eu não saiba e não consiga expressar o fato d’Ele ser o Tudo, como Pai de Amor e Nosso. Neste caso, ainda mais, durante a época deste trabalho, para o “nosso Deus”, toda a condigna Gratidão. Essencialmente, perante a necessidade de reencontrar a paz, renovar as forças e tudo o mais que se tornou determinante para realizar o presente estudo.

Agradeço, com Amor, a **todos** os que queiram se reconhecer como meu irmão: Gratidão!

Agradeço, com o mesmo Amor (exatamente porque eu não tenho um outro amor), àqueles que, pelas suas próprias razões, assumem o lugar que corresponde ao “Não” para tudo o que ficar registrado, a partir deste texto. Aos quais, demasiadamente, atribuo, particularmente, também o devido respeito.

Não menos importante, e no lugar que lhe é próprio, o qual de modo idiossincrático, assegura-se que nada nem ninguém pode conseguir desvirtuar, agradeço à minha Família porque aprender, a cada dia mais e das formas mais propícias, a amar e cuidar dela, também faz parte do sentido do meu existir. Por isso, presto a adequada Gratidão aos meus Amores: Cláudia Patrícia Farias da Cunha Damasceno, o grande “Amor de Homem” da minha vida (inesquecivelmente, com e através do nosso Amor, que se iniciou desde a adolescência – aos 16 e 17 anos de idade), ela que é a amiga, a companheira, a esposa, a mãe dos nossos filhos e que tantos atributos tem. É através da oportunidade de aprender a aprimorar o amor por ela, lado a lado, ao longo dos anos passados, que o aprender e o amadurecer, firmados no muito perdoar, renunciar, nas muitas conversas, choro, sorrisos e sonhos partilhados juntos, contribuem para me manter firme. Nos dias demasiadamente difíceis da época deste estudo, mais uma vez, vencemos pela consciência da dimensão da aliança e da unidade que descobrimos em Jesus, o Cristo. Te amo meu “denguiño”!

Minha gratidão aos nossos filhos. Deles, no mais íntimo, por tudo que representam como os grandes mestres e maior herança, a sui generis Gratidão: Priscilla e Bruno, Gabriel e Débora, bem como, aos netos Mariana e Bernardo (aquele que é “forte como um urso”).

Aos nossos pais, mães, avós, avôs, irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhos, sobrinhas e a todos os nossos antepassados que nos deram a oportunidade de aprender a existir como grandes Famílias, agradeço.

Ademais, muitas são as pessoas a quem é devido atribuir, neste momento, a respectiva Gratidão. Em algum momento, nos diversos âmbitos e fases da vida reservada, far-se-á possível asseverar o tanto quanto foi manifesto o favorecer, através de gestos, de bondade e amor recebido por intermédio de tantas pessoas. Desde a família em que nasci, as escolas que cursei, as graduações e pós-graduações nas faculdades e universidades que estudei, aos professores que se dispuseram a contribuir com a minha trajetória (de humano a tornar-me um ser humano, por intermédio da Educação), para todos, sem exceção, presta-se exclusiva e, particularmente, a devida Gratidão. Meu mais sincero “Muito Obrigado”.

Imensurável, provavelmente, seria uma lista de tantos nomes dessas pessoas que fizeram para mim o bem entrar em ação – a benção. Certamente, que não caberia completamente escrever aqui. Porém, não cabe negar (e jamais seria possível negar) aproveitar essa oportunidade para registrar os especiais agradecimentos a todos.

Nada obstante, alguns nomes que, ao serem enunciados, representam de algum modo pessoas e, ou, grupos que fazem parte direta, ou indiretamente, do sentido que este trabalho representa, uma conquista. Em termos de significado e importância, na nossa existência, é que se faz, também, o agradecimento pessoal, a seguir:

Aos meus pais João Ribeiro Damasceno e Iolanda Maria da Cunha Damasceno. Minha mãe foi professora infantil (da modalidade do curso de Magistério) e, portanto, sabia como encaminhar seus filhos nos estudos. Meu pai foi professor, formado em Ciências Biológicas (porém, desde os 17 anos de idade lecionava aulas de Matemática, Ciências, Química e Física, entre outras.) Assim, como muito do que os professores sofrem, mediante a precarização e a desvalorização salarial, as quais, os obrigam a lecionar em várias instituições, ao longo da manhã, tarde e noite, papai, no que trazemos vivo na memória é, especialmente, aquele que por vários anos trabalhou, diuturnamente, para poder criar, e bem educar seus 5 (cinco) filhos. Sendo assim, meus amados pais ofertaram aos seus filhos, desde a tenra idade, a oportunidade de discernir as diferenças entre o que se deve entender por ‘educação de casa’ (de berço, familiar) e a educação formal, ou seja, a educação escolar.

Outrossim, o agradecimento ao papai, João Damasceno, deve-se, ainda, porque, antes mesmo de completar o tempo para sua aposentadoria, e antes de iniciar este estudo de Doutorado, começamos a perdê-lo para um acidente vascular encefálico (AVE). Em seguida, já na metade deste trabalho, começamos a perdê-lo para um transtorno neurodegenerativo progressivo e fatal que destrói a cognição e a memória, denominado doença de Alzheimer. Infortúnios que nos deram a grande honra de amar e cuidar de um professor envelhecido e moribundo, bem como, continuar a reflexionar: “ O que é a vida? ”

Ademais, ao Professor Lusival Antonio Barcellos que foi, ele próprio, meu primeiro orientador – desde o momento da entrevista, no processo seletivo, ao interrogar a proposta de pesquisa, a qual, para este curso de doutorado foi o primeiro referencial, obrigado. Obrigado, Lusival, pelos seus sábios questionamentos e pela sua paciência. Obrigado pelo seu braço forte e a sua mão amiga que sempre cobrava um pouco mais e um muito melhor! Quanta atenção e amor dedicado ao ensinar-me. Gratidão, Mestre!

Ao Professor Marinilson Barbosa, meu orientador final no doutorado, pelo confiar em e apoiar, no particular e constante duvidar e suspeitar das realidades. Pelos diálogos e as considerações nas leituras e análises destes estudos. Da mesma forma que os seus sapientes e valiosos conselhos: “Valeu meu Manol!”. “Sou grato a ti meu brother! ”.

Ao Professor Adecir Pozzer, com sua atenção singular e sua presença assídua que marcaram o período do presente estudo. Suas pontuações tão pertinentes a respeito dos detalhes associados a este trabalho e os artigos correspondentes aos estudos. Com o seu jeito singular de ser. A começar pela maneira de pronunciar “meu caro”, ao seu próprio tom sereno de voz, visto que, consegue reter a atenção deste aluno. Pelos modos, nos quais, ao exercer suas diversas competências, expressou seus saberes e habilidades. Sem dúvidas, Pozzer, atualmente, encontra-se entre os maiores expoentes da nova geração de Ensino Religioso. Mantendo-se firme na vanguarda, sendo respeitado pelo seu nível intelectual. Bem como, suas formas de estimular mais esmero da minha parte. Por tudo, obrigado pela Mentoria!

Ao professor Elcio Cecchetti que, mesmo não podendo participar da etapa de qualificação deste estudo, devido a motivos de força maior, fez um esforço a mais para comparecer à banca de defesa. Na qual, no ensejo, ao estudar e debater este estudo, não hesitou em compartilhar da sua experiência de dedicação acadêmica e

cuidado com o Ensino Religioso. Pois, particularmente, é possível asseverar que, assim como um prisma, quando é usado para separar um feixe de luz branca em suas cores do espectro (em feixes coloridos, a exemplo, de como se vê a olho nu as cores que se refletem como em um arco-celeste entre as nuvens no céu), o Professor Elcio, ao iluminar o presente estudo, enobreceu este trabalho. Gratidão, mestre Elcio.

Ao professor José Mario Méndez Méndez, do “Programa de Posgrado en Ciencias de la Religión”, Universidad Nacional (UNA), em Costa Rica, pela atenção dispensada, seu apoio e todas as contribuições: gratidão.

À professora Danielle Ventura de Lima Pinheiro pelas sua atenção, dedicação e contribuições para com este trabalho, muito obrigado.

A minha cunhada Zélia Maria Farias Palmeira que, desde o início, investiu na minha jornada acadêmica ao me ensinar a escrever os meus pensamentos de formas mais adequadas, nas linhas de um texto. Bem, haja por tudo que fizestes por mim. Valeu, minha Irmã! Saiba que, pessoalmente, existe a certeza de que, se quando crescer, não conseguir aprender a ler e a escrever, indubitavelmente, não terá sido devido ao seu pouco corrigir a minha escrita. Pelo contrário, a maior parte do que, em particular, não foi possível entender antes, em termos do “como se escrever na língua portuguesa”, hoje, aparentemente, há um começar a entender (como uma abertura da percepção para compreender as possibilidades de se escrever). Durante todos estes anos são devidos ao seu nunca ter medido esforços para me ensinar a língua portuguesa e a inglesa. Nossa! Como você, Professora, trabalhou por mim e comigo. Sem dúvida, você é a grande responsável por esse particular e crescente desejo que existe, no âmago deste aluno, de aprendê-las mais e mais. Gratidão, cunhada!

Agradeço, no âmbito do PPGCR/UFPB, a todos os professores. Agradeço por tudo o que foi possível aproveitar, mediante as oportunidades de convivência, durante este curso no PPGCR/UFPB. Dos quais, testemunha-se tamanha dedicação em suas vidas na historiografia da Ciências da Religião no Brasil, na Paraíba e em João Pessoa. Bem como, agradeço a todos os funcionários que trabalham na UFPB, desde os que trabalham nas bibliotecas – pela assistência em nossas pesquisas – a todos os demais; aqui muito bem representados na pessoa (da Assistente em Administração) secretária do Programa, Avany E. Costa, um referencial de competência: obrigado Avany.

Ademais, agradeço aos discentes companheiros de aulas assistidas no Programa e da turma 2019.

Aos Professores que participaram da “Pesquisa de Campo”, que também fundamentou este trabalho, presta-se, de todo o coração, a singular Gratidão! Muito obrigado a vocês, Professores participantes deste estudo.

Agradeço, igualmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela forma de assistir o presente estudo, com o investimento de uma bolsa de estudos, a qual, favoreceu a aquisição de diversos livros que suportam a fundamentação teórica deste estudo.

A Amiga, Regina Maria do Carmo Rodrigues, que também representa uma essência, assim, como a do Cristo Jesus, agradeço. Regina esteve presente e participante na maioria dos momentos particulares e principais da minha vida. Posto que, sempre foi uma pessoa que também investiu, de um modo particular e peculiar, em minha vida. Diante deste ser, primeiramente, íntegro ao confrontar, repreender e aconselhar secreto, tantas vezes, ao longo desses, praticamente, 50 anos de idade (ao cometer as falhas/erros e descobertas de enganos), me foi possível pedir socorro. Momento, dos quais, particularmente, muitos lembram a psicanálise, como em Sigmund Freud e os aspectos das três “Estruturas Clínicas” (Neurose, Psicose e Perversão). Depois, por Regina, sempre transbordando de Amor, através do zelar e cuidar desta pessoa, em sua formação como ser humano (caráter, psicológica, emocional, hombridade, espiritualidade etc.). Por fim, por ela me ensinar a cuidar, de maneira mais propícia, e a nunca desistir da minha Família.

Agradeço, aos professores da jornada pelas salas de aula de Ensino Religioso, da pedagogia, da filosofia, da teologia; bem como, as gestoras, diretoras de escolas por onde, no particular, foi possível atuar no exercício profissional da docência. Incluindo-se este agradecer, também, a todos das equipes da gestão escolar, assim como, os funcionários dessas escolas. Os quais, compartilharam as suas experiências e pontos de vista que tanto servem para, pessoalmente, estudar, reapropriar, ressignificar e pensar a respeito do aprimorar os fundamentos de práticas pedagógico-didáticas do “como ensinar”.

A todos os presentes nestes Agradecimentos, assim como, aos muitos que não coube citar aqui, é que prestamos a pertinente Gratidão!

RESUMO

A proposta de Ensino Religioso (ER), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada, notadamente, na Ciências da Religião, é um marco na consolidação da identidade pedagógica e epistemológica deste componente curricular na Educação Básica. Mediante esse contexto, o presente trabalho de tese é sobre a Didática no ER. Ao investigar quais percepções e entendimentos dos professores, que lecionam no componente curricular de ER, emergem acerca do “como ensinar” (Didática) sobre “O eu, o outro e o nós”, com base nas Ciências da Religião e na BNCC? Defende-se a tese de que, mediante a primordialidade que emerge da BNCC – ao se admitir as complexidades do articular os processos de ensino-aprendizagem de cada “Objeto de conhecimento”, essencialmente com base na Ciências da Religião – é plausível que o desvelar do entendimento acerca da práxis do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”, de professores que lecionam no componente curricular de ER, ao gerar referências para a formação docente, contribua com o âmbito de ação da Didática. No que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”. Tese justificada, ao considerar-se a densa formação que este professor necessita. Ao articular os conhecimentos, teórico-científicos com os teórico-práticos, os da CR com as peculiaridades da dimensão pedagógico-didática, no processo de ensino-aprendizagem nas diferentes etapas de ensino e faixas etárias. Destarte, por meio de uma pesquisa de campo, de foco qualitativo e natureza descritiva, desenvolveu-se um estudo com o objetivo de: analisar as inter-relações entre os entendimentos dos professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, acerca da práxis do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”, com base na Ciências da Religião, segundo a BNCC. Primando pela “voz do professor”, a pesquisa analisou as respostas de quatorze docentes de João Pessoa-PB. Após observar, constatar e correlacionar os entendimentos dos participantes, considerando-se as contribuições da Hermenêutica Filosófica, o examinar dessas explicações desvelou cinco constatações principais, são elas: a ausência de referenciais sobre a fundamentação teórica na Ciências da Religião. A ausência de descrições e associações de referenciais a respeito de embasamento teórico de metodologias de ensino. Separação entre a teoria e a prática na docência. O problema da dissociação e do paralelismo entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião. A ausência de discernimentos dos temas fundamentais da Didática. Infere-se ao sublinhar três modos como as perspectivas desveladas, neste estudo, podem contribuir com as duas faces da formação profissional (a inicial e a continuada), em relação ao “como ensinar”. A saber: o lugar primordial que a Didática no Ensino Religioso necessita assumir para o exercício profissional da docência, bem como, a fundamentação do “Conhecimento Religioso” e do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”.

Palavras-chave: como ensinar; Didática de Ensino Religioso; formação docente; Ciências da Religião; BNCC.

ABSTRACT

The proposal for Religious Education (RE) in the National Common Curricular Base (BNCC), notably based on Religious Studies (RS), represents a milestone in the consolidation of the pedagogical and epistemological identity of this curricular component in Basic Education. In this context, this thesis work is about Didactics in RE. When investigating what perceptions and understandings of teachers, who teach in the RE curricular component, emerge about “how to teach” (Didactics) about “The self, the other and the us”, based on Religious Studies and in the BNCC. The defended thesis was that, through the primordially that emerges from the BNCC, by admitting the complexity of articulating the teaching-learning processes of each “Object of knowledge”, essentially based on Religious Studies, it is plausible that the unveiling of understanding about the praxis of “how to teach” about “The self, the other and the us”, of teachers who teach in the Religious Education curricular component, by generating references for teacher-training, contribute to the ambit of action of Didactics, in terms of helping the teacher to discern the interrelationships that characterize “how to teach” the respective sets of content, concepts and processes that constitute the “Thematic Units”. The justification for the thesis arises after taking into account the dense training that this teacher needs. By articulating theoretical-scientific knowledge and theoretical-practical knowledge; those from RS and the peculiarities of the pedagogical and didactic dimensions, in the teaching-learning process at different stages of teaching and age groups. Thus, through a field research, with a qualitative focus and descriptive nature, it was developed a study aiming to: analyze the interrelationships between the understandings of teachers who teach in the RE curricular component, regarding the praxis of ‘how to teach’ about “The self, the other and the us”, based on Religious Studies and according to the BNCC. Focusing on the “voice of the teacher”, the presente research analyzed the responses of fourteen teachers from João Pessoa-PB. After observing, verifying and correlating the understandings of the participants, while considering the contributions of Philosophical Hermeneutics. Five main findings came out after the examination of these explanations. That follows: the absence of references on the theoretical foundation in Religious Sciences. The absence of references on the theoretical foundation in Religious Studies. The division between theory and practice in teaching. The problem of dissociation and parallelism between pedagogical knowledge and disciplinary knowledge of Religious Studies. The lack of insight into the fundamental themes of Didactics. It is inferred by highlighting three ways, in which, the findings of this study can contribute to the two aspects of professional training (initial and continuing), in relation to “how to teach”. They are namely: the primary place that Didactics, in Religious Education, needs to assume for the professional practice of teaching and the foundation of “Religious Knowledge”, as well as, the aspects of “how to teach” about “The self, the other and the us”.

Keywords: how to teach; Didactics of Religious Education; Teacher Training; Religious Studies; BNCC.

RESUMEN

La propuesta de Educación Religiosa (ER), en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), basada, notablemente, en las Ciencias de la Religión (CR), un hito en la consolidación de la identidad pedagógica y epistemológica de este componente curricular en la Educación Básica. En este contexto, este trabajo de tesis trata sobre la Didáctica en ER. Al investigar, ¿qué percepciones y comprensiones de los docentes que enseñan en el componente curricular de ER emergen sobre el “cómo enseñar” (Didáctica) sobre “El yo, el otro y el nosotros”, con base en las Ciencias de la Religión y en la BNCC? Se defendió la tesis de que a través de la primordialidad que emerge de la BNCC – al admitir la complejidad de articular los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada “Objeto de conocimiento”, basado esencialmente en las Ciencias de la Religión – es plausible que el develamiento de la comprensión sobre la praxis de “cómo enseñar” sobre “El yo, el otro y el nosotros”, de los docentes que enseñan en el componente curricular de ER, por generar referentes para la formación docente, contribuye al ámbito de acción de la Didáctica. Con respecto a ayudar al docente a discernir las interrelaciones que caracterizan “cómo enseñar” los respectivos conjuntos de contenidos, conceptos y procesos que constituyen las “Unidades Temáticas”. Tesis justificada, considerando la densa formación que necesita este docente. Articulando conocimientos teórico-científicos con conocimientos teórico-prácticos; los de CR con las peculiaridades de la dimensión pedagógico-didáctica; en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas de enseñanza y grupos de edad. Así, a través de una investigación de campo, con enfoque cualitativo y de carácter descriptivo, se desarrolló un estudio con el objetivo de: analizar las interrelaciones entre las comprensiones de los docentes que imparten clases en el componente curricular de ER, respecto de la praxis de “cómo enseñar” sobre “El yo, el otro y el nosotros”, con base en las Ciencias de la Religión según la BNCC. Al priorizar por la “voz del maestro”, su investigación de campo analizó las respuestas de catorce maestros en João Pessoa-PB. Después de observar, verificar y correlacionar las comprensiones de los participantes, considerando los aportes de la Hermenéutica Filosófica, el examen de estas explicaciones reveló cinco hallazgos principales, a saber: la ausencia de referentes sobre la fundamentación teórica en las Ciencias de la Religión. La ausencia de descripciones y asociaciones de referencias respecto de las bases teóricas de las metodologías de enseñanza. Separación entre teoría y práctica en la docencia. El problema de la disociación y paralelismo entre saberes pedagógicos y saberes disciplinares de las Ciencias Religiosas. A falta de discernimiento dos temas fundamentales de la Didáctica. Se infiere resaltando tres maneras en que los hallazgos de este estudio pueden contribuir a las dos vertientes de la formación profesional (inicial y continuada) en relación al “cómo enseñar”. A saber: el lugar primordial que debe asumir la Didáctica de la Educación Religiosa para el ejercicio profesional de la docência. El fundamento del “Conocimiento Religioso” y del “cómo enseñar” sobre “El yo, el otro y el nosotros”.

Palabras clave: como enseñar; Didáctica de la Educación Religiosa; formación de profesores; Ciencias de la Religión; BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados Referentes aos Professores Entrevistados	24
Quadro 2 – Unidade Temática Identidades e Alteridades:	
Objetos de Conhecimento e respectivas Habilidades.....	67
Quadro 3 – Unidades constituintes de sentidos sobre o “Eu”	101
Quadro 4 – Categoria Identidade	103
Quadro 5 – Categoria Alteridade	108
Quadro 6 – Categoria Cidadania	115
Quadro 7 – Categoria Valores	116
Quadro 8 – Categoria Imagens	123
Quadro 9 – Categoria Histórias	128
Quadro 10 – Categoria Brincadeiras	136
Quadro 11 – Categoria Tecnologias	138
Quadro 12 – Categoria Músicas	142
Nuvem de palavras 1 – Sentidos de enunciados relativos a “valores”	180
Gráfico 1 – Recursos Didáticos Mencionados pelos Professores	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Americana de Psicologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINTEP-PB	Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Ciências da Religião
DCNLCR	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião
EE	Educação Escolar
EF	Ensino Fundamental
ER	Ensino Religioso
FCPER	Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IES	Instituição de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PPGCR	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
PMJP-PB	Prefeitura Municipal de João Pessoa - Paraíba
RELER	Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso
ROSIME-JP	Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa
ROSE-PB	Rede Oficial do Sistema de Ensino do Estado da Paraíba
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Limitações e Possibilidades de Deduções deste Estudo.....	34
2 CAPÍTULO I – RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO.....	37
2. 1 As primeiras aproximações entre as Ciências da Religião e a Educação no Brasil.....	37
2.1.1 Tensões entorno da proposta de ER na BNCC.....	47
2.2 Fundamentos na Educação Dialética	50
2.3 Base na Ciência da Didática.....	52
2.4 Fundamentação na Base Nacional Comum Curricular.....	64
2.5 Base a Considerar para as Ciências da Religião	69
2.6 Fundamentos do Objeto deste Estudo	76
2.6.1 O Exame dos dados.....	79
3 CAPÍTULO II – INTER-RELAÇÕES QUE PERPASSAM OS ENTENDIMENTOS DOS PROFESSORES.....	100
3.1 Entendimentos sobre o “Eu”	100
3.1.1 Identidade.....	103
3.1.2 Alteridade	108
3.1.3 Cidadania	114
3.1.4 Valores	116
3.1.5 Resultante do exame das quatro categorias de entendimentos do “Eu”	118
3.2. O Ensino da Singularidade do “EU” Mediante a Subjetividade.....	119
3.2.1 Imagens	123
3.2.2 Histórias	128
3.2.3 Brincadeiras	136
3.3 A Natureza e a Validade da Ciências da Religião na Fundamentação do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	158
3.4 A Primeira Habilidade de ER e os Recursos Didáticos	175
3.4.1 A primeira habilidade do componente curricular de ER	175
2.4.2 Os recursos didáticos.....	185
3.5 O “Como Ensinar” dos Professores.....	198

3.5.1 A Subjetividade	198
3.5.2 O Dialogar	200
3.5.3 A Dimensão Lúdica	206
3.5.4 Verificações Relativas ao “Como Ensinar”	208
4 CAPÍTULO III – O DESVELAR DOS ENTENDIMENTOS DOS PROFESSORES E A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	221
4.1 A Formação Profissional.....	221
4.2 Entendimentos Associados a Formação Inicial no Curso de Licenciatura em Ciências da Religião.....	223
4.3 Possíveis Contribuições para Favorecer o Propósito da Formação Docente	232
4.4 As Possibilidades da Didática Contribuir com a Formação Docente ...	237
4.4.1 A Docência da Didática no Ensino Superior, Lições e Oportunidades para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião	238
5 CONCLUSÃO.....	268
REFERÊNCIAS	279
ANEXO A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA ENTREVISTA	302
APÊNDICE A – PROFESSORES SÃO COMO ESTRELAS, TÊM SUA LUZ E ÓRBITA PRÓPRIA.....	305

1 INTRODUÇÃO

O estudo da religião em perspectiva científica,
qualquer que seja a definição que
se dê ao estatuto dessa cientificidade,
tem essa característica fundamental:
ele é um convite ao estudo,
não para que alguém se torne mais
(ou menos) religioso
(Filoramo; Pradi, 1999, p. 290).

O Ensino Religioso faz parte da história do Brasil. Sua procedência pode ser constatada, praticamente, desde a chegada dos portugueses nesta nação. Do mesmo modo que em sua presença na Educação Escolar brasileira ao longo dessa história, se averigua que diversos entendimentos em busca de um Ensino Religioso (ER) mais propício para a área da Educação têm sido reflexionados.

Entretanto, no século XXI, uma nova perspectiva de Ensino Religioso, a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE) e seu Conselho Pleno (CP), foi no dia 22 de dezembro do ano de 2017, oficialmente reconhecida pelo Ministério de Educação (MEC) brasileiro através da Resolução 2/2017¹ (Brasil, 2017).

Pois, esta norma, ao instituir e orientar a implantação no país da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esclarece que ela deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no nível da Educação Básica (EB). Assim como, pode ser considerada de forma geral, um marco na história da Educação brasileira. No que tange ao Ensino Religioso, ela também representa, o consolidar de um dos mais significantes avanços no âmbito escolar, em termos do ensinar o Conhecimento Religioso da humanidade, por meio das aulas de um componente curricular.

Necessariamente, essa grande conquista que a Educação Escolar no Brasil alcançou no nível da EB, foi ainda mais robustecida pelo MEC, por meio do CNE e CP, no dia 28 de dezembro do ano de 2018, quando através da Resolução 5/2018,

¹ Postura essa de reconhecer o Ensino Religioso, que como se observa historicamente, o próprio Conselho Nacional de Educação do MEC, passou a assumir em épocas anteriores. Como por exemplo, o reconhecer por meio da Resolução 2/1998 (Brasil, 1998), o ER como Área de Conhecimento na Educação Básica. Reconhecimento esse que se estendeu nas resoluções 4/2010, (Brasil, 2010) e 7/2010, (Brasil, 2010a).

instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião” (Brasil, 2018a).

Posto isso, observa-se que dentre as principais peculiaridades relativas a esses avanços no Ensino Religioso, destaca-se o reconhecimento da ciência acadêmica denominada Ciências da Religião. Primeiro, ao verificar-se no estabelecer da BNCC que “O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (Brasil, 2018b, p. 436, grifo no original).

Segundo, ao averiguar-se que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião” (DCNLCR), (Brasil, 2018a)², instituem em seu artigo 2º que “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência de Ensino Religioso na Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 1).

Nesse contexto, particularmente, ao considerar-se que o ano de 2011 demarcou o ingresso no rol de professores para lecionar no componente curricular de ER, nas escolas da “Rede Oficial do Sistema de Ensino da cidade de João Pessoa” ROSIME-JP, no estado da Paraíba, no Brasil.

Imediatamente, por ter apenas a formação em teologia e concluir, posteriormente, o curso em licenciatura em Filosofia, ao constatar através do exercício profissional da docência, que as perspectivas do Ensino Religioso não confessional, exigem na práxis do ER, muito mais para “o como ensinar”, que se deu (nesse âmbito pessoal) a continuidade de investimentos na “Formação em Serviço”.

Concluindo os cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Ciências da Religião. Bem como, ao dar continuidade – ao que teve início nesse mesmo ano (2011) – quanto a participação em grupos de estudos, as pesquisas e a busca pelo aprimoramento na área da Formação Docente para o ER e a Didática no contexto das

² O presente trabalho para se referir a Ciências da Religião como uma grande Área, reconhece e adota a nomenclatura Ciências da Religião, do mesmo modo que na CAPES. Ainda que se apresentem neste trabalho outras expressões relativas. Como a da nomenclatura prioritariamente a partir das concepções do nome do “Programa de Pós-Graduação de Ciências das Religiões” (PPGCR) da UFPB, ou seja, “Ciências das Religiões”. Logo, respeita-se e, portanto, **repete-se** igualmente a expressão empregada em **todas as citações específicas**, conforme o texto original, as diversas instituições, universidades, departamentos, etc. Ou seja, quando com a área, uma associação implicar algum documento específico, por exemplo, na BNCC, encontra-se o registro da expressão “Ciência(s) da(s) Religião(ões)”, conseqüentemente, vamos preservar o entendimento com base na relação com o original desse documento todas as vezes.

Ciências da Religião, concluir os cursos de Especialização e Mestrado (Damasceno, 2016), ambos, em Ciências da Religião.

Por tudo isso, ao levar-se em conta, o caminho andado e a experiência vivida nessa trajetória, mediante essa nova perspectiva de Ensino Religioso, assim, a reflexão da **problemática** do presente estudo inicia-se ao considerar que a partir desses dois documentos normativos (BNCC e DCNLCR), fica oficialmente instituído que a formação docente do professor e o embasamento epistemológico dos conceitos que constituem os conteúdos a serem ensinados na “Área de Ensino Religioso” e o seu respectivo “Componente Curricular” são fundamentados na Ciências da Religião.

O que significa dizer que essa nova perspectiva que uniu oficialmente Ensino Religioso, Ciências da Religião e BNCC, vai robustecer o Ensino Religioso (ER). Posto isso, conseqüentemente, o ER passa a ter conexões diretas com a complexidade da Ciências da Religião. Essencialmente, no que diz respeito a esse lugar que essa ciência acadêmica passa a ocupar para fundamentar o ensino do “Conhecimento Religioso” na sala de aula. É, então, que se propôs averiguar a seguinte **questão central**: quais percepções e entendimentos dos professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, emergem acerca do “como ensinar” (Didática) sobre “o eu, o outro e o nós”, com base nas Ciências da Religião e na BNCC?

Para alicerçar esta investigação, além de primeiramente partir-se da BNCC, em segundo lugar, se considerou, as contribuições do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Recorrendo-se, mais especificamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), (FONAPER, 2009), e a “Coleção de Cadernos Pedagógicos do Curso de Extensão a Distância – Doze cadernos” (FONAPER, 2000). Não apenas para frisar o fato de que, na época da publicação dos PCNER (elaborado no ano de 1997) ainda não se constatava referência ao como ensinar no componente curricular de ER, com base na ciência acadêmica denominada de Ciências da Religião. Muito mais como constatação de que, tanto os PCNER como os Cadernos Pedagógicos, no que concerne a relação do “como ensinar” que na ciência da Pedagogia, também, é próprio do campo da Didática, o tratamento didático dos conteúdos de Ensino Religioso e outros detalhes concernentes ao processo de ensino-aprendizagem apresentam-se neles.

Posto isso, ao observar-se que desde João Amos Comenius³ até a hodiernidade as contribuições da Didática são inúmeras. Como corrobora ao esclarecer essa relação sublinhada, José Carlos Libâneo ao afirmar que a Didática “investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (Libâneo, 2013, p. 25). Bem como, a Didática juntamente com as metodologias próprias das matérias de ensino, constituem uma **unidade** por intermédio de relações recíprocas, as quais, na educação escolar, se processam em virtude de a Didática tratar da teoria geral do ensino e as metodologias específicas das matérias – ao integrar o campo da Didática – se ocuparem “dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais” (Libâneo, 2013, p. 26).

Portanto, segundo o autor elucida, porque a Didática como um ramo da Pedagogia, “generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente”; é que ela “pode generalizar para **todas as matérias**” o que se caracteriza no “processo educativo escolar” como indistinto e essencial (Libâneo, 2013, 26, grifo nosso).

A Didática para o componente curricular de Ensino Religioso, pode ser observada (como dito antes) desde quando os “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso” (PCNER), abordam o “TRATAMENTO DIDÁTICO DOS CONTEÚDOS” (FONAPER, 2009, p. 57). Nele ela foi relacionada a partir do pressuposto de ser o Ensino Religioso um conhecimento humano e que seus conteúdos dão a oportunidade de na sala de aula o estudante conhecer os “elementos básicos que compõem o fenômeno religioso”.

À vista disso, o entendimento da Didática no Ensino Religioso é de que “o tratamento didático dos conteúdos se realiza em nível de análise e conhecimento”, sendo esses conteúdos uma referência de acordo com os PCNER, aos Saberes advindos dos 5 (cinco) “EIXOS ORGANIZADORES DO CONTEÚDOS” (quer dizer, Culturas e Tradições religiosa; Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; Teologias; Ritos e Ethos) (FONAPER, 2009, p. 57).

³ Comenius foi um pensador, educador e pedagogo, nascido no século XVII, que na atualidade é reconhecido como o pai da Didática moderna. Em seu livro “Didática Magna”, observa-se que ele ao invés de manter a concepção de ciência reguladora do ensino atribuída a Didática, passou a atribuir à Didática um caráter pedagógico, expresso como “a arte de ensinar”.

Por sua vez, o Caderno 12 do FONAPER (2000c, p. 16-19), ao afirmar em seu capítulo 2 (dois) – denominado “A construção do conhecimento religioso na sala de aula”) – que “A construção do conhecimento religioso se faz a partir do **fenômeno religioso**” e esclarecer que

Na escola o estudo do fenômeno religioso perpassa, não pelo conhecimento da **codificação** (conhecimento como produto através de doutrina, leis, ensinamentos, ritos, história etc. de cada Tradição Religiosa) mas pela metodologia da **decodificação** (interpretar, analisar, entender como, por que, para que), em que se deu esta codificação. (FONAPER, 2000c, p. 14, grifos do original).

Bem como, no capítulo 3 (três), quando versa a respeito de “O tratamento didático no Ensino Religioso”, ao explicar que ele “refere-se basicamente à forma de organizar os conteúdos e de trabalhá-los para que possam subsidiar a construção do conhecimento” (FONAPER, 2000c, p. 16), relaciona esse fazer pedagógico a partir desse mesmo entendimento conforme os PCNER quando afirma: “[...] o tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando” (FONAPER, 2009, p. 57).

Desse modo, ao elucidar que o tratamento didático do Conhecimento Religioso é designado “a partir das relações que os educandos vão estabelecendo com o objeto de estudo do Ensino Religioso” (FONAPER, 2000c, p. 17), através do observar e refletir a respeito dos conteúdos, a responsabilidade do professor nele é relacionada ao

O modo como o professor trata didaticamente os conteúdos permite que o educando estabeleça relações, interações, conexões entre os conhecimentos que traz do seu meio social com os conhecimentos religiosos dos seus colegas, e aqueles, apresentados pela escola – **informação** – num processo contínuo de **observação** e **reflexão**. (FONAPER, 2000c, p. 17, grifo no original).

Fica esclarecido, a partir de então, (FONAPER, 2000c, p. 19), que a perspectiva da “arte de ensinar” no Ensino Religioso é de “construir o conteúdo” (e não de reproduzi-lo); e por ser o exercício profissional da docência no ER centrado “na mediação entre o conhecimento (objeto) e o educando (sujeito)”, a Didática no Ensino

Religioso, ao seguir essa perspectiva de construir o conteúdo, estabelece um tratamento didático a partir de 5 (cinco) aspectos principais, a saber:

- 1º Caracterizar os educandos (**teoricamente** e a partir de seu convívio social).
 - 2º Estabelecer um objeto como meta a ser atingida pelos educandos (aprendizagem).
 - 3º Traçar os encaminhamentos necessários para acompanhar esta aprendizagem (avaliação).
 - 4º Valer-se de conteúdos estabelecidos em blocos para atingir a meta.
 - 5º Tratar o conhecimento na perspectiva da **totalidade** em que cada aula se soma à construção a ser contemplada, valendo-se dos diferentes recursos, técnicas, estratégias, etc.
- (FONAPER, 2000c, p. 19)

De acordo com o observar que a Didática no Ensino Religioso tem uma ligação direta com a formação do professor como se verifica no encerramento desse capítulo 3 (três). Ressalta-se, também, que é na **formação docente** onde o professor passa, tanto a conhecer o processo evolutivo de todas as faixas etárias do desenvolvimento humano (desde a infância até a adolescência).

Quanto a discernir como é preciso compreender a evolução do pensamento religioso e, principalmente, a considerar que “há sempre uma **inter-relação** de **todos** os **aspectos**” do desenvolvimento infanto-juvenil com a evolução do pensamento religioso (FONAPER, 2000c, p. 19, grifo nosso). É assim que se considera essas contribuições dos PCNER e dos Cadernos Pedagógicos na fundamentação deste estudo.

Em terceiro lugar, levou-se em conta as demais produções literárias que versam sobre as pesquisas acadêmicas, artigos científicos e livros, tanto sobre o Ensino Religioso, como acerca da Ciências da Religião.

Por quarto lugar, para perscrutar essa questão central, foi desenvolvida uma pesquisa de campo⁴, na qual, buscou-se ouvir a **voz de professores** (Apêndice A) que lecionam no componente curricular de ER.

Assim sendo, devido à reflexão deste estudo estar centrada também no entender dos professores sobre o **como ensinar** para compor a lista de participantes dessa pesquisa de campo, foi estabelecida a exigência de selecionar somente

⁴ Aprovada por meio de PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS.

docentes que já tinham assumido um compromisso de participar da “Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso” (FCPER).

Ao concordar-se, similarmente, com Sônia Dias e Selma Rosseto (2020, p. 219) ao destacar que: “é na formação continuada que os professores têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos em relação às metodologias, e as suas práticas didáticas para além da sala de aula”. Porque ela se constitui como um “espaço de socialização das atividades cotidianas”, no que a formação continuada “possibilita o aprimoramento profissional, e além de trazer subsídios para uma nova perspectiva para o ensino religioso nas escolas públicas” (Dias; Rosseto, 2020, *loc. cit.*).

Por isso, a condição para um professor cooperar com esta pesquisa de campo foi de que, pelos menos, nos anos de 2017, 2018 e 2019, o mesmo tivesse realizado os cursos de Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso (FCPER) proporcionados sobre a responsabilidade do PPGCR/UFPB. Para tal, foram gravadas entrevistas abertas, a partir de um “Roteiro Semiestruturado” [apresentado adiante], com professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso; nas turmas do ano 1º primeiro ano, do Ensino Fundamental, durante o ano de 2021; na “Rede Oficial do Sistema de Ensino da cidade de João Pessoa” (ROSIME-JP), no estado da Paraíba, no Brasil.

Sendo que, do total de 14 (quatorze) professores participantes, encontram-se 9 (nove) do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. Bem como, os seus correspondentes perfis de formação acadêmica e tempo que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso observa-se de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 1: Dados referentes aos professores entrevistados.

Número de identificação do Professor	Formação Inicial e Ano de Conclusão	Pós-Graduação e Ano de Conclusão	Tempo de Exercício Profissional no ER (anos)
01	Licenciatura em História (2008) Pedagogia (2021)	Não apresenta	14
02	Lic. Plena em História (1989)	Não apresenta	16
03	Licenciatura em História (2010)	Não apresenta	16
04	Pedagogia (2002) Ciências da Religião (2013)	Mestrado em Ciência da Religião (2015)	18
05	Licenciatura em História (2010)	Especialização em Ciências da Religião (2016)	13
06	Licenciatura em História (2001) Ciências da Religião (2015)	Especialização em História da Paraíba (2011)	13
07	Licenciatura em Ciências Biológicas (2018)	Não apresenta	06
08	Pedagogia (2022)	Não apresenta	04
09	Licenciatura Plena em Letras (ano de conclusão não informado)	Especialização em Português-Inglês (anos de conclusões não informado) Especialização em Literatura brasileira	10
10	Ciências da Religião (2014)	Não apresenta	05
11	Pedagogia (2002)	Não apresenta	11
12	Bacharel em Teologia (2008)	Não apresenta	17
13	Letras Português (2003) Letras Inglês (2004) Pedagogia (2019)	Educação Inclusiva (2010) Educação Profissional (2020)	11
14	Pedagogia (2009)	Ciências da Religião (2016)	06

Fonte: o autor (2023).

* O ano 2021 é o qual as entrevistas foram realizadas.

Como se observa nessa tabela, apenas 3 (três) integrantes da pesquisa apresentam o curso de licenciatura em Ciências da Religião⁵. Os Professores identificados como 04, 06,10; com o detalhe de se formarem em anos subsequentes, isto é, 2013, 2014 e 2015.

Quanto a pós-graduação, os professores 05 e 14 apresentam Especialização Lato-sensu em Ciências da Religião. Sendo que o Professor 04 é o único que apresenta o curso de mestrado em Ciências da Religião; bem como, apenas o mesmo, tem licenciatura e mestrado em Ciências da Religião.

Retirando-se Ciências da Religião, as licenciaturas dos demais professores são 6 (seis) em Pedagogia (Professores 01, 04, 08, 11, 13 e 14); 5 (cinco) em História (Professores 01, 02, 03, 05 e 06); 02 (dois) em Letras (Professores 09 e 13), 01 em Biologia (Professore 07). Sendo que 1 (um) professor, o Professor 04, apresenta o curso de Bacharel em Teologia; e os Professores 01, 04, 06 e 13 apresentam mais de uma formação em cursos de licenciatura distintos.

Com relação à coluna “Tempo de exercício profissional no ER (anos)”, acentua-se quanto aos totais de anos de participação em FCPER, que esses números incluem a participação em FCPER ministradas em outras circunstâncias diferentes da

⁵ Ressaltamos para fins de esclarecimento que neste quadro foram retirados os registros apresentados dos cursos em Ciências da Religião, nas colunas de “Formação Inicial e Ano de Conclusão” e de “Pós-Graduação e Ano de Conclusão” (naquela totalmente retirada e nesta substituída pela expressão “Não apresenta”). Os mesmos, foram desconsiderados tanto na apresentação de **cursos dos professores** que tiveram os Certificados de curso de “Segunda formação em Ciências da Religião” e, ou, “Especialização Lato-sensu em Ciências da Religião” **cancelados**. Posto isso, independentemente, de os professores tê-los apresentados antes de participar deste estudo, ou da condição dos docentes que após cursarem na modalidade presencial ofertada e terem executadas as exigências para a conclusão de seus(s) respectivo(s) curso(s) não receberam seus certificados de conclusão; e, ou, apresentaram as respectivas declarações de comprovação da conclusão do curso. Ou mesmo, aqueles que receberam em mãos o(s) certificados(s) e apresentaram. Decisão esta que foi tomada devido tomar-se conhecimento da nota no site da Instituição de Educação Superior (IES) envolvida, assim como tiveram ciência da notícia do cancelamento de seus certificados os professores, do mesmo modo que nós. Ademais, frisa-se que se considerou para esta decisão a verificação de que o registro oficial de credenciamento no MEC desta IES é legalmente válido sim; ela afirmar em seu site na Web atuar no Nordeste e em outras regiões do Brasil por intermédio de oferta em núcleos próprios descentralizados e Unidades Remotas, essencialmente em nível de Extensão e Pós-Graduação. Do mesmo jeito, considerou-se também, o reconhecer a legitimidade do fato dos professores investirem em sua busca pelo conhecimento da Ciências da Religião em sua carreira (para aprimoramento do exercício profissional da docência no componente curricular de Ensino Religioso) com **recursos próprios**. E, mediante a tudo isso, terem que passar por esse tipo de experiência em suas vidas. Assim, devido até o presente momento, o MEC não emitir um parecer a respeito e alguns professores terem entrado na Justiça para lutar pelos seus direitos é que esta decisão foi considerada, nesta apresentação do perfil dos participantes desta Pesquisa. Ou seja, não apresentar nem a graduação nem a pós-graduação em Ciências da Religião emitida por esta IES no quadro acima. Independentemente, da grande quantidade de professores das Rede de Ensino de João Pessoa e outras cidades de sua região metropolitana terem realizado este(s) curso(s) nas diversas turmas.

investigada. Quer dizer, FCPER desenvolvida em condições pelas quais não existiu a coordenação do PPGCR/UFPB. Todavia, foi FCPER, não uma formação em outro(s) componente(s) curricular(es).

Não obstante, neste estudo, ao se fazer referência ao período de vivências desse grupo de professores participantes da pesquisa, em termos da experiência com a FCPER durante o passar dos anos, convencionou-se o uso da expressão “mais de dez anos de comprometimento com a FCPER”; após se calcular uma média proporcional, a qual, se computou com base nas seguintes razões: ao observar que somente o integrante da pesquisa denominado de Professor 08 participa de atividades relacionadas a FCPER faz menos de 5 anos. O Professor 04 já completou 18 (dezoito) que se encontra comprometido com ela e o Professor 12 faz 17 (dezessete) anos que nela está inserido. Respectivamente os Professores 02 e 03, estão integrados na FCPER há 16 (dezesseis) anos e os Professores 05 e 06 continuam participando faz 13 (treze) anos. Por suas vezes, o Professor 09 entrou há 10 (dez) anos nessa formação; os professores 11 e 13 completaram 11 (onze) anos de participação; o Professor 10 está envolvido a 5 anos; e apenas 2 (dois) docentes, (Professores 07 e 14) estão inseridos a 6 (seis) anos.

A razão final, portanto, do uso dessa expressão (“mais de dez anos de comprometimento com a FCPER”), procede ao considerar-se neste grupo de 14 professores participantes da pesquisa de campo, o total de tempo de comprometimento com a FCPER. O qual, para caracterizar uma média de anos de participação em atividades de FCPER, somando-se o tempo de todos eles de acordo com a última coluna do “QUADRO 01”, ao chegar-se ao total de 160 (cento e sessenta) anos e dividir-se por 14 (quatorze), resultar a média igual a 11,42 anos.

Pelo fato de a causa de o investigar deste estudo, também, reconhecer que “Professores são como estrelas, têm sua luz e órbita própria” (conforme o Apêndice A) e entender que ouvir a voz do professor pode contribuir com o desenvolvimento da Educação Escolar⁶ para se examinar o fazer docente. Bem como, face uma média de tempo de comprometimento com a FCPER com esse nível, é possível dizer que há uma dada tradição que demarca o “como ensinar” dos professores integrantes do

⁶ Igualmente todo o respeito que se sustenta neste estudo aos respectivos pares – do mesmo modo, aos que ainda não conseguem reconhecer a função das Políticas Públicas aqui consideradas – e, principalmente, para que a multiplicidade de pontos de vista não possa ser assimilada, ignorada e, ou, descaracterizada em função de quaisquer outros interesses.

estudo. Por isso, é que também se considera este contexto para fundamentar o presente trabalho, quer dizer, do caminho andado e as experiências vividas dos participantes, durante esses “mais de dez anos de comprometimento com a FCPER”.

Partindo-se do princípio de que “a ação do pensamento amadurecido por longos anos tem sua própria solidez” (Gadamer, 2015, p. 13), assim como, uma vez que se busca dar a palavra para esses professores, para se entender essa tradição do “como ensinar”, principalmente, no que sublinha Gadamer que “Ao se compreender a tradição não se compreende apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades. Mas que Conhecimento é esse? Que verdade é essa? ” (Gadamer, 2015, p. 29).

Alicerçado a partir desses 4 (quatro) pontos, o investigador deste estudo defendeu a **tese** de que mediante a primordialidade que emerge a partir da BNCC – ao se admitir as complexidades do articular os processos de ensino-aprendizagem de cada “Objeto de conhecimento”, essencialmente com base na Ciências da Religião – é plausível que o desvelar do entendimento acerca da práxis do ‘como ensinar’ sobre “O eu, o outro e o nós”, de professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, ao gerar referências para a formação docente, contribua com o âmbito de ação da Didática. No que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”.

Fundamentada bibliograficamente a partir dos estudos e pesquisas inter-relacionados com Educação, Ensino Religioso e Ciências da Religião. Por conseguinte, é que considera (conforme descrito antes) diversas contribuições desde a área de Ensino Religioso, a diversas outras que se originam nas Ciências Humanas e Sociais, para alicerçar as análises da pesquisa de campo, assim como, todo o estudo desenvolvido.

Visto que é um trabalho que apresenta uma ênfase de abordagem predominantemente qualitativa (Gil, 2002, 2008) e uma natureza descritiva (Andrade, 2008). Devido aos intuitos de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos (Andrade, 2010); fundamentou o exame das inter-relações dos entendimentos dos professores, numa perspectiva da hermenêutica filosófica (Gadamer, 2011, 2015). Assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida e ancorada pelo método descritivo, hermenêutico-filosófico (resgate das Ciências da Compreensão), essencialmente proposto por Hans-Georg Gadamer.

A relevância social e acadêmica da investigação dá-se também a partir da condição hodierna da relação entre o Ensino Religioso e a Ciências da Religião conforme estabelecida legalmente. A qual, segundo verifica-se que ela se deve, também, ao nível dos profissionais que compõem os grupos de estudos e pesquisas associados a Área do Ensino Religioso. Essencialmente, devido a proposta do estudo penetrar o mundo dos fenômenos por meio de ações recíprocas, que podem compreender as contradições inerentes aos fenômenos, bem como, as mudanças constantes que ocorrem na sociedade (Lakatos; Marconi, 2011, p. 88).

Semelhante acentua Gilberto Garcia ao considerar como fator determinante “o apoio tarimbado de profissionais experientes, diligentes e atuantes no campo do Ensino Religioso” (Silveira; Junqueira, 2020, p. 8) na constituição da BNCC⁷.

Neste viés, se averigua também essa importância, ao observar que já no ano de 2020, em rumo as formulações mais complexas, um grupo de pensadores e pesquisadores apresentaram considerações através do livro “Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental”, (Silveira; Junqueira, 2020). O mesmo, pode ser considerado como mais uma consistente justificativa de manter-se o empreendimento relativo a construção desse Ensino Religioso na perspectiva da BNCC. Porque além de fomentar a importância, ainda, seus autores atestaram a urgência de investigações relativas a Ciências da Religião e a Educação.

Assim, por ir ao encontro desse desafio, foi que similarmente esta investigação também se justificou. Quer dizer, por ir ao encontro, mediante o estudar a respeito do “como ensinar” no componente curricular de ER respaldado pela Ciências da Religião. Principalmente, porque o processo educacional, igualmente, é influenciado pelos conhecimentos⁸ relacionados com às vivências dos seus agentes.

Estudo sobre o qual, o desvendar de os seus resultados pudessem favorecer o deliberar alternativas, sobre o “como ensinar” de modos mais propícios os saberes do

⁷ Gilberto Garcia no Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério de Educação (MEC), ocupou a função de presidente da Comissão do ER no âmbito da BNCC e presidente da comissão das DCNLCR.

⁸ Segundo Japiassú (1986) o conhecimento é caracterizado como um processo, ao qual, não convém ser admitido como estático, concluído, acabado. Mas ao contrário, o conhecimento é dinâmico e passa por transformações em sua estrutura. O autor afirma que a epistemologia se propõe a conhecer e analisar as etapas da estrutura desse conhecimento, pois, expressões como princípio, conexão, estruturação e desenvolvimento científico, reportam-se e constituem parte das investigações da epistemologia. O autor define – em seus estudos reflexivos a respeito das epistemologias – que a epistemologia “é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, seu desenvolvimento, de seu funcionamento e seus produtos intelectuais” e “etimologicamente falando, epistemologia é o discurso (*logos*) sobre a ciência (*Episteme*)” (Japiassú, 1986, p.16; 24).

componente curricular de ER. Contribuindo assim, direta e significativamente, com a formação docente – inicial e em serviço. Ao aprimorar o discernimento sobre o âmbito de ação da Didática para o Ensino Religioso, mediante a importância de compreender as inter-relações que constituem esse “como ensinar” segundo a BNCC.

Face a essas circunstâncias, a **pesquisa de campo**, ao considerar que “A finitude do próprio compreender é o modo no qual a realidade, a resistência, o absurdo e o incompreensível alcançam validade. Quem leva a sério essa finitude deve levar a sério também a realidade da história” (Gadamer, 2015, p. 22). Teve como **objetivo geral**: analisar as inter-relações entre os entendimentos dos professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, acerca da práxis do ‘como ensinar’ sobre “O eu, o outro e o nós”, com base na Ciências da Religião segundo a perspectiva da BNCC.

Sendo que a dinâmica desse objetivo foi articulada em três **objetivos específicos**:

1. Correlacionar os entendimentos sobre o “como ensinar” dos professores, do componente curricular de Ensino Religioso, em relação ao “Objeto de conhecimento”, “O eu, o outro e o nós”.
2. Verificar quais as concepções didáticas que os professores, do componente curricular de Ensino Religioso, utilizam para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem com base nos conhecimentos das Ciências da Religião ao considerar as orientações da BNCC.
3. Analisar as inter-relações entre os entendimentos do “como ensinar” dos professores do componente curricular de Ensino Religioso, a Didática e as bases da Ciências da Religião associadas na fundamentação epistemológica dos conteúdos desse componente curricular.

Nessa conjuntura, quanto aos entrevistados e a coleta de dados, mediante as diversas informações concernentes ao perfil dos professores participantes da Pesquisa de Campo⁹, em síntese, observa-se alguns dentre os dados principais. Visto que em relação a eles, 14 (quatorze) é o número do total de professores entrevistados. Sendo que dentre estes integrantes 9 (nove) são do sexo feminino e 5 (cinco) são do sexo masculino. Todos, durante o período em que foram realizadas as entrevistas,

⁹ Posto isso, desde quando o “Quadro 1” foi exibido com dados referentes ao perfil destes professores participantes.

estavam atuando no exercício profissional da docência, no componente curricular de Ensino Religioso, na ROSIME-JP, no estado da Paraíba, no Brasil.

A seleção dos professores voluntários que são os participantes da Pesquisa de Campo, aconteceu depois dos devidos procedimentos de registro desta atividade através da Plataforma Brasil. Bem como, a aprovação por meio de PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP, de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS.

Após o comunicado e a autorização da Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa – PB, de uma lista disponibilizada pela ROSIME-JP, com os dados de cada escola da Rede e os seus respectivos professores de ER; após atualizar-se as informações, para todos os 53 (cinquenta e três) professores foram enviados e-mails, mensagens através de Redes Sociais e feitas ligações telefônicas, na tentativa de estabelecer o 1º (primeiro) contato.

Para todos os docentes que atenderam e responderam algum desses tipos de contato, foi apresentada a Pesquisa e o convite para participar, juntamente, com as condições exigidas como pré-requisitos a seguir:

1. Encontrar-se na situação profissional ativa em sala de aula no componente curricular de Ensino Religioso (isto é, não participaram docentes que gozam do benefício de aposentadoria).
2. Ter participado, pelo menos, nos anos de 2017, 2018 e 2019, dos cursos de Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso proporcionados sobre a responsabilidade do PPGCR/UFPB.
3. Apresentar, concomitantemente, tanto experiência de lecionar em turmas do ano 1º primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como durante o ano de 2021 encontrar-se ministrando aula para estas crianças-estudantes.

Em suma, somente foi possível falar com 35 (trinta e cinco) professores. Dentre os quais, apenas 28 (vinte e oito) entrevistas foram agendadas. Ao fim, mesmo depois de remarcar algumas entrevistas diversas vezes e, por motivos desconhecidos, os docentes não conseguiram de maneira alguma comparecer. Foram gravadas em

vídeo um total de 14 (quatorze) entrevistas. Sendo 13 (treze) realizadas de maneira remota, por meio do recurso digital “Google Meet” e 1 (uma) gravada de modo presencial, na residência do docente. Entrevistas abertas que foram gravadas a partir da sequência de 10 (dez) perguntas que constituíram o “Roteiro Semiestruturado da Entrevista” – apresentado no Anexo A.

O presente **texto**, em sua **estrutura**, a partir desta introdução, apresenta 3 (três) capítulos. O **primeiro capítulo** (“Relação histórica entre Ciências da Religião e Ensino Religioso”) expõe os fundamentos teóricos que norteiam este estudo. Em sequência inicia-se com a exposição de uma visão panorâmica da relação histórica entre Ciências da Religião e Ensino Religioso, na qual, observam-se as primeiras aproximações entre as Ciências da Religião e a Educação no Brasil; e algumas tensões entorno da proposta de Ensino Religioso na BNCC.

A primeira base descrita é dentro da perspectiva da “Educação Dialética”. Ao considerar os aportes de Paulo Freire no modo como, neste estudo, o autor concorda com o entendimento de “Educação Dialógica”.

A segunda, ao expor o embasamento na Ciência da Didática, observa alguns discernimentos primordiais que norteiam a dimensão do “como ensinar”.

Na terceira, encontra-se a fundamentação na BNCC, no tocante ao Ensino Religioso e o “Objeto de Conhecimento” “O eu, o outro e nós” conforme são levados em conta neste trabalho.

A quarta base refere-se a Ciências da Religião, na qual, observa-se alguns aspectos, como o do campo de interseção de várias subciências e ciências auxiliares que constituem a sua estrutura. Aspectos, estes, que também denotam as complexidades próprias dessa ciência acadêmica.

Em quinta e última posição, estão os fundamentos do objeto deste estudo. Desde a base da metodologia deste trabalho – as primeiras questões centrais que deram origem a questão problema, como também a tese deste estudo, até a pesquisa de campo; seus objetivos (geral e específicos); incluindo maiores detalhes a respeito dos professores participantes, em relação as entrevistas (conforme seguiram as 10 (dez) perguntas do “Roteiro Semiestruturado da Entrevista” apresentado no Anexo A), e a coleta de dados. Além de apresentar-se como no exame dos dados, seu tratamento se fundamentou na hermenêutica filosófica.

O seu **segundo capítulo** (“Inter-relações que perpassam os entendimentos dos professores”) corresponde à apresentação dos sentidos das explicações dos

professores mediante as respostas das perguntas concernentes ao Roteiro Semiestruturado da Entrevista. Nele se descreve a correlação entre os entendimentos analisados após se verificar os seus sentidos primordiais concernentes ao “como ensinar” a respeito de “O eu, o outro e o nós”. Tanto sobre as concepções didáticas dos professores verificadas, como das análises em relação as bases da Ciências da Religião associadas na fundamentação epistemológica dos conteúdos desse componente curricular.

No primeiro ponto, estão descritas as verificações relativas aos entendimentos sobre o “Eu” a partir da questão número 1 (um) do Roteiro. A partir de 13 (treze) unidades constituintes de sentidos que integraram 4 (quatro) categorias principais, a saber: identidade, alteridade, valores, cidadania. Sendo que após suas descrições foi apresentado alguns resultantes do exame das mesmas.

No segundo, a descrição é das ponderações referentes especificamente a subjetividade do “Eu” a partir da questão número 2 (dois) do Roteiro. Com base em 23 (vinte e três) unidades constituintes de sentidos que produziram 5 (cinco) **categorias**, quer dizer: imagens, histórias, brincadeiras, tecnologias e músicas. Segue-se a elas algumas deduções dos seus exames.

Em terceiro, descreve-se as ponderações articuladas a partir da pergunta de número 3 (três). Esta indagou sobre a natureza e a validade da Ciências da Religião na fundamentação do processo de ensino-aprendizagem.

O quarto tópico, foi dividido em duas partes, em função de analisar a questão 4 (quatro) do Roteiro. As ponderações referentes a primeira habilidade relacionada ao objeto de conhecimento “O eu, o outro e o nós”; e as análises concernentes aos recursos didáticos. Findando este subponto, com a apresentação de decorrências das análises do uso dos recursos didáticos pelos professores.

No quinto, estão descritas considerações acerca da práxis do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”. Leva-se em conta as explicações em meio a todas as 10 (dez) questões para eles apresentadas segundo o Roteiro. Para sublinhar, referentes ao exercício profissional da docência, 3 (três) sentidos mais significativos desvelados, a saber: a subjetividade, o dialogar e a dimensão lúdica.

Encerra-se este capítulo com a exposição de 5 (cinco) constatações relativas ao “como ensinar” dos professores participantes, a saber: 1) A ausência de referenciais sobre a fundamentação teórica na Ciências da Religião. 2) A ausência de descrições e associações de referenciais a respeito de embasamento teórico de

metodologias de ensino. 3) Separação entre a teoria e a prática na docência. 4) O problema da dissociação e do paralelismo entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião. 5) A ausência de discernimentos dos temas fundamentais da Didática.

O **terceiro capítulo** (“O desvelar dos entendimentos dos professores e a Didática na Formação Docente”), no primeiro subponto, apresenta considerações referentes ao entendimento a respeito da formação profissional para dar a entender as perspectivas associadas a formação docente em suas vertentes inicial e em serviço.

No segundo instante, examina alguns entendimentos associados, particularmente, a formação inicial, no curso de licenciatura em Ciências da Religião.

Por sua vez, no terceiro momento, são apresentadas possíveis contribuições para favorecer o propósito da formação docente do professor para o Ensino Religioso.

No quarto ponto, observa-se possibilidades de a Didática contribuir com a formação docente. Acentuando, neste contexto, à docência da Didática no Ensino Superior, lições e oportunidade para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Ao sublinhar a respeito de 5 (cinco) esclarecimentos, a saber:

1. O contribuir da Didática mediante a iminência de se reestruturar os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião.
2. Uma Didática estruturada no Ensino Superior voltada ao “como ensinar” o “Conhecimento Religioso” de acordo com a BNCC.
3. A atenção devida a Didática e para o professor formador do Ensino Superior.
4. O lugar da Didática na docência e o lugar do docente na sala de aula.
5. Características da Didática no Ensino Religioso.

Esses são os 4 (quatro) pontos e seus respectivos propósitos neste capítulo. A partir de alguns aspectos associados ao exame dos entendimentos dos professores participantes. Principalmente, quanto as perspectivas desveladas no trabalho de

pesquisa, em meio a algumas especificidades associadas a formação profissional, conforme neste estudo se observa.

Enfim, após os 3 (três) capítulos, antes do encerramento do texto [com as referências, o anexo e o apêndice], as considerações finais ao levarem em conta as possibilidades que as perspectivas desveladas podem proporcionar para favorecer a formação docente, no que diz respeito ao aprimorar o discernimento do professor sobre o âmbito de ação da Didática para o Ensino Religioso. Sublinha 3 (três) pontos, a saber, o lugar primordial que a Didática no Ensino Religioso necessita assumir para o exercício profissional da docência; a fundamentação do “como ensinar” o “Conhecimento Religioso” segundo institui a BNCC; e, especificamente, o “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”.

1.1 Limitações e Possibilidades de Deduções deste Estudo

Certamente, assim como, em parte, de estudos e trabalhos acadêmicos verifica-se, este semelhantemente tem suas **limitações e possibilidades de deduções**. Logo, se faz necessário frisar que a opção de realizar esta pesquisa de campo, voltada a investigar o entendimento desses professores que lecionam no componente curricular de ER, apresenta a princípio a percepção de duas limitações.

A primeira, é a que se refere a amostra de 14 professores pertencer a uma única Rede de Ensino, quer dizer, a ROSIME-JP. A qual, em meio as variações da quantidade anual de seus professores no Ensino Religioso ser em torno de um total de 86 professores. Ou seja, essa amostra corresponde a aproximadamente 16% (dezesesseis por cento) desse total de mestre que geralmente lecionam na rede¹⁰.

Consequentemente, se por um lado não seja possível afirmar que apenas esse percentual de 14 professores caracteriza toda a rede, entretanto, por outro flanco essa porcentagem de mais de 15% (quinze por cento) ocupa um lugar significativo para contribuir com o aprimorar da FCPER na ROSIME-JP. Bem como, pode se aceitar a

¹⁰ Ainda que a presente amostra seja de um percentual um pouco maior devido aos pré-requisitos. Principalmente, se for considerado que não são todos os professores da ROSIME-JP que lecionam no segmento dos “Anos Iniciais” do EF.

possibilidade de ela também contribuir sim, com outros modelos de FCPER de redes de ensino nos demais estados, cidades e instituições.

Já a segunda, diz respeito as relações com a FCPER sob a responsabilidade do PPGCR/UFPB. Que se deve ao requisito mínimo estabelecido para participar desta pesquisa (como acentuado antes), isto é, que o comprometer-se do professor participante nesta formação fosse referente, no mínimo, com os anos de 2017, 2018 e 2019.

Portanto, ao observar-se essas limitações, ainda que seja levado em conta os “mais de dez anos de comprometimento com a FCPER” dos professores participantes, bem como, o PPGCR/UFPB desde o início de suas atividades tenha relações diretas com a perspectivas da FCPER (e também com a ROSIME-JP), é assim que os resultados deste estudo, primeiramente, assumem uma relação direta com o PPGCR/UFPB e a ROSIME-JP.

Ademais, outro detalhe que se observa, é relativo ao como também sublinhado anteriormente, apenas as considerações dos Professores identificados como 04, 06, 10 podem ser diretamente relacionadas com a **formação inicial** do curso de Licenciatura de Ciências da Religião.

Por outro lado, mediante a **possibilidade das deduções dos resultados**, é que ao se reconhecer essas limitações, também, seja possível admitir-se as possibilidades de os resultados favorecerem a Área e ao componente curricular de Ensino Religioso. Posto isso, desde a perspectiva de que a relação entre o Ensino Religioso e a Ciências da Religião a partir da BNCC, se constitui como um tema que necessita ser ainda muito mais investigado.

Por conseguinte, é certo que futuras pesquisas, a partir dos achados deste trabalho, ao apontar semelhanças com outros contextos e modelos de **formação docente** – seja inicial e, ou, continuada, em estados, cidades, instituições e redes de ensino – a voz de professores ao expressar os seus entendimentos, podem ainda mais continuar a contribuir para aprimorar o “como ensinar” no componente curricular de ER as habilidades e competências propostas pela BNCC para o estabelecimento de uma Educação Escolar de mais alto nível na formação do cidadão brasileiro¹¹.

¹¹ Pois, “seu principal objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”. O que é a BNCC? Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acessado em: 11 nov. 2020.

Posto isso, ao reconhecer-se que a experiência de vida não tem campo delimitado e admitir que existem diferentes concepções e maneiras de ensinar – as quais, não se resumem apenas aos conteúdos, mas, também ensinam conteúdos – é que se fundamentou a determinação de desenvolver o presente estudo.

2 CAPÍTULO I – RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO

2. 1 As primeiras aproximações entre as Ciências da Religião e a Educação no Brasil

Na República Federativa do Brasil, o primeiro colegiado de Ciências das Religiões foi criado em 1969 e o primeiro departamento em 1971, no Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), (Teixeira, 2012). Desde então, as transformações dos estudos da religião, no campo acadêmico, foram sendo, paulatinamente, consolidadas quando a Ciências da Religião desenvolveu seus estudos e pesquisas em subcomissão à Área de Filosofia, construindo um processo de autonomia, reconhecida no ano de 2016, ao ser alocada juntamente com a Teologia. Constituindo-se, assim, Ciências da Religião e Teologia, como uma nova Área de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual, “desenvolve pesquisas de perfil multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar” (Ribeiro, 2018, p. 1). Como ressaltam Ferreira e Ribeiro (2012, p. 263) “no que se refere aos estudos interdisciplinares, esse processo deve se assumir em contínua construção”.

Viés, no qual, como Ciência acadêmica, ao considerar a magnitude dos conhecimentos religiosos (Teixeira; Menezes, 2013; Silveira, 2018; Nogueira, 2015), verifica-se que, cada vez mais, o seu papel, lugar e perspectivas (histórica, epistemológica, teórico-metodológica etc.), por meio das pesquisas empreendidas, prossegue desenvolvendo-se consistentemente com esse perfil (Ribeiro, 2017; Silveira; Moraes Júnior, 2017; Sampaio, 2019).

Na conjunção “da educação, do Ensino Religioso e da formação de professores a partir de 1930”, como observa Lurdes Caron (2007, p. 86 – 135), as discussões a esse respeito são amplas **não** mais **restritas** a **Igreja Católica Romana**. Desta forma, verifica-se que pode ser reconhecida essa necessidade de formação docente como uma reivindicação antiga, a qual, se observa em diversos Estados brasileiros. Semelhantemente, ao de Santa Catarina, como reafirmam Lillian Blank de Oliveira e Elccio Cecchetti (2010, p. 105):

De acordo com Caron (1997), Santa Catarina era um dos Estados que desde a década de 1970 vinha buscando formas de viabilizar um curso em nível superior para habilitar os professores de Educação Religiosa. Ainda, em 1972, o CIER encaminhou o primeiro projeto de Curso de Licenciatura de 1º grau em Educação Religiosa Escolar ao Conselho Federal de Educação, sendo indeferido em face da legislação vigente. Outras tentativas em nível estadual aconteceram nos anos de 1973 e de forma intensiva entre os anos de 1985 e 1990.

Entretanto, no contexto universitário, conforme ressalta Paulo Baptista (2015, p. 110), “O primeiro professor a produzir uma reflexão crítica, inédita e original sobre o Ensino Religioso foi o salesiano padre Gruen”. Como um expoente, o padre Wolfgang Gruen, um estudioso da catequese desenvolvida conforme os princípios da “Igreja Católica Apostólica Romana”, “formulou uma reflexão muito importante sobre a diferença entre o ensino religioso e o ensino catequético”. Posto isso, ao apresentar o entendimento de que “a catequese tem seu foco na educação da fé explícita de determinada denominação religiosa” (Baptista, 2015, p. 111) e não deve ser confundida com a religiosidade, porque esta, objetiva ensinar a “capacidade de ir além da superfície de coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador, libertador” (Gruen, 1994, p. 117).

Sobre tal circunstância, dentre as mais diversas contribuições, destaca-se também, conforme frisa Matheus Costa, as de Gruen

[...] primeiras reflexões e fatos históricos que aludem à profissionalização de cientistas das religiões no Brasil – pois, segundo o que este autor escreveu já em 1976, seriam estes os docentes adequados para este novo ensino religioso escolar, distinto da catequese. Consequentemente, vieram à tona questões sobre a relação entre Ciência da Religião e Ensino Religioso em escolas de Educação Básica. Importante lembrar: trata-se do primeiro autor no Brasil, e provavelmente do mundo, que começou a pensar essa relação (Costa, 2018, p. 306 – 307).

Nesta conjuntura, em meio a trajetória das Ciências da Religião e um Ensino Religioso na perspectiva da BNCC, respaldado por esta ciência acadêmica, observa-se que, dentre os “Frutos do Contexto Histórico”, Sidney Damasceno, Cláudia Damasceno e Marinilson Silva (2020a, p. 134 – 137), ao ressaltarem a atuação do

“Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso” (FONAPER)¹², fundado em 1995, frisam que as atividades desse Fórum¹³ começaram a chamar a atenção para a consolidação do Ensino Religioso no Brasil, ao propor e desenvolver práticas pedagógicas, metodologias e técnicas de ensino mais propícias, para suportar uma mais adequada consolidação da organização e da fundamentação epistemológica de um componente curricular como atualmente compreende-se na perspectiva da BNCC.

Nesse panorama se pode ver também que com, relação a “Formação inicial em Ensino Religioso”, as “Experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil”, conforme ressaltam Riske-Koch, Oliveira e Pozzer (2018) é de dentro do FONAPER que se verifica a criação da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER), na qual, integram a Rede as Instituições de Ensino Superior (IES) em todo território nacional que ofertam e/ou pretendam ofertar cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões). Uma vez que a RELER “tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos” entre esses Cursos (Riske-koch; Oliveira; Pozzer, 2018, p. 255). Frutos que, na conjuntura da formação de professores, segundo frisa uma das mestras, ícone na história da defesa da formação docente com base nas CR no Brasil, a professora Neide Miele, levam em conta o pressuposto de que **“a ignorância é a mãe da intolerância”** e, conseqüentemente, “a única maneira de forjar a convivência pacífica entre as religiões é através da informação e do conhecimento” (Miele, 2011, p. 24, grifos da autora).

Práticas que, de acordo com Lilian Blanck Oliveira e Simone Riske-Koch (2021) acentuam em termos de “exercícios decoloniais”, ao considerar-se pressupostos relativos aos “processos formativos coletivos e individuais”. Os quais, existem quanto a “decolonialidade na educação”, como possibilidades que se efetivam através da formação docente – como no exemplo ressaltado da Universidade Regional de Blumenau/SC (FURB). No sentido de “Decolonizar teorias e práticas incrustadas historicamente no ser, estar e fazer docente” que se efetivam por intermédio de uma “episte(me)todologia comprometida com a diferença e as diversidades” (Oliveira;

¹² Por ter se tornado a maior associação de professores e pesquisadores de Ensino Religioso do Brasil, essencialmente, porque como Lilian Blanck de Oliveira (uma das representantes da jovem guarda do ER no Brasil), destaca “o coração do FONAPER são os professores” (Damasceno; Damasceno; Silva, 2020a, p. 136).

¹³ Como o da inclusão da redação atual do artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social, da Constituição Federal do Brasil de 1988, (Brasil, 2023), que consegui reunir mais de 1, 6 (Um milhão e seiscentos mil) assinatura. “A inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda, em número de assinatura, apresentada ao Congresso Constituinte” (FONAPER, 2009, p. 30).

Riske-Koch, 2021, p. 583). Segundo as autoras pode-se observar que em relação aos resultados eles

[...] sinalizam a existência de possibilidades de uma formação que acolhe e reconhece outras histórias, saberes e culturas. Indicam, ainda, a viabilidade de criar tempos/espacos/lugares de abertura de diálogo, de romper com hierarquizações de saberes e poderes e do reconhecimento de diversidades epistêmicas e metodológicas — ações que interpelam e afetam o ensino da/para/com a diferença e a diversidade religiosa no cotidiano da educação básica. (Oliveira; Riske-Koch, 2021, p. 585).

Porquanto, como sublinha Eliane Freitas (2018, p. 218), ao inferir que existe um cenário novo para o ER nos sistemas de ensino. Sua oferta encontra-se oficialmente orientada para o respeitar-se as alteridades dos estudantes, em termos do compreender e descrever o “Conhecimento Religioso”, independentemente de uma crença particular em determinada religião, filosofia de vida, ou a ausência de alguma crença pessoal nelas.

Neste contexto do desenvolvimento do entendimento de um Ensino Religioso mais propício para a Educação Escolar moderna até se chegar hoje à perspectiva da BNCC, torna-se fundamental observar, também, que existiu uma promoção do fomento de debates quanto aos ideais de educação de caráter público a partir do Estado laico. Visto que, em meio a algumas das razões incomuns averiguadas entre aqueles que se consideram a favor e os que se posicionam contra os estudos da religião no Brasil, constata-se o emprego de assertivas com base no Estado laico.

Mais especificamente, na abordagem das problemáticas da relação entre religião e política, Igreja e Estado, as quais, atravessam a história e, ao tomar-se por base o estudo de Cecchetti (2016, p. 289 - 292), intitulado “A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)”, se pode observar o que se acentuou antes: trata-se de um assunto que apresenta controvérsias antigas. Semelhante ao que, também, observa Dermeval Saviani (2013, p. 1), ao “[...] compor uma visão de conjunto da história” da educação no Brasil, por meio da “exposição das ideias pedagógicas em sua trajetória pela educação brasileira”.

Uma vez que, como sublinha Cecchetti (2016), o aumento de debates com relação a uma interpretação para o princípio da laicidade da escola pública, após a “Revolução” de 1930”, encontravam-se entre as posições: “se mais radical, a partir da histórica experiência francesa”, a adotada pelos liberais representantes do movimento

da “Escola Nova”. Ou a “mais permissiva e dialogante, desde uma perspectiva norte-americana”, assumida pelos representantes da “Igreja Católica Romana”.

Discussões, conforme ressalta este autor, que contribuíram para diversos outros autores darem “origem a um sistema de ‘pseudo-laicidade’ ” porque a laicização do ensino no Brasil “seria produto histórico da confluência de conceitos e concepções de natureza distintas, que oscilaram de um polo a outro em dependência das estratégias em jogo dos que aspiravam ascender ou se manter no poder” (Cecchetti, 2016, p. 291-292), desfavorecendo diretamente o povo brasileiro.

Posto isso, porque dentre os resultados, mediante as concepções antagônicas de laicidade, chama a atenção o cultivo de um campo fértil para a promoção de conflitos em detrimento de uma cultura de diálogos. Porque um grupo utilizava o Estado com as concepções de laicidade autoritária (com uma acentuada ênfase antirreligiosa) e outro grupo com base em hierarquias religiosas, articulavam suas defesas (e contra ataques) a partir de pressupostos conservadores da perspectiva moral para lutar por interesses pessoais.

Que nas palavras de Cecchetti, o “povo” teria sido muito mais favorecido, mediante a necessidade de a escola proporcionar os entendimentos dos significados da liberdade de consciência e religião, se ao invés de polarizar e disputar, um dos grupos exercesse a capacidade “de se colocar no lugar do outro” e sustentar o caminho do diálogo e do cooperar mútuo dos dois grupos por essas necessidades. (Cecchetti, 2016, p. 292).

Consequentemente, é que o autor acentua ao inferir, que não existiu um modelo de laicidade no Brasil, para agir no âmbito da organização estatal e articular em meio a significativa diversidade moral, religiosa e ideológica existente na sociedade, de modo a contribuir para que as posições convergentes e divergentes, em termos de colaborações de pessoas e instituições fossem consideradas (Cecchetti, 2016, p. 292).

Assim como, ele ressalta que se uma “laicidade de reconhecimento”, como formulada por Micheline Milot (2009), tivesse sido admitida na separação entre Estado-Igreja:

[...] além de realizar a separação Estado-Igreja, com a correspondente neutralidade do primeiro, para assegurar a liberdade e soberania das pessoas, expressa na liberdade de consciência e na autonomia moral, teríamos assentado um Estado democrático que assumiria o papel de

árbitro dos embates e conflito sociais, protagonista de diálogos, deliberações e acordos consistentes. (Cecchetti, 2016, p. 293).

Ao contrário, justamente porque desse modo não se procedeu, é que o autor frisa a convivência perpetua “entre as “faces” antagônicas” que mediante ao fato de não ter existido um enraizamento no Estado de algum modelo de laicidade (nem rígido, nem flexível), a escola brasileira tornou-se como uma arena. Na qual, se verifica, face a uma constante competição entre a perspectiva religiosa e secular pelo controle das ideologias que deveriam orientar a consciência dos estudantes.

Visto que, segundo observa Cecchetti, as relações que denotam a resiliência do Estado republicano – às vezes amistosas, outrora atravessada por conflitos de poder entre os domínios da política e da religião – atestam como acontecia “uma convivência contestada entre a “face prosélita” e a “face laica” da escola”. Sendo que da mesma é que se institui “um amálgama contraditório” gerador de condições que favoreceram uma crescente perspectiva judaico-cristã religiosa dentro do âmbito escolar (Cecchetti, 2016, p. 294).

Nessa conjuntura, mediante a amplitude da religião na sociedade hodierna brasileira, como acentua Elisa Rodrigues (2021, p. 24), ao frisar “limites que formulações restritivas do conceito de laicidade podem ter”, afirma: “dizer que o Estado é laico separado do domínio religioso representa uma saída um tanto simplista”, constata-se que a questão da laicidade no Brasil assemelha-se de um “mosaico de configurações e arena de controvérsias” (Camurça, 2017, p. 859) isso porque se observa que

Ainda que alguns importantes cientistas sociais mantenham um tom mais radical quando se referem ao fato de que “a laicidade não constitui um valor central na República” (ORO, 2011, p. 229) ou que a “laicidade não dispõe de força normativa e ascendência cultural” (MARIANO, 2011, p. 254), o consenso estabelecido entre estudiosos do tema parece ser o de que no Brasil a separação entre Estado e Igreja nunca resultou na saída da religião da vida pública. E, portanto, que o termo “laicidade” no país parece funcionar mais como uma “referência” utilizada para tratar das relações entre religiões e Estado, referência esta sempre valorizada e adaptada aos interesses de cada um destes segmentos sociais, civil ou religioso. (Camurça, 2017, p. 882).

Dado que, quanto a essas polêmicas, se por um lado, na perspectiva do ER fundamentado na Ciências da Religião, também se reconhece que esse seja

considerado em termos de uma sociedade livre como o problema fundamental, “pois põe em questão exatamente a possibilidade de os membros de uma coletividade terem a liberdade de pensar aquilo que quiserem e de expressar, sem constrangimentos, aquilo que pensam” (Lacerda, 2014, p. 179). Por outro flanco, similarmente, verifica-se que também existem diversas teses com certas fragilidades sobre o Estado Laico.

A propósito, Cunha e Oliva ao analisarem “Sete teses equivocadas sobre o Estado Laico”, acentuam que:

Defender o Estado laico implica combater a disseminação de teses equivocadas [...] três são especialmente danosas para a correta compreensão do que seja ou possa ser a laicidade do Estado no Brasil de hoje: a suposição de que o Estado Laico seja sinônimo de Estado ateu ou ao seu oposto lógico, o Estado multirreligioso, bem como venha a ser o Estado laico o instrumento para combater os fundamentalismos (Cunha; Oliva, 2014, p. 209).

Entretanto, o que é essencial nesse sentido, como analisam Blancarte (2008), Fischmann (2012) e ressaltam Cunha e Oliva (2014) abrange o seu significado:

Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades. (Cunha; Oliva, 2014, p. 209).

Bem como, nas análises dos registros das interpretações dos ministros do Supremo Tribunal de Federal (STF), (BRASIL, 2017a), semelhante, ao que verificam Martins e Silva e Baptista (2022) os equívocos e desconhecimentos. E ao que os registros da redação de seus votos, podem desvelar as influências das razões que sustentam a consciência das considerações, as quais, resultaram

Apesar da posição majoritária destes atores pelo ensino não confessional, a votação final da matéria pelo STF em 2017, julgou improcedente a ADI por estreita margem de votos (6 x 5). Para esses ministros, o ensino religioso pode ter natureza confessional e ser lecionado por representantes de uma religião nas escolas públicas. (Monteiro; Girardi, 2019, p. 365).

Assim, na contramão da historiografia dos estudos da religião no campo da Ciências da Religião no Brasil, se por um lado essa decisão também atesta como o tema assume uma significativa relevância, a ponto de dividir os votos da maior instância do Poder Judiciário do Brasil e ter que ser **decidido** por um **voto minerva**. Principalmente, quando se leva em conta que foi neste contexto, uma vez que “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (Saviani, 2013, p. 26). Somente com a “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891” (a segunda constituição do Brasil e a primeira no sistema republicano de governo), ao ser instituída a separação Estado-Igreja e a tradição religiosa “Católica Apostólica Romana”, deixar de ser considerada a religião oficial brasileira, é que se iniciam os ideais de educação de caráter público, laico e universal.

Entretanto, na atualidade, observa-se que do grande apreço que existe entre os profissionais que atuam nesta área da Ciências da Religião na Educação Escolar, existe um particular que tem uma ligação direta com o ritmo da construção do Ensino Religioso na perspectiva da BNCC, respaldado pela Ciências da Religião. Um empreendimento de professores, pesquisadores, colaboradores, universidades, faculdades, públicas e privadas, os quais, a cada dia, têm aprendido a como responder aos desafios que atravessam essa construção dentro de uma perspectiva dialógica com os seus pares.

No Brasil a construção histórica e o estabelecer do reconhecimento da Ciências da Religião resulta de um conjunto de esforços e fatos constituintes dessa área denominada de “Ciências da Religião e Teologia”, na CAPES. Em boa parte, são estudos e pesquisas desenvolvidas em instituições públicas e privadas durante os últimos 50 anos da história dessa área ao longo do território do país – quinto maior do mundo e o mais extenso e mais populoso da América Latina. Pois, se o estudo da religião, no âmbito acadêmico na Europa, seguiu passos firmes através do “Caminho da institucionalização da Ciência da Religião”, (Usarski, 2006, p. 13-28), conforme observa-se nas peculiaridades na Ciência da religião inglesa, francesa e alemã (Filoramo; Prandi, 1999, p. 8), do mesmo modo, no contexto latino-americano, as Ciências da Religião apresentaram as suas particularidades.

Circunjunção em que o Brasil tem se sobressaído em termos de uma consolidação significativa nas pesquisas no campo. Como observa Botelho (2015, p.

103), no contexto Ibero-americano é possível constatar-se que “há uma Ciência da Religião na América Latina Caribenha sendo desenvolvida, nos espaços universitários no contexto do Continente, principalmente, nas Universidades brasileiras, não restam dúvidas”¹⁴.

Nessa jornada, verifica-se que os estudos da Ciências da Religião, no Brasil, desde o entorno dos anos de 1970, têm passado por profundas transformações e, conseqüentemente, contribuído significativamente para aprender-se, de formas mais propícias, sobre a importância de processos de aprendizagem relacionados aos princípios do respeitar as diversidades e pluralidades – isto é, a cultural, a religiosa e as opções de escolhas de cada cidadão nos seus respectivos contextos.

De acordo com a RELER, ao reunir “registros do processo de implantação de alguns cursos de formação inicial”, pode-se observar que é a partir da década de 1990 que a “licenciatura em Ciências da Religião e/ou em Ensino Religioso” passa a ser oferecida “por diferentes instituições de vários Estados brasileiros” (Riske-Koch; Oliveira; Pozzer, 2018, p. 19-20). Nessa aproximação entre a Ciências da Religião e o Ensino Religioso no Brasil, que ocorre primeiramente por meio da graduação, se pode observar que, em nível de pós-graduação, ela apenas passou a se ocupar do ER em meados de 2005. O que ocorreu, praticamente, a partir de um evento do FONAPER, juntamente com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – realizado nas dependências dessa universidade.

Outrossim, nesta história, se observa que, gradualmente, diversos programas de pós-graduação em Ciências da Religião começam a voltar-se para as relações com o componente curricular de Ensino Religioso. Que independentemente de por menores (como a manutenção da nomenclatura – Ensino Religioso¹⁵), resulta ao

¹⁴ Esta expressão, “América Latina Caribenha”, trata-se de uma expressão considerada a partir da “Filosofia enquanto postulação das condições e dos fundamentos de uma própria Filosofia Latino-Americana Caribenha que passa, fundamentalmente, pela questão do Outro – o europeu, o índio, o negro, o mestiço, a vítima do sistema e, fundamentalmente, pela razão criadora e ordenadora do Continente” (Botelho, 2015, p. 111).

¹⁵ Uma vez que, Ensino Religioso é uma nomenclatura que permanece praticamente desde o período colonial brasileiro até hoje; principalmente, porque está estabelecido pelo Artigo 210, §1, da Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 2023) e, conseqüentemente, porque o Ministério da Educação brasileiro (MEC) não tem a autoridade para alterar o texto da Constituição Federativa brasileira. Sublinhamos, que neste estudo não há preocupação com essa lógica, isto é, com o dia em que no Poder Legislativo, os representantes do povo, podem promover algo para atualizar-se o nome de “Componente Curricular de Ensino Religioso” seja para “Componente Curricular de Ciências da Religião”, ou de “Conhecimentos Religiosos” e de seu docente para professor de Ciências da Religião, ou de “Conhecimentos Religiosos” etc. Contudo, seguiu-se a legislação atual para não desviar a atenção do foco neste trabalho empreendido que é a Didática (o “como ensinar”) no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Religioso a partir da BNCC.

longo de cerca desses últimos 40 anos, de uma mais adequada consolidação da organização e da fundamentação epistemológica de uma ideia semelhante a que denominou João Passos (2007, p. 64 – 68), de um ER baseado no “Modelo das Ciências da Religião”.

Nessa trajetória, de fato, é que se pode notar, no Brasil, que a Ciências da Religião transpôs a academia e progrediu respeitavelmente até chegar ao ponto de ser reconhecida, oficialmente, como uma ciência acadêmica mais propícia para fundamentar a Educação Escolar brasileira quanto ao estudo do “Conhecimento Religioso”. Muito embora, essa relação ainda precise avançar para uma contribuição mais efetiva no percurso formativo da Educação Básica, naquilo em que se concebe a formação integral do seu professor. Principalmente, porque as profundidades observadas, em meio as espiritualidades e religiosidades que permeiam as manifestações do fenômeno religioso, terminam por também contribuir com o determinar da **complexidade** que caracteriza a Ciências da Religião.

Importante recordar, como acentuado anteriormente, que esse culminar da conjuntura atual, a qual, estabeleceu que a disciplina denominada de Ensino Religioso não fosse mais lecionada com respaldo em uma única religião ou algum credo particular ou um grupo eleito de religiões específicas, se constata por meio de dois atos administrativo sancionados nos anos de 2017 e 2018 pelo Ministério de Educação (MEC).

O primeiro, quando vinculou oficialmente a Ciências da Religião ao nível da Educação Básica por intermédio do “Componente Curricular de Ensino Religioso”, através do documento normativo que estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular. E o segundo, no nível da Educação Superior, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Pois, no que a BNCC se constitui como “um conceito multiaxial, reflexo da própria concepção de educação definida na LDB, art. 1º”, (Carneiro, 2020, p. 21), se estabelece de, modo claro, que a Ciências da Religião fundamentam o componente curricular de Ensino Religioso epistemológico e metodologicamente no currículo escolar brasileiro.

Como se pode verificar, possivelmente, essas decisões venham a tornar o Brasil o primeiro país, no mundo, a reconhecer, mediante o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa do seu povo, o grau de importância que ao se ensinar o Conhecimento Religioso da humanidade, a Ciências da Religião, como uma ciência de base, assume para fundamentar esse ensino na Educação Escolar. Isto é, ao

ensinar o exercício da cidadania para seus estudantes, também incluir, na necessidade do aprender a reconhecer e respeitar o “eu” e o “outro”, o lugar que os valores atribuídos as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida podem vir a ocupar para as pessoas. Seja dentre outras opções, simpatizar, identificar ou negar uma crença nesses valores – como o não crer em deus(es), e, ou, em religião(ões). Essa justificativa está baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da educação básica e de importância para a formação do cidadão e para seu pleno desenvolvimento como pessoa humana. Seguindo o sentido de que o ER é parte do dever constitucional do Estado em matéria educacional. (Junqueira; Wagner, 2011, p. 41).

Apesar de todo o reconhecimento de o Ensino Religioso, na perspectiva da BNCC, compor o componente curricular mais propício para a Educação Escolar brasileira a tratar da diversidade cultural e religiosa na escola, ser a posição assumida pelo MEC, verifica-se, por outro lado, que há grupos ou pessoas que são totalmente contra esse entendimento. Quer dizer, há uma certa militância que tenta desqualificar essa perspectiva, assumida enquanto diretriz curricular nacional, através de desproporcionais acometidas em termos de fazer um movimento para descaracterizar e invalidar a proposta do Ensino Religioso na BNCC, conforme identificada por alguns acontecimentos demasiadamente tensos, como sublinha-se a seguir.

2.1.1 Tensões entorno da proposta de ER na BNCC

Falar sobre as tensões em torno do ER na BNCC demanda reconhecer que existe uma militância extremamente aguerrida contra a sua presença na BNCC¹⁶, inclusive, por parte de representantes de alas conservadoras da sociedade brasileira. Militância, esta, de pessoas em particular e, ou, de grupos específicos. Nas quais,

¹⁶ Acentua-se que se reconhece o existir na pluralidade de visões; as quais, observam alguns pontos que são compreensíveis e necessitam ser trazidos para o debate. Não há dúvidas. Como por exemplo o que se constata nas considerações do propulsor da “Pedagogia Anarquista”, Silvio Donizetti de Oliveira Gallo em seu posicionamento contra a Base: “BNCC é um desastre para a educação brasileira”, ao comparar o que o Brasil vivencia desde 2018 com a interrupção da produção de políticas públicas educacionais que teve início na LDB de 1996, (Brasil, 1996). Contudo, por não fazer parte do objetivo deste trabalho é que não vamos discorrer a respeito, não necessariamente por estarmos alheios ou contra os debates. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc/> Acesso em: 20 maio 2022.

supostamente, existir devido ao fato de alguns de seus membros terem recebido, em suas próprias vidas, uma educação com um Ensino Religioso de uma tradição religiosa específica – às vezes até por modelos que mesclavam características do “Teológico” com o “Catequético” (Passos, 2007), bem como, permeado pelos ideais do Ecumenismo. Como se acentua, sem dúvidas, esse é um fato delicado, que pode envolver, naturalmente, valores existenciais íntimos, psicologicamente introjetados desde o berço familiar. Pois, ao se observar determinadas reações desses membros – como se fosse algumas vezes, aparentemente, ora influenciada pela razão (no que tange a consciência), ora pelo que se assemelha a características de uma ação influenciada pelo inconsciente¹⁷ – para com os fatos que a história do Ensino Religioso atesta e quanto a este componente curricular na perspectiva da BNCC, supostamente, indicam pouco entender a respeito.

Em razão de falar dessas tensões em torno do ER na BNCC demanda tempo, nem sempre, os que defendem o ER têm tempo disponível para descrever todos os detalhes dos capítulos dessa história de resistência. Visto que, na maioria das vezes, apenas eles, os que estão em contato direto com os confrontos, é que podem narrar os fatos pela legitimidade do saber o que aconteceu – uma vez que são testemunhas desses eventos. Entenda-se por descrever detalhes de opções por fortes estratégias contra o Ensino Religioso, as quais, em cada embate, as pessoas e, ou, grupo do contra o ER, segundo os seus motivos, articulam iniciativas para combater o princípio do ER ser área de Conhecimento da Educação Básica e de encontrar-se presente na BNCC do modo como entendido, dentre outros. Posto isso, como, geralmente, ao se passar por essa variedade de enfrentamento, se faz necessário esclarecer maiores detalhes dessa perspectiva de ER¹⁸. Um exemplo que se averigua é do próprio processo de constituição da BNCC. Para tanto, basta notar quando o Ensino Religioso

¹⁷ Quer dizer, assim como Lacan acentua internalizações relativas ao inconsciente [maiores detalhes conferir em Jacques-Marie Émile Lacan (1996)]. Aqui sublinhadas (brevemente, por não integrar o objetivo deste trabalho) no sentido de acentuar o grau da importância de examinar-se mais detalhadamente essas relações em meio a essas circunstâncias. Análise que possa desvelar dadas influências com o que é internalizado em um ser humano (desde a sua primeira infância e a nível do inconsciente) possam prevalecer na orientação pessoal de uma dada razão, decisão, convicção, vocação etc.

¹⁸ Esclarecimentos, que ora são de urgência [isto é, são provenientes de circunstâncias muito delicadas que necessitam de uma resposta imediata], ora de emergências (ou seja, são literalmente ocorrências que caracterizam um perigo para disseminar compreensões equivocadas a respeito desse entender do ER segundo a BNCC).

foi retirado da terceira versão da BNCC. Pois, este, é um capítulo dessa história do Ensino Religioso no Brasil que, quiçá, ainda será escrito mais detalhadamente¹⁹.

Nesse contexto de lutas, menos trabalho se teria, se o que sublinhou Cecchetti²⁰, ao correlaciona-las com as desproporções de forças observadas em alguns relatos de narrativas de histórias religiosas, como na de “Davis e Golias e vice-versa”, na qual as lembranças das imagens resultantes desta experiência, a que se encontra em meio as mais nítidas é a dos “enormes guerreiros com uma espada na mão e uma venda nos olhos” (Cecchetti, 2015, p. 164).

Posto isso, ao afirmar a respeito do “desarmar o Ensino Religioso confessional” (Cecchetti, 2015, p. 160), acentuar que fosse esse ato hígido reconhecido e assim assumido.

Contudo, porque isso somente será possível, quando “o Estado e a Santa-Sé – assim como outras confissões religiosas”, realmente na prática, “permitam-se desarmar a si próprios, estabelecendo um diálogo inter-religioso e intercultural” com os sujeitos que “marcam a trajetória histórica do poder político e religioso no Brasil” (Cecchetti, 2015, p. 176).

Em consequente, enquanto isso não se reconhece nem se concretiza, o que aparenta ser o mais adequado a fazer é permanecer-se sempre alerta, ao encarar a realidade de que o trabalho de aprimoramento do ER, segundo a BNCC, não deve parar. O significado semântico da palavra concorrer, como referindo-se ao sentido de caminhar-se juntos uns com os outros e somar os esforços para que se possa continuar a aprimorar o Ensino Religioso na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular do Brasil necessita ser preservado. Mantendo-se sua marca registrada durante essa trilha, isto é, o viés do diálogo, do respeito, da abertura para excelência da crítica e do responder a quem pedir a razão dessa prática docente, que se consolida na Educação Escolar do Brasil, de ensinar o Conhecimento Religioso da humanidade em sala de aula por intermédio de um componente curricular específico.

¹⁹ Isto é, o capítulo da história do Ensino Religioso na BNCC o qual ainda será escrito mais detalhadamente e, então, depois de se saber o que pode ser dito, muito do que se nem imagina, poderá favorecer o entendimento do que não se percebe quanto a detalhes dessas disputas de poder e as táticas de pessoas, alas e grupos, do poder das influências dos respectivos representantes.

²⁰ Cecchetti é um colaborador dentre os maiores expoentes da nova geração de Ensino Religioso, que se mantém firme na vanguarda do FONAPER e é respeitado pelo nível intelectual e a aptidão que demonstra nos debates públicos em prol da construção de Ensino Religioso na perspectiva da BNCC.

2.2 Fundamentos na Educação Dialética

Somente as memórias mais pertinentes podem sobreviver ao tempo. À vista disso, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), o Patrono da Educação brasileira (desde 2012), é reconhecido pelos seus aportes científicos, literais, sociais, para a área da Educação²¹. Por isso, também, este trabalho não poderia deixar de considerar os aportes de Paulo Freire, ao discernir e seguir sistemática e seriamente seu rigor, observando a importância do “superar equívocos que permeiam a difusão de suas ideias nos meios educacionais, e na sociedade de forma geral” (Brito; Di Giorgi, 2022, p. 16). Desde o seu entender a significação crítica do ato de ensinar, assim como a significação igualmente crítica de aprender (Freire, 2001, p. 259).

Sendo assim, é que este estudo concorda com o entendimento de Educação Dialógica, no cerne da significância que atravessa o encontro entre ensinante e aprendente em busca do Conhecimento; de acordo com o viés do entendimento de Paulo Freire ao inferir que as relações entre consciência e mundo são dialéticas (Freire, 1992). Assim como, por intermédio do discernir do autor de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9), porque a habilidade de criticar textos e o mundo assume relação com o reconhecer a mudança em processo. Por conseguinte, face ao processo cognitivo²², analisa-se os entendimentos dos professores levando-se em conta essas dimensões como consideradas de acordo com esse inesquecível intelectual da história da Educação internacional.

Posto isso, conforme o entendimento de “A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (Freire, 1981, p. 9). Desse modo é que se considera o rigor da consciência no presente estudo perante o reconhecer a seriedade da complexidade

²¹ Essencialmente ao reputar-se o seu rigor intelectual, político e ético, Paulo Freire é respeitado não apenas no Brasil (Gadotti, 1996), mas também internacionalmente. Até mesmo por ser até hoje, um dos brasileiros que mais foi reconhecido no mundo, através de títulos Doutor Honoris Causa em universidades da América e Europa; bem como, dentre outros, foi condecorado com o prêmio de Educação para a Paz (1986) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

²² Considerando-se nas relações do conhecimento – em termos da ação na função mental dos processos de pensar, conhecer, lembrar, julgar, resolver problemas etc. – que se expressam por meio da linguagem, imaginação, percepção e planejamento.

que reside na área da Educação Escolar²³. Principalmente, por discernir, assim como Freire, que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 2000, p. 25).

Devido ao considerar-se que as principais expressões existenciais vivenciadas pela pessoa de Paulo Freire²⁴, o filósofo, educador, pedagogo, professor, intelectual (Gadotti, 2007), vão ao encontro do entender o que pode significar permanecer professor no século XXI.

Exemplificando, segundo observa-se, no engajamento do autor com a “Pedagogia Crítica”²⁵ – certamente, levando-se em conta o sentido próprio que Freire atribuiu “a leitura do mundo” (Britto; Di Giorgi, 2022). Atribuído na essência²⁶, em meio as inter-relações, que o ato de se encontrar com o “outro” assume no aprender a ouvir e a falar, quando a consciência reconhece que ela está face a face com o âmago da **ação de dialogar**. Ademais, entende-se que lecionar, para além de ser um desafio fora do comum, demanda reconhecer-se que nada, absolutamente nada, de tudo que um professor necessita fazer (seja na rotina ou na formação em serviço) é simples, fácil, barato ou é ofertado generosamente e de modo gratuito.

Logo, neste trabalho, ao se pesquisar sobre um tema relacionado ao exercício profissional da docência, não há como desconsiderar que ensinar assume diversas relações. Dentre as quais, muitas podem escapar ao tentar-se compreender o conjunto de fatores que atravessam o “como ensinar”. Porém, se faz imprescindível observar “a força criadora do aprender” no jeito como ela atravessa o ensinar-aprender, como frisa Freire

²³ Que particularmente, entende-se na possibilidade para aqueles que podem ao ouvir a sabedoria de Paulo Freire (quer dizer, escutar para discernir conselhos antes mesmo de falar) – sabedoria que ele também expressou por meio de suas práticas em meio ao povo trabalhador e oprimido com quem pôde conviver – e perceber como devidamente analisam Lima (2021) e Britto e Di Giorgi (2022, p. 16, grifo nosso) **o que é estudar para Paulo Freire**, a saber: “estudar é uma atitude frente ao mundo, que exige debruçar-se sobre o texto, interpretando-o, lendo-o com curiosidade, não desistindo quando da primeira dificuldade. Estudar exige esforço, não é fácil, é ato criativo, e não de repetição; demanda postura crítica, sistemática, e uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Assim é que, também, se assume esse sentido de Paulo Freire na fundamentação teórica deste estudo.

²⁴ Mormente mediadas por Freire ao frisar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando **blablablá** e a prática, **ativismo**” (Freire, 2000, p. 24, grifo nosso).

²⁵ A qual se compreende também em termos como “Pedagogia Histórico-Crítica” ou “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” (Libâneo, 2010, p. 20-62).

²⁶ Semelhantemente ao que se constata em Freire (1992) quando a concepção de “Pedagogia da Esperança” assume um “reencontro com a Pedagogia do Oprimido”.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. [...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a compreensão, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 2000, p. 27-28).

Ao ter-se em conta tudo isso e dizer que se fundamenta também este estudo em Paulo Freire, é precipuamente, admitir tanto que o planejar e o supervisionar vai seguir o fluxo do socialmente aprender, o qual, “ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”; como aceitar que “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Semelhantemente ao que nos ensina o patrono, o que se pensa neste trabalho é que entre as relações no aprender-e-ensinar, no ensinante-e-aprendente, existe os lugares das dúvidas. Porém, ao ouvir a voz de professores não há lugar para duvidar dos princípios que norteiam uma Educação Dialética. Consequentemente, se concorda com o entender de Freire de que “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (Freire, 2000, p. 28).

Por fim, após esclarecer a condição de “Educação Dialética”, observar e considerar os modos de entender e discernir de Paulo Freire, que também norteiam o presente estudo, a seguir, sublinha-se os entendimentos sobre a fundamentação na Didática que se adotou.

2.3 Base na Ciência da Didática

Neste estudo a Didática se fundamenta, primeiramente, a partir dos aportes de José Carlos Libâneo. Logo, segue o entender de que a Didática tem como objeto de estudo “o processo de ensino, campo principal da educação escolar” (Libâneo, 2013, p. 54). Bem como, é entendida como a “disciplina que estuda as tarefas da instrução

e do ensino”, a qual, torna-se e “é fundamental ter em conta o campo de conhecimento de cada matéria e seus métodos de investigação e estudo” (Libâneo, 2013, p. 96).

Em virtude de o processo de ensino-aprendizagem ser definido “como uma sequência de atividades do professor e dos alunos”, que têm o propósito de assimilar conhecimentos e desenvolver habilidades, “através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamentos independentes, observação, análise-síntese e outras)” (Libâneo, 2013, p. 54). Posto isso, concorda-se com o autor quando afirma:

Ora, não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário **dizer como fazê-lo**, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. Está é a função da Didática, ao estudar o processo de ensino (Libâneo, 2013, p. 54, grifo nosso).

Uma vez que, “Ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor” (Libâneo, 2013, p. 55). Além disso, atravessa o desenvolvimento do processo didático “a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino”²⁷, os quais, também são “os conceitos fundamentais” que constituem “a base de estudos da Didática”.

No que concerne ao entendimento adotado, quanto ao significado de “Didática Específica”, segue-se o discernimento de Libâneo (2015, p. 645 – 647) que se fundamenta a partir da “inseparabilidade entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, didática e didáticas específicas”, ao afirmar:

Em síntese, as didáticas específicas têm como objeto de estudo as peculiaridades dos processos de ensino-aprendizagem de cada uma das disciplinas, visando sua organização pedagógico-didática, em correspondência com os níveis de ensino a atender e as características individuais e socioculturais dos alunos (Libâneo, 2015, p. 646).

Por conseguinte, a partir desse entender do autor, ao indagar-se: como caracteriza-se a Didática no Ensino Religioso fundamentado a partir da Ciências da

²⁷ Elencado por Libâneo (2013, p. 57) como sendo: “os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação”.

Religião? Pode-se similarmente afirmar que ela é o estudo das relações da Didática nos processos de ensino-aprendizagem do “Conhecimento Religioso”.

Estudo fundamentado na Ciências da Religião que se constitui por intermédio do objetivo de suportar o desenvolvimento do sistema interpretativo do aluno. Ao observar e pensar nos contextos sociais, os modos que os saberes religiosos são (re)significados e (re)apropriados. Desse modo, no caso do componente curricular de Ensino Religioso, igualmente, concorda-se com o autor quando afirma que “a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico com essas ciências” (Libâneo, 2015, p. 645)²⁸.

Isto porque, imediatamente, o eixo da Didática no Ensino Religioso – de acordo com a perspectiva da BNCC – também se orienta nesse sentido, quer dizer: que “os conteúdos específicos e os procedimentos investigativos da ciência que dão origem a esses conteúdos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo, junto com os aspectos psicopedagógicos e socioculturais” (Libâneo, *loc. cit.*).

Na medida em que esse alinhamento do “ensino dos conteúdos e formação pedagógica, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo” **apenas torna-se possível** mediante o aceitar que concomitantemente “o pedagógico existe para o disciplinar”. Assim como “o ensino da disciplina requer o pedagógico” (Libâneo, 2015, p. 646). Pois, como sustenta o autor, é ao observar-se considerações, como as abaixo sublinhadas, que se torna possível solucionar o problema que se arrasta por um longo período em muitos cursos de formação profissional no Brasil. A saber, o “problema da dissociação e do paralelismo entre os dois tipos de conhecimento” que sustentam a formação profissional docente, “o disciplinar e o pedagógico”²⁹.

Assegurando-se ao professor que:

1. Estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos.
2. Que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos

²⁸ Posto isso, como antes observado, em função de o “Conhecimento Religioso” (como objeto da área de Ensino Religioso) ser produzido notadamente pela área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), (Brasil, 2018b, p. 436).

²⁹ Tendo em mente que ainda se trata de um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos para a formação profissional de professores. (Cf. Libâneo, 2015).

alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional.

3. Que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos.
4. Que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais. (Libâneo, 2015, p. 646-647).

Em segundo lugar, a Didática neste trabalho, se fundamenta nas contribuições dos estudos e pesquisa de Vera Maria Candau. Quando a autora defende o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade social e intercultural para o cidadão brasileiro, ao ter em mente esse processo de reconfiguração da Didática (Candau, 2012, 2012b, 2018, 2020). Principalmente, mediante “a urgência de reinventar a escola” ao considerar “que a reinvenção é um componente que atravessa toda a trajetória histórica” da educação e da Didática (Candau, 2020a, p. 22).

Assim, é que no caso específico do componente curricular de Ensino Religioso, ao se refletir sobre a Didática para o ER na perspectiva da BNCC, se busca corresponder com a “tarefa urgente” de reconhecer, viabilizar e apoiar o “**construir respostas fortes** para os desafios que se enfrenta na atualidade” (Candau, 2020a, p. 31, grifo nosso), mediante “às perguntas fortes que hoje” interpelam a educação escolar e a Didática (Candau, 2020b, p. 46).

Em terceiro, ao reconhecer que são relevantes as memoráveis circunstâncias brasileiras da **marcha da Didática**, leva em conta suas contribuições. Conforme o que se observam desde o início da década dos anos de 1980 na direção de transpor o predomínio de uma orientação tecnicista que sobrepujava sobre a Didática (Candau; Cruz; Fernandes, 2020). Bem como, certamente, suas **lições deixadas** para a história da Didática no Brasil a partir das experiências vividas na formação docente no país. Conforme elas são conjuntamente determinantes para se ajudar a entender e reconhecer as significativas necessidades que existe no “como ensinar” na hodiernidade.

Tendo em mente deste contexto, que parte da oportunidade de se superar uma Didática instrumental (Candau, 2003), por intermédio da construção de uma Didática fundamental, com uma base na Pedagogia crítica. Ao reputar nas relações educativas, a problemática social e promover a abertura de espaços para se pensar múltiplas tendências e possibilidades ao longo dos últimos 40 anos; é que no hoje,

particularmente, entende-se neste trabalho o existir de uma necessidade de posicionar-se nessa mesma direção as perspectivas da Didática no Ensino Religioso no viés da BNCC.

Especificamente, no que diz respeito a problemática social e a BNCC, segundo frisa Carneiro (2020, p. 62), foram pensados e advém das relações entre as “Habilidades Socioemocionais” com os respectivos campos da “Competência Social” e das “Habilidades Sociais”, conforme se constituem como objeto de irradiação da BNCC.

Posto isso, ao citar Almir Del Prette e Zilda Del Prette, o autor acentua que dentro do campo da “educação e da prática social”, ao explicar sobre o desenvolvimento das “habilidades socioemocionais”, por intermédio do “currículo e do Projeto Pedagógico Escolar”, devem estar conectadas as “HABILIDADES SOCIAIS, interpostas à convivência humana” pois,

Competência Social é um constructo *avaliativo* do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos (p. 36) [...]. *Há três modos gerais para conduzir as relações interpessoais. O primeiro é considerar somente a si mesmo, desconsiderando os outros... O segundo é sempre colocar os outros antes de você... O terceiro é a regra de ouro... considerar a si mesmo e também aos demais.* (Carneiro, 2020, 62-63, grifos no original).

Semelhantemente, esse posicionar-se nesta direção é também no sentido de aproveitar a lição da necessidade de posicionamento da Didática. À exemplo de levar-se em conta as “Implicações da Epistemologia à Didática”, como acentua Evandro Ghedin³⁰ (2020, p. 83). As quais, consideram “no debate epistemológico contemporâneo” a provisoriedade de “todas as teorias e descobertas científicas” caracterizadas pelas limitações próprias, visto que “não há certeza científica” no “processo de aproximação da realidade”, pois

[...] outras formas de conhecimento são (re)valorizadas; isto é, o paradigma não desconhece outras formas de conhecimento que estão

³⁰ Sublinha-se que Ghedin (2020, p. 65) desde a sua “Introdução” esclarece que “No caso da Didática, considerando sua historicidade e suas perspectivas epistêmicas, podemos sustentar que não há uma epistemologia que a constitua em si, mas radicalmente dependente da Pedagogia que, de modo geral, lhe abriga pela tradição”.

presentes em diferentes culturas e fontes do saber. O significado particular dessa reflexão está no fato de ela buscar nos processos de aprendizagem os fundamentos epistêmicos do ensino, daí a **necessidade** de se **conhecerem** os **teóricos** das **diversas áreas** do **conhecimento**.

Nessa perspectiva acredita-se que o ensino tem seus fundamentos epistêmicos e como tal sustenta-se no edifício do processo evolutivo da ciência (Ghedin, 2020, p. 83, grifos nossos).

Assim, para estabelecer claramente em termos de prática de ensino o que o docente deve fazer na sala para orientar o educando a alcançar os objetivos educacionais propostos. Ao pretender-se tudo isso a partir do planejamento, concomitantemente, ao reflexionar sobre o reunir assuntos correlatos as aulas do curso em cada um dos anos; e ao constituir “uma porção significativa da matéria, que deve ser dominada em suas inter-relações” (Carvalho, 1999, p. 74). Tal como as lições que se refletem em pleno século XXI, nos estudos e pesquisas que buscam o aprimoramento da Didática, ao debaterem os significados e significâncias dela, a respeito das formas mais propícias do emprego dos seus conceitos tanto na formação de professores, como na sala de aula (Placco, 2008, p. 735).

Sendo assim, identicamente, ao reconhecer o lugar da importância das decisões relativas a ação educativa e ao “como ensinar” que se justifica através da função social do ensino e as concepções dos processos de aprendizagens (Zabala, 1998). Importância esta do “como ensinar” que, no tocante a técnicas de ensino (entendidas como componentes operacionais dos métodos didáticos vinculados a um ideário pedagógico), indicam caminhos inovadores para a sala de aula (Veiga, 2013); neste lugar que uma educação contemporânea assume, por meio de uma ênfase no protagonismo dos estudantes, ao usar-se também metodologias ativas como práticas pedagógicas (Bacich; Costas, 2018). Igualmente, compreendendo o lugar da subjetividade dos saberes profissionais da docência nos modelos de formação de professores (Hofstetter; Valente, 2017); as práticas pedagógicas que os estudos da área da Didática atestam entre a teoria; e a prática, dentro do panorama das escolhas referentes aos elementos didáticos no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica (Winter; Furtado, 2018).

Do mesmo modo que levando em conta, similarmente, nestas lições, o acentuar de Selma Pimenta (2019, p. 30, grifo nosso) quando assevera:

As investigações na área da didática decorrentes desse movimento de resignificação adentrando o século XXI e até os dias de hoje, pautadas pelo referencial crítico, tomam o ensino enquanto uma prática social viva, considerando teoria prática **inseparáveis** no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um **diálogo** do conhecimento pessoal com a ação.

Movimento esse que (conforme afirmou-se anteriormente) considera-se mediante a possibilidade de permitir o observar-se e compreender as tensões ocasionadas, “Apesar da expressiva resignificação da teoria didática e de seu campo disciplinar, propiciado pelo significativo desenvolvimento das pesquisas na área”, bem como, perceber “as possibilidades da área no atual cenário brasileiro” (Pimenta, 2019, p. 39). No qual, semelhantemente a autora acentua, ao considerar o seu “mapa provisório das recentes críticas que emergiram (ou foram reconfiguradas) na área, nas duas décadas deste século”, (Pimenta, 2019 p. 40, grifo nosso). A saber: “Didática Crítica Intercultural (Candau 2012); Didática Crítica Dialética Reafirmada (Pimenta, 2008; Oliveira, 2009); Didática Desenvolvimental (Longarezi; Puentes, 2011); Didática Sensível (D’Ávila, 2011, 2018); Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2014, 2016)” (Pimenta, 2019 p. 40).

Como igualmente, as lições deixadas para a história da Didática brasileira, por Marta Sforni ao analisar a “trajetória da Didática no Brasil” (Sforni, 2015). Ressaltar que “Sob influência das concepções pós-modernas, cresce a ideia de que o conhecimento científico – tradicional objeto de ensino na escola – tem valor relativo ou até negativo na formação dos sujeitos”. Esclarece a autora que, embora os problemas relacionados a educação não sejam derivados tão somente “da ausência de conhecimentos do conteúdo e da Didática por parte dos professores, todavia, esse fato é um agravante” (Sforni, 2015, p. 104). Pois, a autora ao frisar que: “Não há como negar que os cursos de formação docente têm formado professores que sabem falar de alfabetização, mas não sabem alfabetizar; que versam sobre educação ou sobre a constituição de sua identidade profissional, mas não sabem ensinar” (Sforni, 2015, p. 104). A mesma conclui que “concepções dessa natureza, acabam por colocar em cheque a própria necessidade de uma formação acadêmica para a realização dessa atividade profissional” (Sforni, 2015, p. 105, grifo nosso).

Nesse contexto da “trajetória da Didática no Brasil” **nos currículos das licenciaturas** o que se observa é uma **remoção da Didática**:

Enfim, observa-se que nas últimas décadas houve um recuo da Didática no trato das questões sobre o ensino. Esse fato não teve como resultado apenas a sua exclusão ou encolhimento no currículo das licenciaturas, mas também na produção do conhecimento sobre a ação docente” (Sforni, 2015, p. 105).

Assim sendo, é que mediante essas **lições deixadas** para a **história da Didática no Brasil** a partir das experiências vividas, como também sublinha Pimenta (2019 p. 39 - 40), face ao caráter histórico-social do conhecimento, a necessidade do nosso refletir ser um “exercício contínuo de aproximação”, se faz necessário considerar a sugestão que Lenilda Faria aponta:

Cabe àqueles que se dedicam à atividade de compreensão da realidade colocar o pensamento em movimento, fazê-lo aberto pela interrogação do real, pelo questionamento da realidade e dos problemas que desafiam a contemporaneidade, pois o caráter histórico-social do conhecimento nos impõe a necessidade do exercício contínuo de aproximação, sempre inesgotável, porém objetiva, da realidade. O esforço será o de nos aproximarmos cada vez mais da verdade objetiva sem nunca a esgotar (Faria, 2018, p. 55).

Tanto no que tange a tarefa da Didática como teoria de ensino, segundo afirma a própria Faria (2011), ao mediar “as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino potencializadoras e mobilizadoras da aprendizagem crítica” ao exigir “o emprego das mais complexas e refinadas capacidades humanas; como a análise, a reflexão, a crítica e a síntese”, visto que

Por meio dessas exigências a didática se liberta do viés aplicacionista do ensino e se erige como pensamento científico, propiciador das condições didático-pedagógicas, coerentes e eficazes com a elevação do pensamento sincrético do aluno à visão de síntese dos fenômenos estudados (Faria, 2011, p. 313).

Portanto, é assim que se considera na base deste trabalho, o reconhecer no Brasil, desde a “Marcha para a Didática”, as riquezas dos estudos, as funções de suas críticas, em termos das **lições deixadas** para a história da Didática, no país, a partir das experiências vividas. Para se ponderar a respeito da Didática, especificamente, para o componente curricular de Ensino Religioso na perspectiva da BNCC.

Ademais, em quarto lugar, este estudo reputa os fundamentos de uma **Didática Dialética**. Ao observar na perspectiva da Didática para o Ensino Religioso o entendimento que esclarece o Caderno 12 de que “Esta ‘arte de ensinar’ tem, hoje,

norteados uma nova didática no Brasil” FONAPER (2000c, p. 19), a qual, ao acompanhar a perspectiva de construir os conteúdos, entende que “a ‘pré ocupação’ do professor não é com a programação preestabelecida por textos, sejam didáticos ou planos de ensino pois a ‘ocupação’ do professor centra-se, então, na mediação entre o conhecimento (objeto) e o educando (sujeito)” (FONAPER, 2000c, p. 19). Consequentemente, ressalta-se ainda, que dentro desta opção de se basear nesses referenciais didáticos, os quais, neste trabalho são considerados, leva-se em conta o viés do “debate contemporâneo na educação”, das “exigências da pedagogia em um mundo em mudanças”. Pois concorda-se com o entendimento de Libâneo (2010) no sentido de se ter uma escola democrática³¹.

A perspectiva social de uma educação inclusiva vem a consistir no “promover as condições intelectuais e organizacionais para se garantir a qualidade cognitiva das aprendizagens”. Posto isso, ao considerar “as características pessoais dos alunos, sua motivação, bem como os contextos socioculturais da aprendizagem”, isto é:

A qualidade de ensino teria como tônica ajudar os alunos a aprender a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo. (Libâneo, 2010, p. 57).

Bem como com o pensamento de Saviani (2008, p. 419-420) relativo a pedagogia histórico-crítica, no sentido de que ela “é tributária da concepção dialética”, mediante a versão do materialismo histórico. Demarcada pelas afinidades com as bases psicológicas, principalmente, a Escola de Vygotsky e sua psicologia histórico-cultural.

Posto isso, por prevalecer o entendimento de ser a educação “como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Visto que a educação se constitui como mediação no seio da prática social global.

³¹ Na interpretação como argumentada pelo autor com base desde as perspectivas da “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Libâneo, 1989) por ele desenvolvida; reconhecendo o lugar das “teorias e correntes pedagógicas contemporâneas” (Libâneo, 2010, p. 30); o que representa o contexto da “Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade” (Libâneo; Santos, 2010); assim como ao acentuar: “inclusive penso que as concepções de escola que desfoçam a centralidade do conhecimento e da aprendizagem podem estar incorrendo em riscos de promover a exclusão social das crianças” (Libâneo, 2010, p. 57).

Surge assim um método pedagógico que ao considerar a prática social como ponto de partida e professor e aluno em meio a inter-relações fecundas “na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social”, de acordo com Saviani,

Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos educandos (catarse). (Saviani, 2008, p. 419-420).

Assim, é que se leva em conta o modo como essas pedagogias contribuem com a fundamentação de uma **didática dialética**. Referenciada, principalmente, a partir das concepções de autores como Candau (2003), Candau e Lelis (2003), Gasparin (2002), Libâneo (1989, 2013), Oliveira e Duarte (1986), Oliveira (1993), Saviani (2000, 2006), Wachowicz (1990).

A partir das quais, se cogita, que a práxis criadora do professor, por intermédio da Didática no ER, necessita seguir o entendimento de que “o fazer pedagógico” não se separa nem de “o que ensinar”, nem de o “como ensinar”, visto que, ele considera ao articular do “para quem” com o “para que” os conteúdos teóricos e instrumentais (Candau; Lelis, 2003, p. 69).

Por tudo isso é que se concorda, neste estudo, com os aspectos histórico-social da prática pedagógica de educação para as classes populares, segundo pensado o papel social da escola (Candau, 2003) por meio de uma **didática dialética**. Bem como, com a socialização do saber escolar sistematizado, como aponta Wachowicz (1990, p. 91), no que “O trabalho da escola se refere à apropriação do saber, por parte do aluno concreto”, posto isso, em uma construção da multilateralidade no homem, pensado o seu desenvolvimento em todas as suas dimensões. Essencialmente, por averiguar-se que a mediação que essa didática exerce nas práticas pedagógicas tem na relação conteúdo-forma de ensino segundo acentuam Oliveira e Duarte (1986, p. 33) uma inter-relação determinante:

Nessa relação conteúdo-forma, o conteúdo é o polo determinante, mas essa determinação não é absoluta. A forma mantém com o conteúdo uma autonomia relativa. Na medida em que esta autonomia relativa não é percebida, a forma que vem sendo dada àquele conteúdo (e que pode estar servindo a determinados interesses

diferentes daqueles que se proclama) acaba refreando o desenvolvimento do conteúdo, sendo este apresentado (sem se ter consciência disso) como algo estático, já acabado, como uma verdade pronta, eterna. É interessante notar que, ao não se perceber a necessidade de se considerar o conteúdo em relação recíproca com a forma em função de objetivos conscientizados, afirma-se (também sem se ter consciência disso) a forma já existente, pois não há conteúdo sem forma e vice-versa.

Desta forma, é que a contextualização do conteúdo – frente as realidades histórico social e político em que eles são produzidos – que favorece a apropriação do aluno, a qual, resulta dessa didática dialética, é considerada neste trabalho. Como também nele, mediante este contexto da Didática Dialética, se concorda com as contribuições advindas dos cinco passos da didática, na ótica da pedagogia histórico-crítica, de acordo com Gasparin (2002). Posto isso, mediante a possibilidade do entendê-las favorecer o exercício profissional da docência no ER, segundo a BNCC. Conforme resumidamente se observa a seguir.

O primeiro passo é a prática social, compreendida a partir dos saberes e conhecimentos que o aluno já assimilou em suas vivências antes de chegar à escola. Em razão de, como sublinha o autor, os conteúdos não interessarem “a priori e automaticamente, aos aprendentes”; logo, ser “necessário relaciona-los às opiniões trazidas pelos educandos”. Porque “A contextualização dos saberes dos alunos implica que o professor, nas fases posteriores do método de trabalho, contextualize os conteúdos programáticos” (Gasparin, 2002, p. 17, grifo nosso).

A problematização é o segundo passo, ao ser suscitada com base na emergência de enfrentar no dia a dia os problemas que advêm por intermédio das convivências com as realidades sociais. Ou seja, trabalhar-se os conteúdos curriculares associando teoria e prática com as necessidades das relações sociais.

A instrumentalização como terceiro passo é a fase em que acontece uma associação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares, a qual, depende basicamente do querer do aluno. Principalmente, aprender como se apropriar dos saberes. Pois, mediante a intencionalidade educativa do professor de proporcionar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos como ferramentas para a práxis social, a compreensão e o enfrentamento da realidade, determinados social e culturalmente acontecem num viés de perspectiva dialética materialista.

Por sua vez, o quarto passo, a catarse, é considerado o ponto culminante do processo de ensino-aprendizagem devido a possibilidade que o aluno tem de assumir

seu protagonismo na práxis social³², justamente, através da síntese dos utensílios (equipamentos e dispositivos) das contribuições da teoria e da prática. Nas palavras do autor:

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (Gasparin, 2002, p. 128).

Assim, segundo verifica-se, é a consciência e apropriação dos conhecimentos curriculares para interagir na prática social uma das características marcantes desse método dialético.

Por fim, o retorno à prática social, o quinto passo, denota a incumbência da educação nesse processo, ou seja, modificar os sujeitos da prática social, ao proporcionar para o aluno condições de atuar por meio da apropriação e aprimoramento dos conhecimentos específicos da educação escolar. Esse desenvolvimento gradativo é constante, pois cada vez que o aluno retorna à prática social, novos saberes serão proporcionados pelo professor, os quais, desenvolvem e consolidam as compreensões das realidades sociais.

Portanto, nesta tese doutoral, a Didática é entendida como teoria do ensino. Uma disciplina da Pedagogia, o principal ramo de estudos da Pedagogia. Sendo que este trabalho, também reconhece a influência que a concepção teórico-científica da “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, inspirada no materialismo histórico dialético, exerce no processo histórico brasileiro.

Como destaca Libâneo, a Didática “investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino [...] **tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos**” (Libâneo, 2013, p. 25, grifo nosso), uma vez que, seu objeto de estudo é o processo de ensino.

³² A práxis social tem na obra lukacsiana uma importância singular, uma vez que é a partir desta que se desenvolvem capacidades objetivas e subjetivas de conhecer a realidade e as especificidades que circundam o ser social. O indivíduo social é em Lukács um ser que dá respostas. Questiona o gênero humano: De onde? Para onde? E na medida em que novas respostas são saciadas, outras surgem. É no e pelo trabalho que se tem o salto ontológico do ser meramente natural ao ser social (Nunes, 2019, p. 220).

Deste modo, com base na ciência da Didática, é que se considera o empenho de união com os ideais dessa “comunidade dos pesquisadores e professores de didática” no Brasil (Pimenta, 2019, p. 57), para buscar, igualmente corresponder, no que diz respeito a Área e ao componente curricular de Ensino Religioso, com o cumprir deste mesmo compromisso. Isto é, “produzir conhecimentos desde, com e para a práxis pedagógica docente historicamente situada que apontam caminhos e possibilidades para a superação das desigualdades na sociedade brasileira”. (Pimenta, 2019, p. 57). Posto isso, no Ensino Religioso, fundamentando na Ciências da Religião, segundo a Base Nacional Comum Curricular, conhecimento que ao gerar referências para a formação docente possam contribuir com o âmbito de ação da Didática, no que se refere a auxiliar o professor.

2.4 Fundamentação na Base Nacional Comum Curricular

Na Base Nacional Comum Curricular o Ensino Religioso encontra-se como uma dentre as 5 (cinco) “Áreas de Conhecimento”, as quais, organizam a etapa do Ensino Fundamental (EF), do nível da Educação Básica. Bem como, o Ensino Religioso é 1 (um) componente curricular, dentre os 9 (nove) que integram o EF. Sendo que as aulas de ER são lecionadas nos dois segmentos do EF, isto é, os “Anos Iniciais” (1º ao 5º ano) e os “Anos Finais” (6º ao 9 ano). A BNCC versa detalhadamente sobre o Ensino Religioso dentre as suas páginas de número 435 até 459. Afirma que as 6 (seis) “COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL” são:

- 1.** Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- 2.** Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- 3.** Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

A BNCC esclarece que “o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos”:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Ademais, para além do que antes já foi sublinhado neste trabalho, como por exemplo, que a BNCC ao especificar o “Conhecimento Religioso” como objeto da área de Ensino Religioso, reconhece que o mesmo é produzido notadamente pela Ciências da Religião. Ainda que acentue a observação que o “Conhecimento Religioso”, como conhecimento científico, também seja produzido por diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Pontuando, necessariamente, que essas Ciências têm em comum a investigação do fenômeno religioso nas mais variadas culturas e sociedades. Visto que “Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (Brasil, 2018b, p. 436). Elucidando que a forma pela qual o Ensino Religioso trata os conhecimentos religiosos alicerça-se em “pressupostos éticos e científicos”, sem atribuir qualquer privilégio a alguma crença ou convicção e, considerando, também, o existir de “filosofias seculares de vida”.

A BNCC ainda deixa claro que:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (Brasil, 2018b, p. 436).

No que diz respeito aos fundamentos teóricos e pedagógicos que constituem o Ensino Religioso a BNCC, ela sustenta que são dois: a interculturalidade e a ética da alteridade. Visto que “O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (Brasil, 2018b, p. 437). Entendimento de construir – que é firmado na concepção de formação integral do estudante e é permeado pela “perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz” – o qual, a BNCC sustenta que será desenvolvido porque o Ensino Religioso “Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não” (Brasil, 2018b, p. 437).

No que tange, especificamente, quanto a unidade na qual foi feito o recorte deste estudo, “Unidade Temática”, “Identidade e alteridade”, é esclarecido que ela há de ser “abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais”. Nela todo o empenho é para que os estudantes aprendam a reconhecer, valorizar e acolher “o caráter singular e diverso do ser humano”. Posto isso, mediante o aluno aprender (antes de tudo) a identificar e, concomitantemente, aprender a respeitar as “semelhanças e diferenças entre o eu (subjatividade) e os outros (alteridades)” (Brasil, 2018b, p. 438). Esse contexto se fundamenta a partir do explicitar que

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. (Brasil, 2018b, p. 438).

Portanto, conforme esse explanar, se torna compreensível que foi em função de “**O eu, o outro e o nós**” que as principais análises do pretende trabalho foram desenvolvidas. Em razão deste estudo ter sido fundamentado na BNCC, apresentar o

seu recorte, a partir do componente curricular de Ensino Religioso, centrado na “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades”. Sendo especificamente esse **recorte** relativo ao objeto de conhecimento “O eu, o outro e o nós”, o qual, encontra-se relacionado com os estudantes no 1º (primeiro) ano, faixa etária a partir dos 6 (seis) anos de idade completos. Do segmento dos Anos Iniciais, da etapa do Ensino Fundamental, no nível da Educação Escolar Básica. Por isso, é que se considera os 2 (dois) objetivos indicados, ou melhor, as duas respectivas “Habilidades”, conforme se observa na BNCC ao esclarecer que

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (Brasil, 2018b, p. 28, grifos no original).

E conforme se observa no Quadro a seguir:

Quadro 2 – Unidade Temática Identidades e Alteridades:

Objeto de Conhecimento e respectivas Habilidades.

OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O eu, o outro e o nós	Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
	Reconhecer que o seu nome e o das pessoas os identificam e os diferenciam.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018b, p. 442).

Posto isso, para investigar os entendimentos acerca da práxis do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”, de professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, com base nas Ciências da Religião; se observe os principais elementos que constituem a metodologia do trabalho docente conforme sublinha Libâneo (2013, p. 96): “os movimentos (ou passos) do processo de ensino

no decorrer de uma aula ou unidade temática; os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino”.

Em virtude de entende-se que a estruturação da aula, “a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino” (Libâneo, *loc. cit.*), é o modo como a **intencionalidade do trabalho docente** é desenvolvido para atingir os objetivos de aprendizagem propostos. Bem como, ao também se concordar com Claudino Piletti ao afirmar que tudo tem seu início nas reflexões que atravessam o planejamento de ensino (Piletti, 2006, p. 67); pelos seus três tipos, seguindo o grau crescente de especificidade, ou seja: curso, unidade e aula. Portanto, como ressaltado na sequência, foi que se reflexionou a partir de algumas indagações essenciais, a partir do entender desde que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento... (Brasil, 2018b, p. 7).

E, como antes citado, a BNCC orienta a respeito do que o aluno deve aprender, ao indicar os **conteúdos**, **conceitos** e **processos** como **integrantes** do “**Objeto de Conhecimento**” (Brasil, 2018b, p. 28, grifo nosso); e, conseqüentemente, o que se pode deduzir é que ao fim das aulas o estudante vai saber explicar por que apreendeu. Ou seja, o aluno vai poder expor respectivamente conforme os objetos de conhecimento e habilidades determinam essa inter-relações entre os conteúdos, conceitos e processos. Desta maneira, ao reflexionar a respeito do entendimento acerca da práxis do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”, dos professores integrantes deste estudo, as análises de suas respostas foram desenvolvidas ao considerar a intencionalidade do trabalho docente. Segundo o observar de suas explicações a respeito dos principais elementos que constituem a metodologia do trabalho docente, respectivamente, de cada participante da pesquisa de campo.

Assim, foi desenvolvido o examinar dos procedimentos pedagógicos-didáticos dentro do processo de ensino-aprendizagem de “O eu, o outro e o nós”. Levando em conta tudo que o professor descreve como reflexionado e vivenciado a partir do intuito da aula. Ao planejar o “como ensinar” de modo que o aluno possa vivenciar a

assimilação consciente, eficiente e diligente de conhecimentos e desenvolver as suas capacidades cognitivas.

2.5 Base a Considerar para as Ciências da Religião

Devido no Ensino Religioso, o “Conhecimento Religioso” se fundamentar epistemologicamente a partir da área da Ciências da Religião, é que para os conteúdos, conceitos e processos que integram cada Objeto de Conhecimento, consequentemente, também se faz essencial que eles sejam.

A Ciência da Religião é entendida como ressalta Frank Usarski, como uma “disciplina empírica que investiga sistematicamente religião em todas as suas manifestações”. Assim como, em sua perspectiva de neutralidade mediante os objetos de estudo “Não se questiona a ‘verdade’ ou a ‘qualidade’ de uma religião. Em virtude de seu ponto de vista metodológico partir de que religiões são ‘sistemas de sentido formalmente idênticos’ ” (Usarski, 2006, p.126).

Similarmente, considera-se também as contribuições de Pires (2017, 2019). Essencialmente, devido observar-se que a área de Ciências da Religião, desde o século XVII, advém historicamente como fruto de um conjunto de fatores que consideram o desenvolvimento da cultura, acentuado na sociedade e no pensamento europeu.

Bem como, face ao período da modernidade e suas consequentes mudanças, inclusive nos modos como as pessoas se relacionam com a religião, a mesma “não somente é praticada, mas passa a ser tematizada criticamente, não sendo assumida como dimensão social previamente estabelecida e aceita” (Pires, 2017, p. 131).

Aportes que, também, ao esclarecer as perspectivas de estudo da religião, as quais, terminam até mesmo por gerar diferentes nomes, para além de Ciências da Religião como é a expressão que identifica a Área. Segundo esclarece o autor que de modo distinto de outros campos disciplinares, a unidade da Ciências da Religião advém do fato de que ao estudar o seu objeto, a religião, ela estuda em meio a diferentes perspectivas. Que segundo ele, “Se quanto às metodologias haveria grande debate, o mesmo não se poderia dizer do objeto” (Pires, 2019, p. 7).

Visto que, além da própria designação “Ciências da religião” (a mais utilizada no Brasil) atestar isso. “Se, por um lado, o plural ciências reconhece essa diversidade de metodologias e aproximações, o singular religião põe revelo que há essa “coisa” que atende por esse nome” (Pires, 2019, *loc. cit.*).

Que no considerar do autor, no contexto do Brasil, ele assevera que essa área acadêmica de estudo da religião, quando surge ao fim do século XIX, “inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e práticas das mais variadas tradições religiosas”. Posto isso, através de um reflexionar “em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza”, essencialmente, com a marca distinta de não pressupor algum tipo de superioridade de uma tradição religiosa sobre algumas outras (Pires, 2017, p. 131).

Quanto a estrutura da Ciências da Religião, conforme elucida Usarski (2006, p. 127), essa estrutura “Trata-se de campo de interseção de várias subciências e ciências auxiliares. A História da Religião, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião são as mais referidas. Mas há outras, por exemplo, a Geografia da Religião ou a Economia da Religião”. Nesse sentido, como sublinha Flávio Senra Ribeiro (2018, p. 1), nas Ciências da Religião, se “desenvolve pesquisas de perfil multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar”. Por conseguinte, se faz necessário levar-se em conta, que o “**Conhecimento Religioso**” (resultante especialmente da Ciências da Religião, como afirma a BNCC) provém dessas perspectivas mult, inter e transdisciplinares, as quais constituem e orientam essa área acadêmica.

Porque essas noções de entendimento sobre a estrutura da Ciências da Religião, também, norteiam à docência no Ensino Religioso, elas necessitam ser bem **elucidadas** na **formação docente**. Pois, se porventura, elas escaparem da formação profissional, torna-se mais difícil para o professor aprimorar os seus discernimentos sobre o “como ensinar”. Além disso, segundo é possível averiguar-se, o permear desses métodos, ao considerar-se os conhecimentos científicos que resultam dos estudos de cada Ciência específica (Filosofia, Sociologia, História, Geografia etc.), assumem uma relação com o ressaltar da BNCC quando esclarece que “O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais...” (Brasil, 2018b, p. 436).

Nesse viés, a título de exemplos, pode-se observar que na Ciências da Religião é possível levar-se em conta, o tanto quanto os aportes do sociólogo Peter Berger³³ podem ser úteis. Como nas considerações de seu livro “Os múltiplos altares da modernidade rumo a um paradigma da religião numa época pluralista”. No qual, o autor observa que “O pluralismo no sentido mais abrangente – a coexistência de comunidade étnicas, morais e religiosas numa única sociedade – levanta um problema político extremamente importante” (Berger, 2017, p. 44).

Posto isso, como o autor inter-relaciona esse problema frente ao fundamentalismo e o relativismo, porque “Para a maioria da humanidade, a religião determina a maneira como se olha para o mundo e como se deveria viver”, conseqüentemente é “que a relação entre religião e pluralismo deveria ser do interesse de todos, independentemente das crenças religiosas próprias ou da ausência delas” (Berger, 2017, p. 44 – 45).

No que diz respeito aos aspectos da diversidade cultural religiosa, é possível considerar, no viés da Antropologia, as pesquisas de Jack Eller³⁴. Semelhantemente, ao levá-las em conta para um estudo na subárea da Antropologia da Religião, é possível considerá-las como de natureza e validade igual para o âmbito da Ciências da Religião.

Ao se reconhecer que “a própria ‘religião’ é, em primeiro lugar, um conceito da cultura” e “Incontestavelmente a religião é emoção e ideia e ritual e instituição”, porque “Seja o que for que ocorre na cabeça das pessoas, a religião vive fora da mente, nas ações e instituições sociais” (Eller, 2018, p. 59). Do mesmo jeito que na Ciências da Religião não é proibido reputar-se os estudos de João Mac Dowell³⁵ em relação aos próprios **“traços dominantes da reflexão contemporânea no campo da Filosofia da Religião”** (Dowell, 2011, p. 48, grifo do autor).

Por conseguinte, como é possível de verificar até mesmo em uma busca pela Web, nem Peter Berger, nem Jack Eller, nem João Dowell obtiveram graduação em Ciências da Religião. Porém, para a Ciências da Religião esse fato não cria um limite, como se seus estudos e pesquisas somente sejam reconhecido e contribuam com as

³³ O austro-americano Peter Ludwig Berger (1929 – 2017) foi um sociólogo e teólogo luterano.

³⁴ O americano Jack David Eller (1959 –) é um antropólogo com estudos também reconhecidos internacionalmente .

³⁵ O brasileiro João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell (1934 – 2022) foi sacerdote católico, filósofo, teólogo e educador.

suas respectivas áreas e subáreas. Pelo contrário, os aportes desses autores também são reconhecidos na Ciências da Religião.

Similarmente, é que ao considerar-se uma dentre as tantas subáreas da Ciências da Religião, a título de exemplo, a Filosofia da Religião, por ser fundamentada na Filosofia, as contribuições de diversos filósofos, desde Platão, Aristóteles até os que ainda estão vivos hoje, também podem ser admitidas no contexto da Ciências da Religião. Porque é nesse viés que concretizam as perspectivas de inter e transdisciplinaridade.

Certamente, sublinhar que os estudos de algum pensador e, ou, filósofo³⁶ podem ser valorizados e reconhecidos por uma outra área não é algo inédito, nem recente e, muito menos, que se inicia na Ciências da Religião. Contudo, esse é outro discernimento que não pode escapar na docência do Ensino Religioso. Tanto é que a BNCC, ao tratar do “Conhecimento Religioso” como objeto do Ensino Religioso, também sublinha a este respeito.

Posto isso, a BNCC aborda a importância de se observar que nas Ciências Humanas e Sociais existem estudos do “Conhecimento Religioso”. Mas, de modo especial, no nível da Educação Básica, é na Ciências da Religião que se deve fundamentar o ensino do “Conhecimento Religioso” para os estudantes no Brasil.

Essa relação segue, praticamente, a mesma linha de raciocínio que se observa e reconhece nas Ciências da Educação e, ou, na Ciência da Pedagogia. Visto que, nelas admite-se e usa-se, aportes de vários autores. Como da Filosofia, Psicologia, Sociologia etc.; ainda que, eles não tenham um vínculo direto com as respectivas subáreas. Isto é: a Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação etc. Assim, ao se reconhecer isso e pensar-se nas perspectivas metodológicas da inter e transdisciplinaridade, pode-se constatar que na relação entre Educação e Religião, ou melhor, como na BNCC considera-se, Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), há um universo de probabilidades de contribuições das demais Ciências Humanas e Sociais que ainda espera-se ser desvelado.

Principalmente, porque as possibilidades desses subsídios não se restringem nem as Ciências primeiras (p. ex. a Matemática), nem as Ciências mais conhecidas (p. ex. a Química), nem as Ciências mais recentes, (p. ex. o campo científico da Neurociência), [citando essas para não repetir as Ciências antes exemplificadas], e

³⁶ Ainda que não seja um polímata como o grego Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.), principalmente, porque não são muitos os que estudam e, ou, conhecem várias Ciências

até mesmo porque admitir que, ainda é demasiadamente cedo, para se afirmar que **não existem** benefícios de uma dada Ciência para a relação Educação e Ciências da Religião.

Em conclusão, sobre isso o que se constata é que, na BNCC, pode-se reconhecer que foi propícia a observação do lugar que as Ciências Humanas e Sociais ocupam em relação ao “Conhecimento Religioso”. O qual, conseqüentemente, pode-se observar que do mesmo modo que essas Ciências se inter-relacionam com a Educação, similarmente, elas passam a fazer parte dessa inter-relação entre a Ciências da Religião e o Ensino Religioso. Logo, é que constata que são exatamente as contribuições do universo das Ciências Humanas e Sociais que estão interligados com o Ensino Religioso segundo a BNCC.

Dessa dimensão, é que o **alto grau de complexidade**, que caracteriza na Educação o Ensino Religioso, demanda uma consistente formação docente em Ciências da Religião. Com o detalhe de que, nesta formação do professor em Ciências da Religião, não se deve confundir o objetivo da Ciências da Religião - que é próprio da formação do cientista da religião que se faz no curso de bacharel. A esse respeito, Usarski faz a seguinte observação:

O objetivo da Ciência da Religião é fazer um inventário, o mais abrangente possível, de fatos reais do mundo religioso, um entendimento histórico do surgimento e desenvolvimento de religiões particulares, uma identificação e seus contatos mútuos, e a investigação de suas inter-relações com outras áreas da vida. A partir de um estudo de fenômenos religiosos concretos, o material é exposto a análise comparada. Isso leva ao entendimento das semelhanças e diferenças de religiões singulares a respeito de suas formas, conteúdos e práticas. O reconhecimento de traços comuns do cientista da religião permite deduzir elementos que caracterizam a religião em geral, ou seja, como um fenômeno antropológico universal. (Usarski, 2006, p. 126 – 127).

Ademais, é necessário sempre ter-se em mente que a Ciências da Religião também é uma área em desenvolvimento. Por conseguinte, com o tempo, assim como podem se levantar problemas na área, também, nela pode-se vir a constatar algumas mudanças. **Problemas e mudanças** que quase sempre serão observados ao levar-se em conta as referências de experiências vivenciadas a partir da própria história da Ciências da Religião.

Como no contexto de Brasil, literalmente mediante os diversos problemas a serem enfrentados para assegurar a relevância acadêmica da Ciências da Religião, um exemplo de **problema** suscitado, como acentua Cruz (2013, p. 45) adveio da crítica de Antônio Pierrucci, visto que:

Este apontava para o fato, de todos conhecido, de que uma boa parte dos pesquisadores pertencentes a esses programas eram (e são) oriundos do clero católico e protestante, ou vinculados a algum interesse religiosos. Para ele, isso, impediria uma abordagem mais propriamente científica para o estudo da religião, o que diz respeito tanto a interesses epistemológicos quanto políticos. (Cruz, 2013, p. 45).

Nesse viés, do desenvolvimento da área, as relações entre da Ciências da Religião com a **Fenomenologia da Religião**, constitui-se um dentre os **exemplos** de possibilidade de sofrer uma **mudança**. Pois, como ressalta Usarski (2006, p. 54), existe um preço “político-acadêmico” com relação a Ciência da Religião permanecer insistindo no cultivo da linha de pensamento da Fenomenologia da Religião. Posto isso, mediante a perda de confiabilidade oriunda da “briga de métodos” que nela se constatou no século XX – segundo Usarski explana. Bem como, ao inferir, acentuando o autor sobre a necessidade da fundamentação metateórica de uma Ciência da Religião brasileira, frisa que deve ser avaliada o impacto da Fenomenologia da Religião sobre a Ciência da Religião, principalmente porque:

Infelizmente, até hoje não foi encontrada nenhuma ‘formula’ que deduzisse da descrição erudita desse ‘método’ um roteiro prático cujos passos fossem inequivocamente definidos, a fim de que um pesquisador realmente chegasse ao objetivo proclamado e os programas em Ciências da Religião pudessem instruir seus alunos naquela abordagem (Usarski, 2006, p. 53).

Semelhantemente, corrobora com esse entendimento Cruz quando frisa que:

Outra peculiaridade diz respeito ao uso, entre nós, de correntes da Fenomenologia da Religião [...] se apoia em Husserl e em sua noção da Filosofia como ciência do rigor. Pode-se perguntar da adequação desse entendimento, pois os projetos de uma Filosofia científica, ao longo do século XX, não foram muito bem-sucedidos. Não é a Filosofia que fundamenta a ciência, muito menos sua prática (Cruz, 20013, p. 45).

Assim, como se observa, há para a Ciências da Religião numerosos e variados problemas decorrentes da tão grande quantidade de críticas à Fenomenologia da Religião. Ou como frisam Filoramo e Prandi (1999, p. 57), “as críticas à FR [Fenomenologia da Religião] são tantas quantas são as FRs [Fenomenologias da Religião]³⁷”. Visto que, como acentuam os autores, na marca histórica deixada por um “pendulo interpretativo”, mediante a perspectiva da “autonomia absoluta” prevista pela Fenomenologia da Religião, para tratar da problemática do significado e da especificidade da religião; principalmente, de modo comparativo (conforme na FR descritiva se observou), é que “escondia-se o problema hermenêutico”. Esse contexto, segundo eles inferem, “Trata-se de um debate aberto, no qual, a palavra definitiva ainda está longe de ser pronunciada” (Filoramo; Prandi, 1999, p. 57).

Em síntese, como se confere, essa é a Ciências da Religião brasileira, é nela que segundo a BNCC, se fundamentam epistemologicamente o “Conhecimento Religioso”, o qual, o âmbito de ação da Didática pode auxiliar o professor a discernir de modo mais propício o “como ensinar”.

Para além do que se pode observar, como sendo repetitivo na história do desenvolvimento de uma Ciência (problemas, mudanças, aprimoramentos etc.); o que se torna difícil negar é que o seu projeto de investigar a religião como uma atenção para o fenômeno religioso é de tamanha grandeza, coragem e maestria. A qual, demanda não apenas idoneidade, mas, principalmente, **discernimento**, em meio a diversidade cultural religiosa que permeia a história do ser humano, desde quando se começou a estudar o homem até hoje. Ainda mais e muito mais, em meio a pluralidade de modos como o fenômeno religioso pode ser vivenciado no senso comum.

É desta magnitude das Ciências da Religião no Brasil, que, também, vem a “primordialidade”, a qual, se refere a tese deste estudo. Emergindo a partir da BNCC, no que diz respeito ao se admitir essas **complexidades** próprias desta ciência acadêmica. Estas, o professor necessita aprender a discernir, em termos das inter-relações que caracterizam o “como ensinar”, com base na Ciências da Religião, os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos de cada “Objeto de Conhecimento”.

³⁷ Observa-se que as descrições dentro dos colchetes não estão no original.

2.6 Fundamentos do Objeto deste Estudo

Em primeiro lugar, se faz necessário sublinhar que a BNCC segue o entender de que o 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental é, apenas, o primeiro dos anos do ciclo de alfabetização. Ciclo que implica o desenvolver a leitura, a escrita, o letramento matemático, nos 2 primeiros anos, e a sua consolidação no 3º ao 5º ano do EF³⁸. Logo, porque os demais componentes curriculares vão seguir este entendimento da BNCC é que se pôde reputar que no 1º (primeiro) ano EF, também, se faz necessário entender o que é essencial no desenvolvimento da **base dos saberes** que vai suportar o aluno na continuidade de toda a sua formação escolar. Visto que, a “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades” será “abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais” (Brasil, 2018b, p. 438).

Por conseguinte, a partir do entender que devido serem diferentes as concepções e maneiras de ensinar (e mesmo assim elas, geralmente, conseguem atingir os mesmos alvos – as habilidades propostas pela BNCC), foi que ao reflexionar-se sobre a pesquisa de campo se considerou **algumas questões centrais** que atravessam a “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades” para iniciar a presente investigação:

1. Como os professores do componente curricular de Ensino Religioso entendem o “como ensinar” os “Objetos de Conhecimento” da “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades”?
2. Existem evidências no “como ensinar” na fundamentação epistemológica do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Unidade ser baseada pela Ciências da Religião?
3. De que formas caracterizam-se as relações que os professores consideram entre o “como ensinar” os objetos de conhecimento e as habilidades da Unidade para desenvolver a organização Didática do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Ensino Religioso?

³⁸ Por isso, grande parte das redes de ensino podem adotar uma perspectiva interdisciplinar para viabilizar o assegurar dessas habilidades essenciais.

4. O que se distingue nos entendimentos do fazer docente que se mostram mais pertinente no tratamento dos conteúdos da Unidade temática, para estabelecer na constituição da base cognitiva do estudante, marcos referenciais mais propícios na continuidade do processo de ensino-aprendizagem neste componente curricular? (Quanto e o porquê?)
5. Que inter-relações podem ser verificadas entre o tratamento pedagógico e a Didática no componente curricular de Ensino Religioso no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Unidade as quais atestem (ou não) a fundamentação teórico-epistemológica da Ciências da Religião nas aulas do componente curricular de Ensino Religioso?

Assim, no que se refere ao como as inter-relações entre essas questões envolvem diretamente uma gama de saberes organizados em forma de conteúdos e em virtude do entender o conteúdo como “a organização do conhecimento em si, com base nas suas próprias regras [...] e um instrumento básico para poder atingir os objetivos” (Piletti, 2006, p. 66) e “continuar sendo importante, pois a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo. Quem aprende, aprende alguma coisa” (Piletti, 2006, p. 90). Bem como, compreendendo na BNCC, os arranjos dos objetos de conhecimento que constituem as unidades temáticas do componente curricular de Ensino Religioso e associam os fundamentos das concepções da Ciências da Religião nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos.

À vista disso, a partir da síntese dessas indagações, com o cerne de que os professores que ministram as aulas no componente curricular de ER têm suas compreensões sobre a BNCC e associam os fundamentos das concepções que eles possuem da Ciências da Religião no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos é que se constituiu a problemática. Sintetizada, como frisado antes, na **questão central**: quais percepções e entendimentos dos professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, emergem acerca do “como ensinar” (Didática) sobre “o eu, o outro e o nós”, com base nas Ciências da Religião e na BNCC?

Bem como, para este estudo, a **tese** de que mediante a primordialidade que emerge a partir da BNCC, ao se admitir as complexidades do articular os processos

de ensino-aprendizagem de cada “Objeto de conhecimento”, essencialmente com base na Ciências da Religião, é plausível que o desvelar do entendimento acerca da práxis do ‘como ensinar’ sobre “O eu, o outro e o nós”, de professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, ao gerar referências para a formação docente, contribua com o âmbito de ação da Didática, no que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”.

Posto isso, ao cogitar-se que se em um grupo de professores de ER, que lecionam no componente curricular de ER, fossem identificadas as principais inter-relações que perpassam os seus entendimentos relativos ao “como ensinar” os saberes de ER, com base na Ciências da Religião, segundo a BNCC, os resultados dos registros e análises dessas inter-relações poderiam cooperar para orientar e auxiliar a formação docente a contribuir com o âmbito de ação da Didática para auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar”. Tanto como proposto na perspectiva da BNCC quanto favorecer as inter-relações das dimensões teórico-científica e teórico-práticas na formação profissional do professor³⁹ a partir das perspectivas da DNCLCR. Dito de outra forma, beneficiar tanto a formação inicial, quanto a formação continuada.

Portanto, nesse contexto, como sublinha Piletti “O mais importante é o fato de o mestre estar apto a levantar a ideia central do conhecimento que deseja trabalhar. Para que tal ocorrência se verifique, é indispensável que o professor conheça em profundidade a natureza do fenômeno que pretende que seus alunos conheçam” (Piletti, 2006, p. 67), é que se apresentou a determinação de tecer com essas formas e relações um per-plexo e complexus⁴⁰ processo de pesquisa, através de um estudo com essas peculiaridades como descritas.

³⁹ Entendendo-se como sublinha Libâneo (2013, p. 27, grifos do original): “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializa-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matéria, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras”.

⁴⁰ Esses dois termos estão observados nesta pesquisa de acordo com as relações apontadas por Guedes (2012, p. 64-68) que frisa a perplexidade conforme considera Unger (1991, p.33) quando

Para conseguir concatenar as inter-relações que permeiam o “como ensinar”. A fim de respaldar parâmetros para nortear a trajetória de construção, desenvolvimento e consolidação do Ensino Religioso, respaldado pela Ciências da Religião, conforme a perspectiva da BNCC. No sentido de apresentar aportes para a formação e, por conseguinte, à docência no componente curricular de Ensino Religioso no que tange as perspectivas do âmbito de ação da Didática é que esta investigação constituiu os seus objetivos.

2.6.1 O Exame dos dados

Uma vez que as respostas, que foram apresentadas pelos docentes participantes, se constituem como os dados a serem examinados para fundamentar este estudo, o exame desenvolvido fundamentou-se na Hermenêutica filosófica como considerada pelo filósofo contemporâneo Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002).

Assim sendo, para no posicionar-se de modo interpretativo e autoformativo quanto ao trabalho da análise desses dados; buscar compreender os entendimentos dos professores sobre o “como ensina” a respeito de “O eu, o outro e o nós”; levando-se em conta à compreensão de suas falas, à luz das demandas sociais e dos referenciais teóricos identificados.

Visto que, para Gadamer a hermenêutica é uma ação conectada à pessoa e da própria existência da pessoa. Não existe a neutralidade do sujeito, nem da Ciência, porque sempre existe um sujeito por detrás de algum objeto de pesquisa. Assim, nesta pesquisa sobre educação, segue-se a atitude hermenêutica.

Compreendida semelhantemente ao que assevera Pilar Sidi e Elaine Conte (2017) quando inferem que a abertura para a constante renovação que o horizonte hermenêutico propõe, por intermédio de uma historicidade não-linear que a conversação comporta abrange uma “difusa fronteira do ilimitado”.

denota que per-plexo está aquele que se abre à estranheza do presente, aquele que ama a trama. Mas também, nessa entrega, aquele que tece é também tecido na rede de um real em constante mutação. E complexus no sentido como acentuado por Edgar Morin e ressaltado por Mendes (2003, p. 71) como sendo “originalmente, aquilo que é tecido junto”. Assim como, no que diz respeito ao pensamento complexo ser “um pensamento que busca distinguir (mas não separar), ao mesmo tempo em que busca reunir”.

Posto isso, porque a “hermenêutica enquanto atitude de pesquisa e metodologia no campo da educação oferece valiosos recursos para ação textual e discursiva”; os quais, possibilitam o ampliar e aprofundar visões de mundo face a atenção voltada aos “contextos de interação que se quer (re)conhecer na realidade vital”.

Compreensão de hermenêutica essa que é válida para se “investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários à práxis educativa”. Principalmente, ao intencionar a proposta de realizar esses processos em meio aos diversos contextos que essas práticas constituem as realidades (Sidi; Conte, 2017, p. 1952).

Também conforme ressaltam Gusmão, Palmeira e Lima (2018, p. 401), ao afirmarem que a possibilidade da hermenêutica filosófica de “nos permitir pensar um outro pensar” representa a sua grande contribuição. Em virtude desse pensar que “pensa o outro pensar” ser “o próprio ato do pensamento que pensa o pensamento”.

O qual, por mais que aparente ser estranho e redundante, essa ação de “ter que pensar o pensar”, ela não representa em hipótese alguma “um ato ignóbil e obscuro”. Porque essa concepção do “pensamento do pensamento” constitui-se como um olhar “para o sentindo autêntico da nossa realidade mais particular”.

Igualmente, corrobora Weller (2007), ao frisar que o papel da hermenêutica dos anos de 1950 até hoje tem sido de grande valia ao desenvolver metodologias e métodos de análise de dados empíricos no âmbito da área da Educação. Mormente, no sentido de (re)construir de novos sentidos investigados. Pois a hermenêutica ocupar-se de “reconstruir a dinâmica interna do texto [e de] restituir a capacidade da obra de se projetar para fora na representação de um mundo que eu poderia habitar” (Ricoeur, 1986, p. 32). E ela ser uma “teoria das operações do entendimento em sua relação com a interpretação dos textos” (Grondin, 2012, p. 105). Concebidos como tudo o que pode ser entendido, podendo ser um escrito, uma ação humana ou uma história, seja individual ou coletiva (Grondin, 1999). Pois, “A ideia que decorre daí é que o entendimento da realidade humana é constituído por meio dos textos e das narrativas” (Grondin, 2012, p. 106). Posto isso, no que concerne a este estudo, realidade humana que decorre dos sentidos primordiais dos entendimentos dos professores participantes. Mediante as inter-relações entre os elementos constitutivos do “como ensinar” o “Eu, o outro e o nós”.

Nada obstante, segundo afirma Palmer “o objetivo da hermenêutica não é avançar com regras para uma compreensão objetivamente válida, mas conceber a própria compreensão de um modo tão lato quanto possível (Palmer, 2011, p. 216). Como Alves e Oliveira (2019, p. 39) inferem no que tange a hermenêutica ser “a ontologia e a fenomenologia da compreensão”, uma vez que se reconheça “que não se pode mais apresentar a compreensão de modo tradicional, como um ato da subjetividade humana”, porque “Com efeito, as chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas, sim, a experiência”.

Assim, ao observar, constatar e correlacionar, as maneiras como as inter-relações dos entendimentos dos professores, sobre o “como ensinar” no componente curricular de ER, conectam as orientações da BNCC, com as concepções da CR, para fundamentar os processos de ensino-aprendizagem.

Posto isso, é que estão descritas as análises, explicações e respostas relativas ao exame dessas constatações (nos capítulos e subpontos do presente trabalho). Trechos deste texto, a respeito dos quais, ressalta-se que **não são sempre parte da mesma resposta à pergunta específica**. Isto é, existem comentários referentes ao assunto de uma questão que foram parte da fala de professores em outras respostas. Por isso, também, conserva-se os tempos das falas nas entrevistas para que, supostamente, se necessário em outros momentos (como por exemplo intervenção de possíveis questionamentos) poder-se localizar mais rapidamente nas gravações das entrevistas e fomentar o debate, bem como, exames posteriores.

Consequentemente, essa localização mencionada, procede conforme este exemplo: Professor 2 (03:12 – P 1). Sendo que esta mesma identificação pode vir no decorrer deste texto, apresentada desta outra forma (Professor 2, 03:12 – P 1). Apresentada de um modo ou de outro, sua leitura se compreende assim: que se trata de um trecho da fala do professor identificado como “Professor 2”. No tempo decorrido “03:12”, isto é, de três minutos e doze segundos após o início da gravação da entrevista; e que em “P 1”, P é igual a “Pergunta” e 1 o número de ordem da pergunta; o qual, esclarece que este trecho foi parte da resposta relacionada a 1ª (primeira) pergunta do “Roteiro Semiestruturado da Entrevista”.

Por conseguinte, para a organização dos procedimentos operacionais empregados, depois de serem gravadas individualmente as entrevistas, posteriormente, foram transpostas para a forma escrita (palavra por palavra) e, em seguida a essa transcrição. O que, separadamente, gerou a obtenção de um texto de

produção individual de cada professor entrevistado em particular. Estes se constituíram como os pontos de partida na investigação das inter-relações. E, por intermédio das sucessivas análises, esses textos constituíram o conjunto de documentos que integram este trabalho.

Depois do processo da transcrição das entrevistas, cada texto produzido passou uma análise individual. Momento no qual se investigou o **sentido primordial** que as explicações dos professores poderiam desvelar em meio as inter-relações entre o “como ensinar” e os assuntos principais de acordo com cada pergunta apresentada. Em algumas verificações, ao detectar-se diversos “**enunciados**” associados a um mesmo sentido, devido ao constatar-se que, de certo modo, as narrativas dos professores associavam alguns enunciados principais, eles foram considerados como uma **unidade constituinte de sentidos**. Situações estas em que um sentido primordial foi relacionado a uma **categoria**. Assim, foi que se examinou essas descrições dos professores participantes para compreender as suas respostas. Sendo que em relação as respostas de algumas questões, essas interpretações estão acompanhadas de uma lista, e, ou, um quadro, um gráfico, uma nuvem de palavras. Porém, o princípio do tratamento para compreender as respostas se procedeu do mesmo modo ao investiga-se o sentido primordial. Nestes casos, esses recursos apresentam as respectivas evoluções das análises dos dados inter-relacionados ao “como ensinar” em relação a modo de interpretar.

Em termos dos detalhes nessas ocasiões, similarmente, o passo a passo seguiu o mesmo procedimento, a saber: após o identificar e listar os “**enunciados**” relativos ao respectivo propósito central perscrutado por meio de cada pergunta. Enunciados que, ao serem descritos (em listas e, ou, quadros, gráfico, nuvem de palavras), nem sempre foram somente uma palavra, mas, também, algumas vezes foram expressões que se tornaram unidades constituintes de sentidos. Pois, a partir do analisar as relações entre os enunciados identificados, foram estabelecidas associações, combinando-os e classificando-os, para formar as **unidades constituintes de sentidos**. E, assim, essas unidades ao constituir a formação de conjuntos (porque reuniram os elementos ora incomum, ora mais próximos) constituíram **categorias**, as quais, como observado antes, são apresentadas em listas e, ou, quadros, gráfico, nuvem de palavras, identificados com os respectivos nomes das categorias.

Neste contexto, observa-se, ainda, que devido ao exame destes dados do presente estudo fundamentar-se em Gadamer (2011; 2015), torna-se oportuno ao considerar um pouco do panorama da história da hermenêutica. O que se faz útil para compreender-se a perspectiva deste autor. Não necessariamente a hermenêutica a partir da sua origem na Grécia antiga. Entretanto, do seu contexto imediato, relativo a hermenêutica como uma corrente filosófica que surge no século XX na Europa⁴¹.

Mediante uma crescente ênfase, no tocante as condições gerais da compreensão, para estabelecer diretrizes que possibilitassem não apenas o compreender de textos científicos relacionados as áreas bíblica, jurídica, literária, porém, compreender todo o pensamento expresso por intermédio de palavras. Assim sendo, a Hermenêutica, ao se consolidar como a Ciência da Interpretação e ser muito utilizada nas denominadas Ciências do Espírito – como por exemplo, Direito, História, Literatura, Arte, Psicologia etc. Ela é assumida gradativamente como um método epistemológico de análise, no qual, se entende que a verdade se constitui como um resultado de uma interpretação; por conseguinte, a verdade nunca é objetiva.

Destarte, afirma-se, neste contexto histórico, torna-se essencial observar-se que alguns instantes são determinantes. Assim sendo, desde quando no século XIX, o alemão Friedrich Schleiermacher (1768 – 1834), vai propor a hermenêutica como uma disciplina focada em um método compreensivo.

Centrado na capacidade de entender por intermédio da psicologia, para além do que o próprio autor de um texto, não compreendia, sobre o sentido expresso através do seu texto. A partir dele a hermenêutica deixa de ser limitada (como uma disciplina) para interpretar os textos nas áreas jurídica, bíblica ou filológica e adentra para a Filosofia. Porque Schleiermacher foi quem primeiro demonstrou a perspectiva da hermenêutica de forma universal, isto é, como uma hermenêutica geral.

Bem como, o momento em que Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) vai afirmar que, a partir desse método, seria possível trazer a cientificidade para as Ciências Humanas, levando-se em conta o lugar determinante da história nos estudos dessa área. No sentido próprio de que o sujeito, com sua consciência e vontades, geralmente, ao vivenciar a história, não apresenta habilidades consistentes para

⁴¹ Uma vez que ao considerar-se o período após o idealismo alemão e as 3 (três) principais tendências que mais se sobressaíram a partir da Fenomenologia, merecem destaque: a transcendental (com Husserl), a existencial (com Maurice Merleau-Ponty e Jean Paul Sartre) e a hermenêutica (com Hans George Gadamer e Martin Heidegger).

exercer a neutralidade frente a dado objeto estudado, afastando-se dele – como na ênfase atribuída nas Ciências Naturais. Por conseguinte, é que o método explicativo das Ciências Naturais dá lugar ao método de compreensão nas Ciências Sociais.

Por sua vez, na ocasião do alemão Martin Heidegger (1889 – 1976) se averigua que o filósofo “inicia seu caminho de reflexão sobre o sentido mais profundo da existência humana, bem como sobre as origens da metafísica e o significado de sua influência na formação do pensamento ocidental” (Japiassú; Souza Filho, 2006, p. 128). Em seus aportes, Heidegger vai asseverar que “o ser é sempre o ser de um ente” (Heidegger, 2005, p. 35). Pois, “A existência só pode ser compreendida a partir da análise do *Dasein* (o ser-aí), do ser humano aberto à compreensão do ser” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 128), ao analisar a estrutura do ser no mundo como base para tratar-se das relações do ser em geral. Considerando como sugestão hermenêutica uma explicação fenomenológica da própria existência humana, isto é, uma Fenomenologia Hermenêutica.

A respeito, Alves e Oliveira (2019, p. 23) sublinham que “A hermenêutica de Martin Heidegger dá um passo decisivo quando faz do fenômeno da compreensão algo maior do que uma mera forma de conhecimento ou sistema de regras”. Principalmente, após eles ressaltarem que devido para Heidegger a compreensão e a interpretação serem modos fundantes da existência humana, a hermenêutica do *Dasein* do filósofo, “transforma-se também em hermenêutica, especialmente na medida em que apresenta uma ontologia da compreensão” (Alves; Oliveira, 2019, p. 15).

Uma vez que, seja nos conteúdos ou nos métodos, a investigação de Heidegger ser de caráter hermenêutico, porque “a hermenêutica passa a significar uma fenomenologia da existência”. Contexto no qual, deixa-se de falar na compreensão em termos de um “sentido de propriedade” e a mesma passa a ser concebida segundo “um modo de existência”, admitido como um elemento que constitui o *Dasein*. (Alves; Oliveira, 2019, p. 15 – 16).

Então, pode-se afirmar que é desse contexto que a teoria da hermenêutica filosófica foi aprimorada por Gadamer, a partir das bases da fenomenologia. Visto que, ele foi muito bem-sucedido ao desenvolver a hermenêutica com uma perspectiva a qual **não foi pensada como um método**. Quer dizer, como uma teoria do método; mas sim a hermenêutica filosófica ser “ampla porque não exclui a experiência e a contingência humana” (Rohden, 2002, p. 112). Ao ponto de Gadamer reputar na

“Filosofia Contemporânea” (a filosofia mais reconhecida no período a partir do final do século XVIII até os dias atuais) a hermenêutica como sendo a filosofia primeira⁴². Ou seja, o autor sustenta que mediante ao se estabelecer um conceito de filosofia, este deverá ser hermenêutica.

Em síntese, para o autor, a filosofia em si é uma hermenêutica; ela é uma perspectiva filosófica e interpretativa; e é um modo de interpretar a existência humana. Como ele afirma, “Nesse sentido, como vimos, a hermenêutica é um *aspecto universal da filosofia* e não somente a base metodológica das chamadas ciências do espírito” (Gadamer, 2015, p. 613, grifo do autor). Bem como, entender que os princípios da hermenêutica podem servir de base a todos os tipos de interpretação (Palmer, 2011, p. 50); porque ela encontra-se relacionada à interpretação de textos e a uma teoria geral da compreensão.

Nesse viés, contribuem Alves e Oliveira (2019, p. 30, grifo nosso) ao elucidar que

A hermenêutica filosófica se apresenta como uma teoria geral do saber. Enquanto se opõe à metafísica e à ontologia clássica e moderna, a hermenêutica filosófica, ao pretender articular lógica e ontologia, historicidade e cientificidade, verdade e método, contempla um pensamento autenticamente “forte”, pois **não reconhece nenhum jogo de linguagem como absoluto**.

Pois, a hermenêutica é uma forma de racionalidade estruturada a partir da linguagem e que descreve as condições da compreensão. Em virtude de Gadamer considerar que a língua é o horizonte existencial do ser humano; a linguagem ser (completamente) manifestação do pensamento – verbal e, ou não verbal. Visto que a hermenêutica filosófica “desenvolve uma crítica à lógica que trata meramente de signos, mas vê a lógica enquanto linguagem como condição de possibilidade de compreensão da realidade” (Rohden, 2008, p. 254). Sendo que, segundo observa-se mais adiante, na hermenêutica filosófica, o modo próprio de ser da linguagem e da compreensão é de acordo com o que Gadamer se baseia no diálogo, no conceito de jogo e no círculo hermenêutico. Como acentua Luiz Rohden “O diálogo mostra melhor a dimensão do processo relacional do saber, enquanto jogo e o círculo hermenêutico

⁴² Termo em primazia que remete ao uso empreendido pelo filósofo grego Aristóteles, por ele “considerada a problemática do Ser e dos princípios como questão central da filosofia, da qual todas as demais dependem” (Japiassú; Souza Filho, 2006, p. 111).

ressaltam a subjetividade afetada daquele que joga ou compreende compreendendo-se circularmente” (Rohden, 2002, p. 181).

Nesse contexto, por ser a interpretação “o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (Ricoeur, 1989, p. 16); ela ser um ato essencial do pensamento humano, visto que “o próprio fato de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação” (Palmer, 2011, p. 20); e porque para Gadamer (2015, p. 406), “a interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Por conseguinte, o autor assevera que para uma pessoa compreender um texto se faz necessário realizar um projetar (Gadamer, 2015, p. 356). Que mediante o surgimento de um primeiro sentido no texto, o intérprete deve prelinear um sentido do todo. Visto que, “Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado”.

Embora, segundo Gadamer, uma das características da hermenêutica filosófica é uma postura de abertura autêntica para o diálogo. Tudo começa mediante uma negociação entre entrevistador e entrevistado quando ambos se abrem ao **diálogo autêntico**, uma vez que “A conversação é um processo do acordo”. E, por isso mesmo, é que “Toda verdadeira conversação implica nossa reação frente ao outro”, porque se faz necessário “deixar realmente espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar”, para ao fim “compreender aquilo que ele diz” (Gadamer, 2015, p. 499).

Logo, do esquema básico do diálogo, **surge a dialética de pergunta**, a qual, sustenta o processo hermenêutico, como Gadamer (2015, p. 473 – 493) discorre em termos de “A primazia hermenêutica da pergunta”. Porque, segundo o autor, a hermenêutica filosófica dá-se a entender a partir do processo dialógico na relação do sujeito com o mundo e, por isso, é que se faz necessário reconhecer que mediante os argumentos advindos do diálogo torna-se possível acontecer a modificação da opinião particular. Visto que esse processo se sustenta em qualquer fenômeno de compreensão (seja face a um interlocutor ou um texto), através da perspectiva de que o diálogo por proporcionar o acesso ao argumento do outro (o qual, a princípio pode apresentar-se até mesmo como estranho). Demanda a necessidade de que haja uma abertura dos integrantes da conversação para modificações de pressupostos que vão acentuando as percepções das diferenças entre os participantes.

Assim, segundo Gadamer, no processo hermenêutico, entende-se que a estrutura do diálogo se fundamenta no discernir a importância do intérprete permanecer aberto para as modificações, isto é, aceitar a possibilidade de modificar a opinião particular. Além do mais, o autor também considera nessa estrutura o dialogar com a tradição histórica e a relevância do processo dialógico que se desenvolve em um esquema de pergunta e resposta. Porque para o filósofo, na hodiernidade, o debate hermenêutico “colocou o fenômeno do diálogo no centro das discussões, uma vez que, a linguagem só se dá, se forma, se amplia e atua no diálogo”. Ainda que o autor assevere que “Em todo caso, o fenômeno da compreensão sustenta-se no caráter de linguagem desse processo [...] A dimensão hermenêutica permanece caracterizada, antes, justamente pelo caráter escrito de todo fenômeno de linguagem (Gadamer, 2011, p. 508).

Nesse viés, foi que Gadamer em sua obra, após analisar diversos casos, em âmbitos distintos – à título de exemplo, dentre outros, na linguagem da conversação, na poesia, na interpretação de textos –, vai **concluir** que “*O ser que pode ser compreendido é linguagem*”, (Gadamer, 2015, p. 612, grifo no original). Tanto no que compete à linguagem, segundo frisa Oliveira (2006, p. 213) “revelar o ente em sua verdade e exprimi-la na palavra. No entanto, o que se revela nunca é só um ente: no dizer o ente transcendemos o ente na direção do ser. Então, é por meio da palavra que se realiza o evento do desvelamento”. Como à semelhança do acentuar de Biagioni (1983, p. 33), sobre o tudo que for possível de compreender-se no processo dialógico, ser “sempre linguagem e que todo encontro com o ‘mundo’, mesmo com as coisas, na sua imediatidade se revela como um encontro linguístico”.

A essa conclusão, Gadamer vai chegar após o investigar o “reflexo subjetivo no falar”, frente à mediação dialética (se verbal – p. ex. a conversação) do “movimento especulativo que capta o falante”, a partir da “unidade originária” dos seus referenciais do eu e do mundo, ao fazer uso do meio denominado de linguagem. Isto é, segundo o seu conceito de linguagem.

Posto isso, devido o autor ao realizar esses exames, orientar-se em suas reflexões através da “ideia de que a linguagem é um meio (*Mitte*) em que se reúnem o eu e o mundo, ou melhor, em que ambos aparecem em sua unidade originária”. Bem como, o filósofo ao observar esse “meio especulativo da linguagem”, elaborar o modo segundo o mesmo “se apresenta como um acontecer finito, frente a mediação dialética do conceito”; porque nessas análises “mostrou-se que a linguagem possui uma

estrutura especulativa, que não consiste em ser cópia de algo dado de modo fixo, mas num vir-à-fala, onde se enuncia um todo de sentido” (Gadamer, 2015, p. 612).

Por isso, a partir do averiguar relativo ao não se dá “uma atividade metodológica do sujeito” perante o meio especulativo da linguagem e que esse vir-à-fala (ao enunciar um todo do sentido) é que expressa “um fazer que o pensamento ‘padece’”. Devido à ação ser relativa a “um fazer da própria coisa” (que é expressa pelo falante – interlocutor – no todo do sentido; “do sentido que vem-à-fala”), o qual “é o verdadeiro movimento especulativo que capta o falante” (Gadamer, *loc. cit.*).

Em suma, é isso que Gadamer assevera mediante os seus estudos:

Rastreamos o seu reflexo subjetivo no falar. Agora estamos em condições de compreender essa cunhagem da ideia do fazer da própria coisa, do sentido que vem-à-fala, aponta para uma estrutura ontológica universal, a saber, para a constituição fundamental de tudo aquilo a que a compreensão pode se voltar. *O ser que pode ser compreendido é linguagem.* De certo modo, o fenômeno hermenêutico devolve aqui sua própria universalidade à constituição ontológica do compreendido, na medida em que a determina, num sentido universal, como *linguagem*, e determina sua própria referência ao ente como interpretação. Por isso não falamos somente de uma linguagem da arte, mas também de uma linguagem da natureza, e inclusive de uma linguagem que as coisas exercem. (Gadamer, 2015, 612, grifo no original).

Portanto, é que se faz necessário observar alguns princípios que norteiam a perspectiva de hermenêutica filosófica segundo o autor. Para entender-se como, a partir da voz dos professores participantes, tornou-se possível descrever as condições do compreender o “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”, de acordo com Gadamer. Mediante o significado que atravessa cada resposta e a respectivo compreender por meio da linguagem – a fala como o dito, o relato, com base na experiência idiossincrática –, do que vêm-à-fala (onde se enuncia um todo de sentido).

Gadamer, a partir do entender que fazer filosofia é fazer hermenêutica e vice-versa, ressalta que para uma pessoa com um objetivo de compreender um texto, tanto “Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias”. Contudo, “O que se exige é simplesmente a abertura para a opinião do outro ou para a opinião do texto” (Gadamer, 2015, p. 358), a qual, se faz necessário, desde o início do processo da compreensão que caracteriza a hermenêutica, reconhecer que existe uma expectativa de sentido pessoal que deriva de um contexto; “Mas essa

abertura implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas”.

Pois, antes de tudo como frisa Gadamer “Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa”; ou seja: “O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais” (Gadamer, *loc. cit.*).

Assim é que Gadamer observa que o início de processo demanda esse primeiro exercício hermenêutico. Porque a hermenêutica enquanto ação da compreensão parte do reconhecimento da situação existencial humana. Como sendo constituída por estruturas prévias, as quais, nem sempre, são conscientes para uma dada pessoa – inclusive a do intérprete. Mas elas mediam as relações de cada indivíduo e vão se formando em função do tempo, do lugar, dos acontecimentos vivenciados por cada pessoa. Ou seja, do modo de existir – desde as origens, do nascimento, da educação que se recebe, das convivências, dos sujeitos, das comunidades etc.

Pois bem, assim é a ideia de Gadamer, de que a hermenêutica sempre vai acontecer de forma mediada. Qualquer compreensão se dará de forma mediada, pensando (ao considerar) que todo indivíduo tem suas estruturas prévias. Que mediante “as coisas” que vão chegando diante dele (ou saindo de dentro dele), elas vão de encontro com as suas estruturas pessoais (neste caso as estruturas do intérprete). Pois existe como que um impacto mediante choque, como em uma colisão frontal.

Por consequência, é a partir desses choques com as estruturas particulares do intérprete que o processo da compreensão vai se dando. Por isso, é que elas devem ser levadas em consideração no instante em que se interpreta qualquer tipo de texto. Visto que, Gadamer acentua que, mediante o trabalho de interpretar um texto, é primordial saber separar o que pertence aos preconceitos particulares da pessoa do intérprete (pré-compreensão, pré-juízos), daquilo que se depara do seu trabalho de interpretar e, ou, que mediante sua análise vai se desvelando. Elucidando o autor que em nenhum instante, por ele, o termo preconceito é usado com o sentido de discriminar (discriminação, relativo a moral); como também não é empregado no sentido para preservar alguma compreensão arbitrária e imposta de algum modo (pela força e, ou persuasão). Sendo que, propriamente, Gadamer esclarece que o sentido do termo preconceito, se faz necessário entender no contexto da formação humana,

devido ela ser constituída através de várias influências e por uma dada tradição ao longo da vida de uma pessoa, as quais, constituem as “estruturas prévias humanas”, a essas estruturas é que o autor chama de **preconceitos**. Sobre eles, reside o entendimento de que para a ação de trabalhar na interpretação de um texto, o intérprete não pode retirar de dentro de si os seus preconceitos (porque é impossível fazer isso). Porque é natural o fato de que a vida humana proporciona condições suficientes para a possibilidade de ocorrer o divergir com os pré-conceitos individuais.

Entretanto, a atenção, necessária segundo o autor, diz respeito ao cuidado que o intérprete deve manter para que não resulte sobre a interpretação de um texto a transferência de algum(ns) preconceito(s) do próprio intérprete. Posto isso, a medida em que os achados do texto vão colidindo de frente com as pré-compreensões estruturas prévias do próprio intérprete. Posto isso, a medida em que as perspectivas desveladas no texto vão colidindo de frente com as pré-compreensões, isto é, as estruturas prévias (do próprio) intérprete. Portanto, para o intérprete se faz necessário reconhecer os seus preconceitos e mantê-los separados do que vem do texto – do que o texto traz – e causa o choque entre essas duas realidades. Em virtude desse choque é que surge uma nova compreensão. Porque perante esse impacto entre os achados do texto com as estruturas prévias, caso não sejam levadas em consideração (percebidas), o intérprete pode transferir os seus preconceitos para o trabalho de interpretar o texto e, conseqüentemente, a compreensão do texto não se realiza (efetiva) adequadamente. Visto que o modo de olhar para essas perspectivas desveladas se depara com a barreira dos preconceitos próprios do intérprete. Isto é, são as perspectivas do autor em vez do sentido [do texto] que constitui o trabalho final.

Em resumo, porque o intérprete, ao conhecer e reconhecer a sua situação existencial, por conseguinte, não apenas por (re)conhecer os seus preconceitos, porém, e principalmente, discernir os modos mais propícios para conviver com os mesmos; e para Gadamer a pré-compreensão ser o ponto de partida da própria compreensão. Por isso, que o intérprete não permite que seus preconceitos norteiem e sigam de encontro as perspectivas desveladas no trabalho de pesquisa (mediante a consequência natural do choque entre as compreensões particulares com as do mundo); e consegue desvelar a compreensão do texto, do diálogo, do material analisado. Esse é o exercício hermenêutico que se faz necessário ao efetuar o processo de compreensão segundo a hermenêutica.

Nessa circunstância, sobre a concepção de preconceito em Gadamer, mediante o entender de que a ação hermenêutica implica compreender e, antes de compreender-se, existe primeiramente o choque com as pré-compreensões, no que elas se encontram relacionadas a capacidade de leitura de mundo, porque essa leitura é determinada pelos pré-conceitos, o filósofo vai sopesar o seguinte:

Com isso a questão central de uma hermenêutica verdadeiramente histórica, a questão epistemológica fundamental, pode ser formulada assim: qual é a base que fundamenta a legitimidade de preconceitos? Em que se diferenciam os preconceitos legítimos de todos os inumeráveis preconceitos cuja superação representa a inquestionável tarefa de toda razão crítica? (Gadamer, 2015, p. 368).

À vista disso, Gadamer vai esclarecer que os preconceitos legítimos são os que a razão humana os reconhece plausível. Não diz respeito a tudo, toda e qualquer pré-compreensão, todavia, eles são aqueles que a razão percebe que os mesmos podem contribuir em um processo hermenêutico. Por sua vez, os preconceitos não legítimos são os que tentam fazer com que a razão venha a se submeter a eles, porque eles não se justificam a partir da razão.

O argumento principal que Gadamer vai relacionar, para fundamentar essa perspectiva dos preconceitos, é um raciocínio antigo denominado de “argumento de autoridade”. Semelhante a concepção atual atribuída a um profissional denominado de perito ou de expert, no sentido de ser um indivíduo que ao apresentar um exímio conhecimento a respeito de determinado assunto é considerado como referência na respectiva área. É nesse sentido que um argumento de autoridade se sustenta na legitimidade que se estabelece em uma razão estabelecida, no decorrer de um tempo, a qual, atesta sua autenticidade em termos de uma tradição histórica, até então racionalmente sustentada e reconhecida como válida.

Outro conceito que na hermenêutica filosófica, segundo Gadamer, é essencial observar-se é o **conceito de jogo**. Posto isso, como abordado ao analisar “A ontologia da obra de arte e seu significado hermenêutico”. Mais precisamente, no que importa para o autor nesse conceito, após a sua análise da consciência estética, Mediante o seu inferir de que existe uma contraposição que se estabelece entre uma dada consciência estética e um objeto, a qual, “não corresponde ao estado das coisas” (Gadamer, 2015, p. 154). Nesse ponto, é que o filósofo esclarece que importa indagar o modo de ser do jogo. Isto é, afirma que, semelhante, ao que “a obra de arte ganha

seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta” (Gadamer, 2015, p. 155), é que o sentido do jogo é admitido na hermenêutica filosófica. O qual Gadamer detalha do seguinte modo:

O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. É justamente esse ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam. O jogo encontra-se também lá, sim, propriamente lá, onde nenhum ser-para-si da subjetividade limita o horizonte temático e onde não existe sujeitos que se comportam ludicamente.

O sujeito do jogo não são os jogadores. Ele simplesmente ganha representação através dos que jogam o jogo (Gadamer, 2015, p. 155).

Se faz oportuno frisar que Gadamer inter-relaciona no conceito de jogo princípios, os quais, são passíveis de observar-se em diversas categorias de jogo. Quer dizer, verificados em jogos infantis (lúdicos), em jogos de tabuleiros, jogos esportivos (em modalidade individual ou em equipe), jogos em competições oficiais ou em lazer e entretenimento. Assim sendo, porque o autor vai correlacionar a partir desse entendimento sobre o conceito do jogo, que do mesmo jeito “Para a linguagem, é óbvio que o verdadeiro sujeito do jogo não é a subjetividade daquele que entre outras atividades também joga, mas o próprio jogo. (Gadamer, 2015, p. 157). Que a estrutura do jogo se constitui similarmente como a estrutura da linguagem. Ou seja, O diálogo é sujeito, é o determinante na estrutura da linguagem; e não a subjetividade, (o eu) de algum sujeito da conversação. Logo, é o diálogo – a relação entre os sujeitos (a intersubjetividade), permeado pelo jogo – um ponto central da hermenêutica filosófica.

Genuinamente, averigua-se que o conceito de jogo integra o cerne da estrutura de pensamento de Gadamer e vai contribuir, significativamente, com o desenvolver de sua teoria filosófica. Nesse aspecto, da estrutura de jogo, remeter a estrutura da linguagem da conversação, o autor ressalta que essa toma sentido sob dois aspectos, a saber, na história (acontecimento histórico) e no contexto em que ela se efetiva (como existência temporal). Isto posto, devido Gadamer asseverar não existir significados que possam ser aceitos como absolutos, sistematizados e apreendidos na consciência do ser humano em uma proporção de igualdade e validade universal. Pois é, em meio aos integrantes do jogo linguístico (o qual caracteriza a relação

intersubjetiva no diálogo), que cada conteúdo da linguagem adquire a sua forma própria, na respectiva ocasião de conversação entre eles.

Do mesmo modo que, em um diálogo, não existe um indivíduo que seja o detentor de um significado determinado e, como um maioral, possa de algum jeito transmitir para o(s) outro(s). Pois, o que acontece em uma conversação se assemelha ao mesmo que ocorre como no jogo. Isto é, no jogo o sujeito é o jogo, não os participantes do jogo. Logo, no diálogo, o sujeito é o diálogo, não os participantes do diálogo. À vista disso, o autor ao sublinhar que não existe um significado determinado, todavia o sentido vai gradativamente sendo constituído na linguagem, o filósofo liga essa perspectiva (de ganhar sentido, de tomar sentido na linguagem) ao conceito de ontologia. E esclarece que o entender de um indivíduo (como resultante do uso consciente da capacidade de aprender) se diferencia do compreender. Porque a possibilidade da compreensão não é captada pela pessoa, mas ela toma sentido mediante o contexto subjetivo do jogo linguístico. Bem como, dele é que resulta o que pode ser reconhecido como legítimo. E conforme anteriormente frisou-se, então Gadamer vai **concluir** que “*O ser que pode ser compreendido é linguagem*”, (Gadamer, 2015, p. 612, grifo no original).

Assim, em relação ao que Gadamer observa, com base na linguagem, uma estrutura básica que possibilita o ato de compreender por intermédio da hermenêutica, ao considerar “Os traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica” (Gadamer, 2015, p. 354), também, é essencial entender o **círculo hermenêutico do todo e da parte**. Visto que para o autor é impossível conceber o compreender independentemente de um contexto histórico e social. Sobre essa consciência histórica, Lawrence Schmidt afirma que ela favorece a percepção da relevância que o fluxo do tempo exerce a mediada em que a dimensão da temporalidade contém a vida; pois “Na memória, tem-se o passado que não pode ser mudado. No presente, nota-se o passar constante do presente, de forma que o presente nunca é. Finalmente, é possível notar que no futuro, é possível ser ativo e livre (Schmidt, 2014, p. 61).

Nesse viés é que Gadamer fundamenta a sua perspectiva hermenêutica ao considerar a estrutura circular, na qual, “Em princípio, compreender é sempre um mover-se nesse círculo, e é, por isso, que o constante do todo às partes, e vice-versa, se torna essencial”. Com o ressaltar de que “A isso se acrescenta que esse círculo está sempre se ampliando, já que o conceito do todo é relativo e a integração em

contextos cada vez maiores afeta sempre também a compreensão do individual” (Gadamer, 2015, p. 261).

Porquanto, é nessa relação, em meio a circularidade na determinação histórica, que segundo Gadamer, o discernir que na compreensão acontece, dá-se a partir de um movimento de ir e vir, entre pré-compreensão e compreensão da “coisa”. Que se desenvolve na medida em que um componente pressupõe o outro e ao mesmo tempo faz com que si possa progredir no ato de compreender. Visto que, na estrutura circular, o que vai sendo questionado e tratado, constitui-se como um pressuposto para interpelar o que no próximo passo será investigado. Ou seja, se faz necessário pressupor para desenvolver o processo de buscar a compreensão. Desse modo é que na circularidade, ao admitir-se (o existir e o aceitar) que na mediação histórica do passado com o presente, há alguns **pressupostos** a respeito de determinadas “coisas”, se determina que **eles** são o modo mais adequado possível para se prosseguir no propósito do compreender hermenêutico. Assim, Gadamer, ao levar em conta a perspectiva de que “O próprio conceito do todo só pode ser compreendido relativamente”, porque no que tange a totalidade de sentido relativa ao “que se deve compreender na história ou na tradição” ela “jamais se refere ao sentido do todo da história”. O autor frisa (como antes observado) que “A finitude do próprio compreender é o modo, no qual, a realidade, a resistência, o absurdo e o incompreensível alcançam validade. Quem leva a sério essa finitude deve levar a sério também a realidade da história” (Gadamer, 2015, p. 22).

Por isso, a “estrutura circular” ou o movimento circular da compreensão como sublinha Gadamer, comporta o princípio de “**distância temporal**”, que para esclarecê-la o autor discorre diretamente a partir do indagar: “Como se começa o trabalho hermenêutico?”; e ressaltar a regra hermenêutica “segundo a qual é preciso compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo”. Em razão de que nessa regra “subjaz uma relação circular”, na qual se reputa que “A antecipação de sentido que visa o todo chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, a esse todo” (Gadamer, 2015, p. 385). O referido autor, ao considerar que “Quando se realiza a compreensão, o círculo do todo e das partes não se dissolve; alcança ao contrário sua realização mais autêntica”, (Gadamer, 2015, p. 388), deixa claro que

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade [...] O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo 'metodológico'; ele descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão.

Entretanto, o sentido desse círculo que forma a base de toda compreensão possui uma nova consequência hermenêutica que gostaria de denominar de “concepção prévia da perfeição” (Gadamer, 2015, p. 389).

Sobre essa “**concepção prévia da perfeição**”, Gadamer vai asseverar que além dela guiar toda a compreensão, ela também demonstra “ter em cada caso um conteúdo determinado”, (Gadamer, *loc. cit.*). Que nesse contexto ele frisa que “compreender significa em primeiro lugar ser versado na coisa em questão”, e que sublinhar e “compreender a opinião do outro como tal” acontece em seguida (Gadamer, 2015, p. 390).

Nesse contexto, o filósofo afirma que “se manifesta uma tensão” que “se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição”, “*Esse entremeio (Zwischen) é o verdadeiro lugar da hermenêutica.* (Gadamer, 2015, p. 391). Nesse contexto, uma vez que a apreensão da compreensão se faz pela mediação da tradição da linguagem, também, é essencial (re)conhecer o lugar dos costumes, culturas e etnias mediante a ação de interpretar.

A respeito do observar os conceitos de pertença e de distância temporal João Ribeiro acentua que

Dois conceitos se manifestam na relação da circularidade na determinação histórica: de pertença e de distância temporal. A primeira, como o momento de determinação da tradição em todo comportamento histórico hermenêutico, dá-se pela manifestação das antecipações prévias nas quais se está inserido. O sentido da singularidade de um acontecimento, por outro lado, revela-se na tomada de distância sobre ele, como uma epoché, para então interpretá-lo e compreendê-lo como uma tarefa da condição de ser humano hermenêutico (Ribeiro, João, 2020, p. 63).

Por isso, Gadamer vai acentuar que o “verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas a unidade de um e de outro, uma relação formada tanto pela realidade da história quanto pela realidade do compreender histórico”. À vista disso, é que uma

“hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar a realidade da história na própria compreensão”. Como o autor declara: “A essa exigência eu chamo de “história efetual. Compreender é, essencialmente, um processo de história efetual.” (Gadamer, 2015, p. 396). Principalmente, devido Gadamer asseverar ser no instante da consciência histórico-efetual que a própria compreensão se realiza, bem como, que essa consciência “atua na *obtenção* da pergunta correta” (Gadamer, 2015, p. 398).

Com relação a consciência da história efetual o filósofo diz que:

A consciência da história efetual é em primeiro lugar consciência da *situação* hermenêutica. No entanto, o tornar-se consciente de uma situação é uma tarefa que em cada caso se reveste de uma dificuldade própria. O conceito de situação se caracteriza pelo fato de não nos encontrarmos diante dela e, portanto, não dispormos de um saber objetivo sobre ela. Nós estamos nela, já nos encontramos sempre numa situação cuja elucidação é tarefa nossa. Essa elucidação jamais poderá ser cumprida por completo. E isso também vale para a situação hermenêutica, isto é, para a situação em que nos encontramos frente à tradição que queremos compreender. Também a elucidação dessa situação, isto é, a reflexão da história efetual, não pode ser realizada plenamente. Essa impossibilidade porém não é defeito da reflexão, mas faz parte da própria essência do ser histórico que somos. *Ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se* (Gadamer, 2015, p. 399, grifo no original).

Nessa contextura, Gadamer considera que a compreensão da historicidade do mundo vivido se dá mediante compreensão da linguagem. O autor, ao acentuar que “Todo presente finito tem seus limites”, a partir desse definir o **conceito de situação** “justamente por sua característica de representar uma posição que limita as possibilidades de ver”, imediatamente relaciona o pertencimento da essência de uma outra concepção que é a do **conceito do horizonte** com esse conceito de situação ao dizer que:

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc. (Gadamer, 2015, p. 399).

Consequentemente, nesse contexto, Gadamer, ao apresentar essa estrutura de horizonte, vai esclarecer ela se dá quando nós aceitamos a totalidade de um

contexto de sentido. Porque o compreender de algo vem a partir do horizonte em que abrange a totalidade que um conteúdo singular é (co)aprendido. Ou seja, apreende-se a parte tendo em vista o horizonte (o qual indica a totalidade, o todo). Dado que o autor, ao ressaltar a importância desse conceito, pelo asseverar que “[...] Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que pertencem ao horizonte, no que concerne à proximidade e distância, grandeza e pequenez”, vai elucidar que o elaborar “da situação hermenêutica significa, então, a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição” (Gadamer, 2015, p. 400). Pois, o filósofo considera que ganhar um horizonte diz respeito a “aprender a ver para além do que está próximo e muito próximo”, não necessariamente “para abstrair dele mas precisamente para vê-lo melhor”, na relação que abrange “um todo mais amplo e com critérios mais justos”.

Entretanto, o autor ressalta que, evidentemente, o “alcançar um horizonte histórico implica, necessariamente, um esforço pessoal. Nós já estamos sempre tomados pelas esperanças e temores do que é mais próximo e abordamos os testemunhos do passado a partir dessa predeterminação” (Gadamer, 2015, p. 403-404). Ademais Gadamer sublinha a importância de se compreender que existe uma fusão de horizontes:

Na verdade, o horizonte do presente está num processo de constante formação, na medida em que estamos obrigados a pôr constantemente à prova todos os nossos preconceitos. Parte dessa prova é o encontro com o passado e a compreensão da tradição da qual nós mesmos procedemos. O horizonte do presente não se forma pois à margem do passado. Não existe um horizonte do presente por si mesmo, assim como não existem horizontes históricos a serem conquistados. *Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos*” (Gadamer, 2015, p. 404, grifo no original).

Assim, este autor esclarece que “O projeto de um horizonte histórico é, portanto, só uma fase ou um momento na realização da compreensão”; que esse projeto não se limita a auto alienação de uma consciência passada. Entretanto, “se recupera no próprio horizonte compreensivo do presente”. Porque “Na realização da compreensão dá-se uma verdadeira fusão de horizontes que, com o projeto do horizonte histórico, leva a cabo simultaneamente sua suspensão” (Gadamer, 2015, p. 405). Quanto a essa perspectiva corrobora Schmidt ao frisar sobre o acontecer da compreensão “com a fusão de horizontes”:

Ele apenas nos disse que os preconceitos legítimos são baseados nas coisas em si, que a compreensão correta ocorre quando as partes e o todo formam uma unidade de significado, que a distância, temporal ou não, ajudará este processo, e que a compreensão ocorre com a fusão de horizontes. A fusão de horizontes que ocorre na compreensão é na verdade a realização da linguagem (Schmidt, 2014, p.165).

Mediante esse contexto, Gadamer vai chamar a atenção para “uma tarefa que nos é colocada constantemente”, a qual, “é a de **impedir uma assimilação precipitada** do passado com as próprias expectativas de sentido. Só então poderemos ouvir a voz da tradição tal como ela pode fazer-se ouvir em seu próprio e diverso” (Gadamer, 2015, p. 404, grifo nosso). Acentua o referido autor, ao se estudar as diferentes formas da fala e suas peculiaridades, bem como, ao se observar os modos de linguagem, nos quais, na relação hermenêutica básica de pergunta e resposta, o que se pretende é “mostrar não o que é óbvio, mas as verdadeiras e latentes concreções de sentido da ação humana” como ele afirma:

Mas a interpretação não se limita aos textos e à compreensão histórica que neles se deve alcançar. Todas as estruturas de sentido concebidas como textos [...] até as motivações conscientes ou inconscientes da ação humana, são suscetíveis de interpretação. Essa pretende mostrar não o que é óbvio, mas as verdadeiras e latentes concreções de sentido da ação humana, mesmo que o faça revelando o ser real de cada um como o ser de sua própria história [...] mostrando assim que os condicionamentos sociais e históricos determinam imperceptivelmente nosso pensamento” (Gadamer, 2011, p. 505).

Enfim, conforme se constata, Gadamer, no conjunto de sua teoria da hermenêutica filosófica, apresenta critérios rigorosos para que se possa justificar em um contexto linguístico aquilo que pode ser aceito como verdadeiro. Os quais, não têm nada a ver com preferência de uma maioria e, menos ainda, se refere a qualquer retórica de convencimento. Porém, estão centrados em propor interpretações fundamentadas de modo mais propício. Ao deslocar da consciência para a linguagem, da subjetividade para a intersubjetividade, é que foi feita a opção de utilizar-se a hermenêutica filosófica, (Gadamer, 2011; 2015), no processo de estudo para examinar os dados extraídos da realização das entrevistas individuais abertas, feitas com cada um dos 14 (quatorze) professores participantes da pesquisa de campo que constitui esta tese doutoral. Isto é, para analisar as respostas a partir das 10 (dez)

perguntas do “Roteiro semiestruturado da Entrevista”, as quais articulam os objetivos propostos na tese.

Dessarte, conforme observado, **neste capítulo**, é que se considera esses referenciais para o embasamento teórico do presente estudo. Como sublinhado os estudos da religião no Brasil nas últimas décadas têm passado por profundas transformações. Posto isso, tanto ao se admitir que a **complexidade** da **Ciências da Religião** advém, em grande medida, devido ela ser constituídas a partir das suas subáreas [Sociologia da Religião, Psicologia da Religião, Antropologia da Religião etc.], ou seja, elas instituírem a estrutura paradigmática básica desta ciência acadêmica. Igualmente, esta **complexidade**, como referida nesta tese, também abrange as inter-relações na aproximação da Ciências da Religião com a Educação Básica. Dentre a qual, se faz necessário considerar que estas são apenas algumas das características principais desta complexidade.

Bem como, nestes aspectos essenciais desta **complexidade**, sempre se leva em conta que a Pedagogia é uma ciência que estuda sistematicamente a Educação e a Didática é a ciência que estuda o desenvolvimento da ação de ensinar. Por isso, o “como ensinar” o “Conhecimento Religioso” no componente curricular de ER, segundo a BNCC, se fundamenta nas inter-relações entre as Ciências Humanas e Sociais com as Ciências da Religião em sua perspectiva de inter e transdisciplinaridade.

A seguir, no próximo capítulo, são apresentadas algumas análises das principais inter-relações que perpassam os entendimentos dos professores.

3 CAPÍTULO II – INTER-RELAÇÕES QUE PERPASSAM OS ENTENDIMENTOS DOS PROFESSORES

3.1 Entendimentos sobre o “Eu”

No que concerne a primeira questão do roteiro semiestruturado⁴³, de acordo com os professores participantes, foram identificados 27 “**enunciados**” distintos, enumerados, listados e apresentados a seguir. Isto é, os mesmos, relativos aos entendimentos a respeito do “Eu” que o estudante de Ensino Religioso necessita adquirir, no 1º (primeiro) ano, para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental.

- 1º) Alteridade.
- 2º) Viver em família.
- 3º) Conviver em sociedade.
- 4º) Importância do símbolo.
- 5º) O reconhecer o seu corpo.
- 6º) Noção de identidade.
- 7º) Sua importância enquanto ser.
- 8º) Entender que é uma pessoa.
- 9º) Conhecer a si (Quem sou eu?).
- 10º) Amar a si.
- 11º) Entender o seu pertencimentos sociais (família, escola, religião etc.).
- 12º) Valorizar o próprio nome.
- 13º) Conhecimento sobre o “eu” para descobrir o “eu” do “outro”.
- 14º) Se colocar no lugar do outro.
- 15º) Valores éticos.
- 16º) Aprender a se comportar.
- 17º) Respeitar o outro (sem discriminação).

⁴³ Ou seja: Quais são os entendimentos a respeito do “Eu” que o estudante de ER precisa adquirir, neste instante, para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental?

- 18º) Respeitar o gosto do outro.
- 19º) Respeitar a vontade do outro.
- 20º) Respeitar as escolhas do outro.
- 21º) Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças.
- 22º) Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças através da natureza.
- 23º) Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças através da fisionomias.
- 24º) Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças através dos temperamentos.
- 25º) Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças através dos gostos, das vontades pessoais.
- 26º) Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças através da preferências.
- 27º) Saber respeitar a cultura do outro.

Porquanto, esses 27 enunciados foram classificados em 13 (treze) **unidades constituintes de sentidos** como se nota no quadro abaixo:

Quadro 3: Unidades constituintes de sentidos sobre o “Eu”

DESCRIÇÃO	PROFESSORES
Alteridade	1, 2, 4, 6, 9, 11,12.
Ser um cidadão (conviver em família e em sociedade)	1, 2, 4, 9.
A importância do símbolo (a questão simbólica)	5, 10.
Reconhecer o seu corpo	4, 7.
Noção de identidade (sua importância enquanto ser, como uma pessoa)	4, 6, 7, 8, 12, 13.
Aprender a conhecer a si e amar a si (pertencimento)	3, 6, 7, 8, 12.
Valorizar o próprio nome	2, 7.
Conhecimento sobre o “eu” para descobrir o “eu” do “outro” (Se colocar no lugar do outro)	3, 9, 11, 12.

DESCRIÇÃO	PROFESSORES
Valores (éticos)	5, 13.
Respeito múltiplo	1, 4, 5, 6, 9, 11, 12.
Aprender a conviver (respeitar as escolhas do outro)	1, 3, 5, 9, 11, 12.
Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças (na natureza, fisionômicas, temperamentos, gostos, preferências etc.)	2, 6, 7, 11.
Saber respeitar a cultura do outro	1, 6.

Fonte: o autor (2023).

Semelhantemente, essas 13 (treze) unidades constituintes de sentidos foram integradas por similitudes que deram origem a 4 (quatro) **categorias** principais como na lista a seguir:

1. IDENTIDADE
2. ALTERIDADE
3. VALORES
4. CIDADANIA

Assim, em relação a cada uma dessas categorias, no que tange aos seus respectivos exames, ao se considerar a compatibilidade que os entendimentos dos professores integrantes do estudo podem assumir, com a perspectiva de se conhecer a respeito do como ensinar sobre “O eu, o outro e o nós”, das análises das respostas, pode-se afirmar o que se descreve adiante.

Ao perscrutar por esses entendimentos sobre essas categorias, se fez oportuno recordar o que a BNCC afirma, no Ensino Religioso, a respeito da “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades”. Quer dizer, no que: “A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’ ”, bem como, que é através do diálogo mediado “por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades” (Brasil, 2018b, p. 438). Deixando esclarecido, a BNCC, que esses elementos integram a base da unidade temática “Identidades e Alteridades”:

[...] a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (Brasil, 2018b, p. 438).

3.1.1 Identidade

Ao se identificar que para os professores o entendimento sobre a identidade da pessoa da criança é para o aluno um dos mais importantes para fundamentar a base dos saberes que, no componente curricular de ER, vai sustentar o processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Constituiu-se essa categoria como se observa no quadro abaixo:

Quadro 4: Categoria Identidade.

EXPRESSÕES RELATIVAS	PROFESSORES
Noção de sua identidade	2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.
Valorizar o próprio nome	2, 7.
Aprender a conhecer a si e amar a si	3, 6, 7, 8, 12.
Conhecimento sobre o “eu” para descobrir o “eu” do “outro” (Se colocar no lugar do outro)	3, 9, 11, 12.
Aprender a conviver (respeitar as escolhas do outro)	1, 3, 5, 9, 11, 12.
Se valorizar e descobrir sua importância enquanto ser, como uma pessoa	2, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14.
Reconhecer o seu próprio corpo	4, 7.

Fonte: o autor (2023).

Das falas dos professores, integrantes deste estudo, inter-relacionadas a expressões sinônimas, utilizadas na mesma resposta no modo explicativo, é que se

identificou os sentidos atribuídos ao entendimento da categoria da Identidade. Nesse ponto os professores foram mais diretos e objetivos em suas respostas.

À exemplo do Entrevistado 2⁴⁴ quando exprime que “É muito importante ele descobrir e assumir que realmente quem ele é e como ele é” (Professor 2, 05:22 – P 1). Igualmente, ao Entrevistado 12⁴⁵ quando diz “[...] é a sua identidade. [...] Porque agora ele está começando a ter o entendimento de quem ele é” (Professor 12, 04:50 – P 1). Portanto, “este aluno ou esta aluna deve ter noção de quem ele, ela é”.

Posto isso, no sentido de cada aluno “ter noção de que ele ou ela é uma pessoa importante” e da importância em termos do relacionamento. Que é importante “tanto para si próprio como para as pessoas que estão, os próprios alunos que estão juntamente com ele da [na] classe” (Professor 12, 05:39 – P 1).

Todavia, antes de expor os demais sentidos identificados, cumpre ressaltar que neste contexto da identidade, através das considerações do Professor 4, se verificou uma **problemática** que interfere no “como ensinar” sobre a identidade. Bem como pode terminar por refletir e até mesmo atingir negativamente o segmento dos anos finais no Ensino Fundamental. Mormente por ser relativa ao desenvolvimento do entender o “Quem sou eu? ”.

Que é o problema do aumento da quantidade de **famílias** que aparenta encontrarem-se **desestruturadas**. Contratempo, esse, que se verifica mediante o asseverar do Entrevistado 4⁴⁶ de que no “Ensino Fundamental menor é? As crianças de 6 (seis) anos quando entram na escola, elas estão muito **fragilizadas**”. Ao relacionar essa questão “no sentido de que hoje em dia nós temos uma grande dificuldade no trabalho do “EU” por conta das famílias desestruturadas” (Professor 4, 03:10 – P 1).

Adversidade esta, em termos desse mestre começar a observar que cada vez menos as famílias estão participando da educação dos seus filhos. Fato que termina refletindo-se, inclusive, no deixar de desenvolver na criança uma educação doméstica mais propícia, ao dizer:

Quando você tem uma família participativa, atuante, que está ali ao lado do aluno que dá essa formação doméstica, a gente consegue fazer com que ele consiga se entender enquanto pessoa, enquanto

⁴⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 24 de maio de 2021, na cidade de João Pessoa.

⁴⁵ Entrevista de pesquisa concedida em 20 de maio de 2021, na cidade de João Pessoa.

⁴⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 30 de maio de 2021, na cidade de João Pessoa.

cidadão, enquanto valorização, enquanto respeito ao outro, para poder vislumbrar que é ele (Professor 4, 03:14 – P 1).

Por isso, mediante as dificuldades próprias decorrentes dessa situação, o “como ensinar” a **identidade** inicia-se para essas crianças como um **duplo resgate**. Ou seja, resgatar o que a família não conseguiu proporcionar e recuperar uma base que deveria ter sido consolidada, proporcionalmente, na etapa da Educação Infantil. Como se nota no afirmar “É tanto que [desde] as primeiras atividades; é aquele **desenhinho** só da **estrutura** do **corpo** para ele se identificar e ele **não sabe**. Ele não sabe se reconhecer enquanto pessoa” (Professor 4, 03:58, P 1).

Por conseguinte, é que se esse trabalho do “Quem sou eu? ”, ignorar esse fato, quer dizer, “Então se você não sabe se reconhecer enquanto pessoa e nesse leque a gente está falando da criança, mas que vai até o Fundamental II”, o que poderá se repetir na prática da sala de aula não será o observar registrado pelo Professor 4? Posto isso, quando esse mestre acentua que nos anos finais do EF “A pior atividade que eles acham é: “Quem sou eu? ” É a pior atividade”. (Professor 4, 04:02 – P 1). Principalmente, mediante o detalhe frisado de que a situação se comprova devido ao fato de que

Não tem resposta em livro, não tem como copiar, não tem como olhar o do colega, porque é você e você. Só quem se conhece é você (não é?). Então, quando você precisa se constituir enquanto pessoa, você sozinho muitas vezes isso é complicado **sem uma base** (não é?) E essa base na infância ela precisa ser constituída pela família. A **escola sozinha** ela não consegue formar esse cidadão integral que é o objetivo do Ensino Religioso – formar o cidadão na sua totalidade (Professor 4, 04:06, P 1).

Essa problemática como inter-relacionada pelo Entrevistado 4, não apenas, em meio às suas vivências na prática da sala de aula, porém, também, pela propriedade que se vê quando ele diferencia a questão de que “A primeira infância ela é muito pautada no egocentrismo (não é?), o “Eu”. O “Eu”, mas de uma forma, o “Eu” individual. Que não é esse “Eu” que é buscado aí no Ensino Religioso (não é?). O “Eu” do Ensino Religioso não é o “Eu”, o “Eu” do egocentrismo [...]” (Professor 4, 07:36, P 1).

Do mesmo modo, quando ele conclui ao dizer: “Mas é justamente para quebrar isso e trabalhar ele de uma forma integral”. Por tudo, conforme observa-se, essa trata-se de uma controvérsia que demanda uma atenção para a docência do ER que exige

ainda mais da responsabilidade de lecionar esse conteúdo da identidade. Porque os saberes do Ensino Religioso abrangem uma ampliação do conhecimento do “Eu” para a pessoa do aluno. Lecionar, este, que não se restringe a uma perspectiva de um debate filosófico em sala de aula, tampouco, desse proporcionar para o estudante o (re)conhecer a dimensão da sua identidade (Quem sou eu?), se possa afirmar que chega a ser um tipo de intervenção psicológica, como a psicoeducação, não se trata disso. Mas de que na práxis, exige-se um conjunto de discernimentos do professor para o ER, os quais, quando pensado em termos de formação docente, atesta como se faz necessário para esse mestre uma gama de conhecimentos tão complexos que precisam ser articulados em uma práxis que, em hipótese alguma, permite que sua formação não proporcione a oferta desse embasamento para a sua docência.

Além disso, também se averiguou o entendimento a respeito da identidade que abrange a perspectiva de o estudante aprender a se valorizar e descobrir sua importância enquanto ser, como uma pessoa. Equivalente ao como descrito pelo Entrevistado 3⁴⁷, “Porque o aluno ele **precisa se conhecer**. Ele precisa **se amar**”. Compreensão está que segundo verificou-se na maioria das vezes já é descrito associado dentro da perspectiva da “Unidade Temática”, quer dizer, “Identidade e Alteridade”. Como se averigua, desde que imediatamente esse mestre continua sua fala, “Ele precisa olhar para o outro sem discriminação, com respeito. E dizer: ‘eu sou importante, mas o outro também é importante’ ” (Professor 3, 08:39 – P 1); até ao fim do trecho: “Ele vai transmitir conhecimento sobre o “eu”, para descobrir o “eu” do “outro”. Por que você descobrindo o eu do outro você vai **entender a dinâmica do Ensino Religioso**” (Professor 3, 08:15 – P 1).

Sentido idêntico ao que o Entrevistado 8⁴⁸ empregou por meio da expressão “a importância dele mesmo”, quando declarou, “Eu acho que ele precisa aprender **a importância dele mesmo**. Assim, que ele é uma pessoa como outra qualquer, mas que cada um tem sua importância, que ele é uma pessoa especial” (Professor 8, 05:06 – P 1). Do mesmo modo, também abrange o sentido que ele mesmo diz, “Outra característica da criança é aprender a se aceitar como ela é. Porque tem crianças que não se aceitam, com ela é” (Professor 8, 09:08 – P 1). Posto isso, tanto mediante as questões que envolvem as diferenças físicas, quanto do trabalhar a perspectiva do próprio preconceito:

⁴⁷ Entrevista de pesquisa concedida em 25 de agosto de 2021, na cidade de João Pessoa.

⁴⁸ Entrevista de pesquisa concedida em 06 de julho de 2021, na cidade de João Pessoa.

Vamos dizer o cabelo, essa música fala também “o seu cabelo, a cor da sua pele”, fala nesta música. Então, seja como for, se eles forem branquinhos, se eles forem negros, se tiver o cabelo estirado, o cabelo cacheado, todos são importantes, todos são especiais. Isso também, porque a gente sabe que tem muito preconceito então a gente vai trabalhando já isso; também isso, o preconceito. Que cada um, por exemplo, o cabelinho de Maria é enroladinho, mas é bonito do jeito que é; a pele dela é escura, mas é linda do jeito que é, do jeito que ela foi criada (Professor 8, 09:21 – P 1).

Ademais, no entendimento desta categoria Identidade, similarmente, englobou-se o sentido de aprender o “Quem sou eu?” como fundamental para o **aprender a respeitar**, se **comportar** e **conviver**. Diz o Entrevistado 13⁴⁹, “Eh, de imediato assim, a criança, a que tem os seis anos ela precisa, antes de tudo ela precisa se conhecer”. Precisa, saber na verdade “quem eu sou”. Em continuidade, o Professor 13 descreveu uma relação sequencial, assim: “Então, a primeira temática que a gente vai trabalhar é: “Quem eu sou?”; “Com quem eu devo conviver?”; “Quais são as pessoas que estão ao redor de mim?”; e “Como eu devo me comportar com essas pessoas?”; também, e “Como eu devo respeitar essas pessoas?” (Professor 13, 03:05 – P 1).

Outrossim, o entendimento de identidade constatado “**É valorizar o seu próprio nome também**”, dá valor porque tem muita criança que também não gosta do seu nome e você tem que trabalhar muito isso aí (está entendendo?). (Professor 2, 05:24 – P 1). Trabalhar em sala de aula descrito assim: “[...] é você primeiro, você deve fazer assim: eu sempre faço um exercício de: meu nome é? Quem eu sou? (entendeu?) O que é que eu gosto? O que é que eu gosto de comer? O que é que eu gosto de fazer? (está entendendo?)” (Professor 2, 05:43 – P 1).

Quando colocado pelo Entrevistado 7⁵⁰, a partir do seu entender sobre a identidade, “Eu acho que isso aí é justamente o nosso objetivo quando nós aplicamos essa temática. É que ele tenha consciência que ele é um ser e que tem uma identidade” (Professor 7, 04:06 – P 1). Se conhecer desde o seu próprio **nome** e até mesmo **fisionomia**: “Embora seja diferente dos outros, mas ele começa a se conhecer, o seu nome, a sua fisionomia”. Com um modo de ensinar que segundo o Professor 7 exprime: “A gente trabalha muito com fotos, fotos de família”. Considerando, certamente os demais detalhes “Eu acho que esse é o objetivo, ele se

⁴⁹ Entrevista de pesquisa concedida em 29 de julho de 2021, na cidade de João Pessoa.

⁵⁰ Entrevista de pesquisa concedida em 05 de julho de 2021, na cidade de João Pessoa.

reconhecer como um ser, como uma pessoa. Apesar da pouca idade, ele deve ter esse conhecimento e esse reconhecimento de que ele é um ser dentre tantos outros. (Professor 7, 04:09 – P 1)

Portanto, segundo se averiguou, quanto ao conhecimento da Identidade, o mesmo é um entendimento a respeito do “Eu” que o aluno no 1º (primeiro) ano, componente curricular ER precisa adquirir, para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem até os anos finais do Ensino Fundamental.

3.1.2 Alteridade

Com relação ao entendimento da categoria alteridade (ainda que nesta questão a palavra em si tenha sido empregada apenas por 7 professores), verificou-se que as demais expressões identificadas apontam para relações de sentido, nas quais, o entendimento desta concepção assume seu significado e importância, como se averigua a partir do quadro abaixo quanto ao uso de “expressões concernentes” pelos respectivos professores identificados.

Quadro 5: Categoria Alteridade.

EXPRESSÕES CONCERNENTES	PROFESSORES
Uso da própria palavra	1, 2, 4, 6, 9, 11,12
Reconhecer a importância do outro	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 11, 12, 13.
Colocar-se no lugar do outro	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13.
Respeitar as semelhanças e diferenças	2, 3, 5, 7, 8, 9,10,12, 13.

Fonte: o autor (2023).

Dentre o que se averiguou, nas diversas inter-relações que o entendimento sobre a Alteridade advindas das falas dos professores participantes. Certamente, sem deixar de sublinhar algumas questões, como por exemplo, o benefício que a BNCC

proporciona para todos os alunos terem acesso ao mesmo alicerce em termos do conteúdo a ser aprendido. Conforme afirma o Entrevistado 4, “Eu acho que a BNCC ela veio reforçar muito a questão de que o Ensino Religioso não é um trabalho só de resgate de valores (não é?). Mas é trabalhar a **alteridade com profundidade** e pautada naquilo que tem que ser feito” (Professor 4, 06:23 – P 1).

Posto isso, devido ser assegurado ao aluno as aprendizagens essenciais da BNCC, visto que, como ele fala: “Eu trabalhando aqui na minha escola [neste bairro da cidade], mas o professor lá de [qualquer outro bairro da cidade] está trabalhando lá da mesma forma”. E dentre as vantagens “Então isso já fortalece os vínculos para que a gente consiga colocar esse cidadão dentro desses referenciais de desenvolvimento” (Professor 4, 06:30 – P 1).

Do mesmo modo que observando a compreensão que se baseia no entendimento da BNCC, quanto ao trabalhar a Alteridade em todos os anos do Ensino Fundamental, como acentuado pelo Entrevistado 1⁵¹ (08:25 – P 1), “Então, para mim como professor eu costumo [...] a gente vai trabalhar no primeiro ano, mas a questão da alteridade para mim ela perpassa todas as séries. Eu trabalho com todos eles porque eu acho realmente necessário bater sempre nessa tecla”. Com um foco na prática de relações que correlacionam as necessidades do dia a dia, “Eu preciso respeitar o outro, eu preciso compreender o outro, as necessidades do outro”. De modo comparativo e explicativo, “Porque as necessidades do outro às vezes não são as minhas, mas são diferentes, não é?” (Professor 1, 08: 31 – P 1).

Nessa conjuntura, das várias inter-relações com o entendimento relativo a Alteridade que foram detectados, de acordo com os professores, se pôde observar, as diferentes condições em que cada criança chega no 1º (primeiro) ano do EF. No caso, se já era um estudante matriculado regularmente em um CREI ou se aluno de uma creche pública ou particular etc. Ou seja, se esse momento na vida da criança representa o primeiro contato com o universo da educação escolar. Se nunca frequentou algum ambiente semelhante, nem em termos de Educação Infantil, nem mesmo se já vivenciou contato social em algum outro lugar (ONG, Projetos Sociais). Enfim, se teve contato com alguma estrutura parecida com a de uma sala de aula.

À primeira vista, por mais diferente que possa aparentar, por diversos motivos, ainda se observa uma quantidade de crianças nessa condição, como frisou o

⁵¹ Entrevista de pesquisa concedida em 24 de agosto de 2021, na cidade de João Pessoa.

Entrevistado 11⁵² [06:06 – P 1], “ainda há criança que não veem da creche, chegam na escola só aos 6 anos”. Com o detalhe de que, “Mas elas ficam achando que só existem elas, tudo e todos têm que fazer os gostos dela”. Consideração que aponta para o aprender a conviver em sociedade, a se relacionar com as demais pessoas – crianças e adultos na escola. Similarmente, como também acentuado pelo Entrevistado 6⁵³ “Eu acredito que primeiramente quando o aluno ele se inicia, vamos dizer assim, na comunidade escolar, a princípio ele tem que entender que ele vai estar participando de outros núcleos comunitários vamos dizer assim” (Professor 6, 04:21 – P 1).

Posto isso, nesse sentido acentuado, de ser essa uma contribuição diretamente relacionada ao ambiente escolar, principalmente, em virtude de a escola favorecer o contato com o “outro”, visto que, gradativamente, como diz o Entrevistado 6 a criança consegue “Entender que a escola vai ter (ser) esse espaço onde vai existir várias outras crianças com suas peculiaridades”. Este é um fato, que caracteriza diversas benesses em razão de quando essa criança ser “inserida dentro da escola ela perceba primeiro quem ela é, qual é a sua **identidade**, qual é o seu **pertencimento**”. No sentido de “Então nesse contato com os demais, a criança ela vai percebendo no decorrer do convívio que há **diferenças**”. Bem como, por consequência, que é possível conviver com essas diferenças. Que “as crianças podem conviver com essas diferenças de uma maneira respeitosa, aprendendo isso, aprendendo a ter **respeito pelo diferente**” (Professor 6, 04:21 – P 1). Ainda que, esse professor deixe bem claro que para alguns desses alunos a questão é de que “a criança a princípio ela vai ter aquele primeiro impacto, mas aquele primeiro impacto muitas vezes é superado” (Professor 6, 05:41 – P 1).

Desse modo, conforme constata-se, esse entendimento sobre a Alteridade vai se estabelecendo pela intervenção do professor, ao interagir a partir das diferenças com as quais o estudante vai se deparando na sala de aula, no sentido de ensinar os alunos a (con)viver com as diferenças. Pois o professor

[...] vai apontando que: é interessante viver em meio as diferenças e em meio a essas diferenças nós podemos aprender com elas. E isso aí, essa história, essa questão que não deixa de ser a questão da

⁵² Entrevista de pesquisa concedida em 24 de agosto de 2021, na cidade de João Pessoa. Observa-se que embora tenham sido em horários diferentes, as entrevistas do Professor 11 e do Professor 1 foram gravadas no mesmo dia.

⁵³ Entrevista de pesquisa concedida em 23 de junho de 2021, na cidade de João Pessoa.

alteridade (né?) isso vai percorrer com todos os anos (né?), do comecinho até o final dos anos iniciais (Professor 6, 6:19 – P 1).

Além disso, averiguou-se o aspecto do entendimento relativo a complexidade do ensinar a Alteridade, que, especificamente, se apresenta mediante a condição do fator histórico-econômico-social. Nessa complexidade para ensinar esse conteúdo observar-se, principalmente, devido a convivência social fora da escola atuar na promoção de **valores que não são de alteridade**.

Nesse viés, o Entrevistado 14⁵⁴ diz que “É um pouco complicado quando a gente trabalha com eles, porque muitos vêm de famílias carentes e a gente tem aquela dificuldade de passar o “eu” para eles. Passar que a gente tem que **respeitar o próximo e a si mesmo**” (Professor 14, 04:22 – P 1). Embora esse docente reconheça que em seu exercício profissional “A gente tem esse papel que é muito importante”, o fato dele ressaltar que, “mas a gente tem essa dificuldade com eles e com as **famílias** também”. Ligado diretamente ao desgaste gerado em contrapartida a ele, como professor, ensinar princípios da alteridade em sala de aula; e no convívio familiar, os pais e, ou, responsáveis, **estabelecerem outros valores** para a convivência das crianças: “Porque a gente passa uma educação na sala de aula, no outro dia ele já vem com uma cabeça totalmente diferente”.

Ao observar-se essas considerações do Professor 14 quanto ao aluno: “Ele não sabe nem o conhecimento do eu dele, não respeita o próximo, o próprio colega. Isso é o que eu entendo da minha convivência com eles na sala de aula”; é possível se verificar que o “como ensinar” a Alteridade no componente curricular de Ensino Religioso, também, assume um lugar determinante para a formação da cidadania de cada estudante. Uma vez que, ao analisar-se este fato, pode-se constatar que, se por um lado, literalmente, o mesmo também aponta para o incidente de que, desde tão tenra idade, a criança poder começar a observar as diferenças entre o conviver com os valores de dentro da sua moradia estabelecidos⁵⁵ com os valores que a Educação Escolar é responsável por ensinar ao estudante, em termos de desenvolvimento integral da sua cidadania. Por outro flanco, também, é um acontecimento que comprova a tamanha necessidade, que se faz, de o professor para o ER, ao ensinar

⁵⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 22 de junho de 2021, na cidade de João Pessoa.

⁵⁵ E isso tanto pode implicar desde a ausência de alguns valores básicos, até a escolha de outros valores opostos, mesmos as Leis e a princípios éticos elementares de convívio social – liberdade, fraternidade, igualdade etc.

a Alteridade, enfatizar constantemente que, nem sempre, para algumas pessoas é possível a oportunidade de ter acesso a uma Educação Escolar de qualidade mais propícia.

Inclusive, às vezes, até mesmo algumas pessoas das famílias de alguns, dentre a comunidade, não tiveram a oportunidade de aprender a como conviver de maneira mais adequadas ao mundo moderno. Isto é, que aprender a vivenciar o que a alteridade pode, muito mais, favorecer a uma vida melhor do que os diversos tipos de violência que o desprezo e a falta de respeito pelo “outro” podem causar.

Certamente, que isso não anula o sentido de o quanto para o professor no Ensino Religioso o seu trabalho exige muito mais de sua docência. Porque, se em uma sala de aula o professor se deparar com alguns alunos que os pais e, ou responsáveis pensam dessas maneiras, fica extremamente complexo indagar: como o professor pode sobreviver em meio ao exercício profissional da sua docência ao conviver com circunstâncias no dia a dia assim?

Um exemplo, a gente ensina, ensina, eles aprendem várias coisas maravilhosas que a gente vem passando para eles. Então vem o recesso do mês de junho, eles ficam uma semana em casa; quando eles retornam para a escola, eles já vêm como quem não sabe de nada, eles vêm com o saber da teoria de lá da comunidade, de onde ele mora com a família que é totalmente diferente, entendeu? É como se fosse assim, a gente tentar moldar aquela criança, a gente molda uma parte, mas quando volta, nós temos que começar tudo outra vez. É uma dificuldade sabe, eu acho. Na minha opinião assim, porque eu trabalho em duas escolas que estão em comunidades pesadas (Professor 14, 04:22 – P 1).

Esse fator que também foi relacionado quando o Professor 01 disse que “Aí eu entro na alteridade. A criança chega na escola e a gente sabe que vem com **bagagem**”. Sendo que a complexidade desse fator social em análise se evidenciou, igualmente, na ênfase do afirmar: “Mas o maior fato complicador na sociedade em que a gente está vivendo é a questão de **empatia**, de querer bem, de ter respeito, esse tipo de coisas que a grande maioria **não está tendo em suas casas** com as suas **famílias**. Associada, diretamente a educação que vem do berço: “Eu acho que é até delicado falar assim, mas para mim é isso, a maioria não tem a educação familiar correta que deveria ter” (Professor 1, 03:09 – P 1).

Assim, caso seja possível admitir-se que em curto espaço de tempo, talvez, condições como essas (e de contextos semelhantes) não se resolvam – e, ou, tornem-

se ainda em condições menos favorecidas – ao se **reflexionar** a respeito delas se pode perguntar: o que fazer nas circunstâncias em que não for possível contar com o apoio de pais, de responsáveis, de familiares para a educação integral da criança brasileira? Nesse caso, da Educação Escolar, pode-se observar que o **tempo** em que os alunos permanecem nas escolas assume um fator determinante. Ademais, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da Alteridade como proposto pelo Ensino Religioso na BNCC, ao ser maximizada, principalmente, tanto no **aumentar da carga horária** das **aulas** de Ensino Religioso (atualmente apenas uma aula semanal – mas sobre isto se discorre mais adiante) pode contribuir diretamente com um discernir mais bem dimensionado do emprego dos princípios da Alteridade no dia a dia.

Bem como, uma abordagem interdisciplinar do conteúdo Alteridade, a partir da perspectiva da BNCC, como apresentada na proposta do ER, pode criar uma cultura de convivência mais adequada a partir do ambiente escolar. O qual, pode torna-se referência para o viver para além dos muros da escola, da moradia, da comunidade etc. Para isso, por exemplo, bastaria aumentar a carga horária. Ou redimensionar fatores legais que possibilitassem aulas de Ensino Religioso para os alunos das escolas de tempo Integral nos dois turnos (manhã e tarde).

Nesse contexto específico do “como ensinar” a Alteridade, o Professor 7 chega a sublinhar que por ser no 1º (primeiro) ano, quase tudo uma novidade para os alunos, uma aula de ER apenas por semana, se constitui como tão pouco tempo que é possível questionar-se: manter essa quantidade de apenas uma aula por semana de ER, não vem a ser uma forma que se caracteriza como um **negligenciar a importância** do aprender esse conteúdo desde essa idade da **infância**?

Posto isso, mediante a necessidade primeira de estabelecer os vínculos iniciais com o aluno que não deve ser renegada e que demanda uma qualidade de tempo, o qual, ao fim, só pode ser subtraído do desenvolvimento mais diversificado do processo de ensino-aprendizagem da Alteridade.

Mas é algo muito novo, não é? O primeiro contato que a gente tem com eles. Muitas vezes esse tempo desse tema fica muito restrito a nos conhecermos, a ganhar a atenção deles. Então às vezes eu penso que esse tema é negligenciado. Mas é um tema muito importante e é como se fosse um alicerce de tudo aquilo que vai ser visto ao longo de todos estes anos – do Ensino Fundamental (Professor 7, 06:40 – P 1).

Outrossim, destaca-se o entendimento da Alteridade com relação a explicação, a partir do subtema “Reconhecer a importância do outro”. Dessa forma, ao levar-se em conta o seu sentido, juntamente, com a demais expressões inter-relacionadas com a Alteridade na direção, por exemplo, como frisa o Entrevistado 2, “É o respeito pelo outro que é muito importante ele trabalhar” (Professor 2, 05:22 – P 1). Igualmente ao que exprime o Entrevistado 12, “Outra coisa importante é trabalhar não só o “eu”, mas trabalhar o outro no aluno; ou seja, (não é?) trabalhar a alteridade no aluno: Quem eu sou? (eh!) **Eu sou um com o outro**. Eu e o outro. Eu e o outro **somos nós**” (Professor 12, 00:46 – P 1).

Ainda, verificou-se de acordo com o Entrevistado 9⁵⁶, o entendimento da alteridade o sentido de colocar-se no lugar do outro “Na minha opinião eu acho importante ele aprender é a se **colocar no lugar do outro** que é aquela parte da alteridade. Ele precisa entender que ele, tudo bem, ele é ele, mas que ele precisa compreender o outro e, também, se colocar no lugar do outro” (Professor 9, 03:49 – P 1).

Assim, conforme se constatou, também, quanto ao conhecimento da Alteridade é um entendimento a respeito do “Eu” que o estudante de ER precisa adquirir, no 1º (primeiro) ano, para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem no componente curricular de ER ao longo de todo o Ensino Fundamental.

3.1.3 Cidadania

O entender de que essa categoria da Cidadania também é um entendimento indispensável no 1º (primeiro) ano para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem do estudante no Ensino Religioso, ao longo de todo o Ensino Fundamental. Foi constatada como se nota no quadro a seguir:

⁵⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 08 de julho de 2021, na cidade de João Pessoa.

Quadro 6: Categoria Cidadania.

EXPRESSÃO	PROFESSORES
Ser um cidadão (Conviver em família e em sociedade)	1, 2, 4, 9.

Fonte: o autor (2023).

Como discorre o Entrevistado 9 “E também eu acredito assim que ele precisa entender que quando ele está estudando o Ensino Religioso ele precisa aprender que o Ensino Religioso trabalha muito na **formação do cidadão**, com o objetivo de formá-lo em todos os sentidos” (Professor 9, 04:35 – P 01).

Igualmente, pronuncia o Professor 2:

E depois a gente tem que mostrar uma coisa que você não pode deixar de mostrar no Ensino Religioso (não é?), que é a história da alteridade mesmo. É você falar do eu, do outro, do nós, é a importância que cada um de nós temos na **sociedade** é fundamental (Professor 2, 00:37 – P 1).

Ênfase desse sentido, exatamente, centrada nessa necessidade de o aluno fundamentar e desenvolver uma consciência de que ele se torna cidadão para um exercer de sua cidadania embasada sobre a alteridade. Do “entender o outro, de saber que cada um, nós estamos nos formando e precisamos ser **cidadãos**, saber que o outro tem escolhas, saber respeitar aquelas escolhas” (Professor 01, 07:04 - P 01).

Como se verificou também esses sentidos relacionados a essa categoria da Cidadania, coaduna com a perspectiva do Ensino Religioso segundo a BNCC. Desde o que se expressa no objetivo de letra “d”, “Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (Brasil, 2018b, p. 436). Assim como, no que as inter-relações que o Ensino Religioso assume mediante o compromisso da formação integral, semelhante ao que também assevera a BNCC: “Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade” (Brasil, 2018b, p. 437).

3.1.4 Valores

Os entendimentos que expressa a categoria denominada de Valores, de acordo com o que se constatou, no que abrangem os sentidos das inter-relações identificadas com relação ao tema do “Eu”, que o estudante de ER precisa adquirir conforme a questão número 1 do “Roteiro Estruturado” desta pesquisa de campo, podem ser vistas na síntese que o quadro abaixo apresenta:

Quadro 7: Categoria Valores.

EXPRESSÕES	PROFESSORES
Valores (éticos)	5, 13.
Respeito múltiplo	1, 4, 5, 6, 9, 11, 12.
Saber respeitar a cultura do outro	1.
Reconhecer a importância da diversidade e das diferenças (na natureza, fisionômicas, temperamentais, gostos, preferências etc.)	2, 6, 7, 11.

Fonte: o autor (2023).

Esses sentidos que se averiguaram envolvendo os **valores** podem ser observados conforme menciona o Entrevistado 5⁵⁷, “É isso aí que é o meu trabalho com os pequenos. Trabalhando os **valores**, o respeito mútuo, o meu respeito com eles e o respeito deles comigo. O respeito com o “eu” com ele, com o “nós”, porque a gente trabalha o “eu” e o “nós” com o todo” (Professor 5, 05:14 – P 01).

São sentidos geralmente correlacionados com a alteridade. Que por estarem inseridos nessa “Unidade Temática” “Identidade e Alteridade”, assume uma relação direta e consequente. Logo, se observa que se trata mais de trabalhar-se a questão de valores puro e, simplesmente, separada e independentemente do contexto da alteridade. Nessas circunstâncias, como fala o Entrevistado 13⁵⁸ “E também a gente trabalha a questão também dos valores, dos **valores éticos** também, [...] alguns

⁵⁷ Entrevista de pesquisa concedida em 31 de maio de 2021, na cidade de João Pessoa.

⁵⁸ Entrevista de pesquisa concedida em 29 de julho de 2021, na cidade de João Pessoa.

pensamentos, algumas convicções. E a gente vai debatendo e tentando fortalecer essa questão desses temas (Professor 13, 04:05 – P 1). Sentido, similarmente, que também se pode observar, na compreensão voltada “Para a questão do **respeito múltiplo**, do entender o outro, de saber que cada um, nós estamos nos formando e precisamos ser cidadãos, saber que o outro tem escolhas, saber respeitar aquelas escolhas, que aquilo que eu não conheço eu não posso apedrejar” (Professor 1, 07:04 – P 1).

Outrossim, atribuída ao sentido relativo à **cultura** como sublinha o Professor 1:

Os adultos passam muito esse pré-conceito para as crianças, não é? E a gente já vendo os indícios, já tenta fazer essa ligação entre a criança e o outro. Você e a sua família têm aquelas escolhas, estão em determinados locais religiosos porque gostam, porque se sentem bem. O coleguinha tem a sua família, tem as suas escolhas, tem outra vivência, às vezes tem uma outra **cultura**. E aquela cultura não é inferior, pelo contrário, a gente precisa agregar a **cultura**, a gente precisa compreender para crescer (Professor 1, 07:37 – P 1).

Além do que, o sentido de **respeitar as semelhanças e diferenças** como entendimento foi encontrado como profere o Professor 11, “Assim, eu acho que ela tem que entender, apesar de ser tão pequena. Entender as **semelhanças e diferenças**” (Professor 11, 06:06 – P 1). Posto isso, com a ressalva que representa o “como ensinar” desse mestre:

[...] Mas elas ficam achando que só existem elas, tudo e todos têm que fazer os gostos dela. [...]
Então, eu procuro mostra para eles que quanto as nossas vontades não é que todas têm que ser feitas, não.
Mas que nós temos que respeitar o outro do jeitinho que ele é, para que nós também, sejamos respeitados.
Então quando eu trabalho a alteridade, “O eu, o outro e o nós”, eu sempre mostro as **semelhanças** e as **diferenças** e que o respeito ele tem que ter para com o outro.
Porque se eu gosto de amarelo, o outro vai gostar da cor preta, se eu gosto de pipoca, o outro vai gostar do sorvete e assim por diante. Na **linguagem deles** é claro, eu vou falando, brincando cantando, eu gosto muito de trabalhar assim (Professor 11, 06:09 – P 1).

Como se verificou, esses foram os sentidos inter-relacionados a categoria de Valores. Entendimento, segundo o ponto de vista dos professores entrevistados, concernente ao “Eu” que também se faz necessário, para os estudantes 1º (primeiro)

ano adquirirem e desenvolverem no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

3.1.5 Resultante do exame das quatro categorias de entendimentos do “Eu”

Após o identificar e examinar os entendimentos a respeito do “Eu”, por meio das quatro categorias: Identidade, Alteridade, Valores e Cidadania, como verificados através das expressões inter-relacionados e os seus sentidos próprios observados, constatou-se uma observação que, mais adiante, neste capítulo se sublinha. Esta, relativa ao verificar de uma ênfase sobre a perspectiva do **ensinar valores**⁵⁹, a qual, geralmente, pode levar a uma possibilidade de descaracterizar a proposta da BNCC para o Ensino Religioso. De fato, essa linha de separação é muito tênue porque não se confunde que esses entendimentos são concernentes com o que o sentido do que propõe a BNCC, para a “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”. Todavia, no tocante ao “como ensinar” sobre o “Eu”, a subjetividade, essa ênfase se desvela como uma indicação possível de um déficit relativo as inter-relações entre Ensino Religioso, Ciências da Religião e BNCC.

Entretanto, como sublinhado, não se deve confundir essas duas verificações. Porque em termos de sentidos primordiais dessas categorias, como averiguado a partir das respostas, esses sentidos abrangem o que nessa “Unidade Temática” “Identidades e alteridades” encontra-se relacionado ao desenvolver “A percepção das diferenças (alteridades)”. Pois, o que se observou é que esses sentidos possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para o estudante alcançar a possibilidade de distinguir “entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’”, como a BNCCC esclarece, “necessários à construção das identidades” (Brasil, 2018b, p. 438).

Por conseguinte, constata-se também que ao adquirir esses entendimentos a respeito do “Eu”, conforme a BNCC, ou seja, dos referenciais de Identidade, Alteridade, Valores e Cidadania, a possibilidade para o professor no ER articular os

⁵⁹ Semelhantemente, ao que se observa quanto a perspectiva de um ER centrada no ecumenismo, interconfessional, que alguns professores e pesquisadores ainda encistem em defender. Embora seja contrária a proposta da BNCC. Visto que a Base tem conteúdos/habilidades específicas a serem desenvolvidas/estudadas que não toma determinados valores (especificamente em si) como objeto.

procedimentos para fundamentar o desenvolvimento – como previsto na Base – do processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental (conforme apresentada na questão de número 1 do Roteiro Semiestruturado da Entrevista).

Tudo isso, constitui-se como real em função de, na continuidade, permanecer seguindo-se de acordo com a BNCC. Entretanto, como acentuado, mais adiante, ponderar-se-á, adequadamente, a respeito desta problemática, referente a ênfase sobre a perspectiva do **ensinar valores**.

3.2. O Ensino da Singularidade do “EU” Mediante a Subjetividade

A partir do investigar concernente o que é relativo às formas da organização didática das aulas, ao articular a metodologia para orientar o “como ensinar” para o aluno de 6 (seis) anos de idade, não foi registrado, necessariamente, alguma referência a uma metodologia especificamente⁶⁰, por exemplo, de ensino tradicional, de ensino freiriana, de ensino construtivista etc. Todavia, mediante esta ausência, foram levadas em conta, segundo descreveram os docentes participantes, os procedimentos que esses professores utilizam em sala de aula (no sentido das estratégias e métodos por eles escolhidos) para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, no presente tópico, para ensinar o conteúdo que abrange as características do “Eu” no que diz respeito a “subjetividade”, ou seja, os aspectos singulares do “eu” em meio aos desejos, as emoções e os sentimentos.

Posto isso, a partir da perspectiva da BNCC de que “Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade)” (Brasil, 2018b, p. 438).

Ao identificar e examinar os dados relativos a segunda questão⁶¹, conforme os professores integrantes da pesquisa, detectou-se 31 (trinta e um) **enunciados**:

⁶⁰ Cabe sublinhar que em meio a todas as perguntas e respostas, apenas, na questão de número 8 (oito), o Entrevistado 3, faz a seguinte referência (a qual pode ser (re)considerada mediante esta observação): “Nosso grande educador que eu sempre me baseio nele é Paulo Freire. O grande Paulo Freire” (Professor 3, 25:23 – P 3).

⁶¹ A saber: Para ensinar sobre as características singulares do “Eu”, a subjetividade, ou seja, os desejos, as emoções e os sentimentos, de quais maneiras o(a) senhor(a) dentro da organização didática da aula articula a metodologia, ou seja, como ensina esse tema para o aluno nesta idade?

1. Brincadeiras.
2. Bonecos.
3. Histórias.
4. Dinâmicas.
5. Rodas de conversas.
6. Jogos.
7. Teatro.
8. Peças.
9. Dança.
10. Livros infantis.
11. Contar histórias da literatura infantil.
12. Contar história a partir de uma canção.
13. Usar espelho.
14. Desenhar.
15. Desenho livre.
16. Desenho orientado (como ditado).
17. Pintar.
18. Mural de atividades.
19. Comentários das atividades.
20. Apresentar Imagens.
21. Fotos individuais.
22. Fotografias da família.
23. Gravuras.
24. Textos.
25. Encenação.
26. Fantoques.
27. Emojis.
28. Assistir Desenhos animados.
29. Assistir Filmes.
30. Assistir filmes.
31. Ouvir histórias.

A partir da análise das relações associativas entre esses enunciados, após classificá-los, chegou-se a 23 (vinte e três) **unidades constituintes de sentidos** como listados abaixo:

1. Trabalhar com Músicas.
2. Usar Músicas Infantis.
3. Trabalhar com Jogos.
4. Aplicar Dinâmicas.
5. Fazer Encenação.
6. Fazer Dramatização.
7. Utilizar o Dançar.
8. Utilizar Bonecos de Fantoche.
9. Contar Histórias.
10. Usar Textos Simples.
11. Metodologia do Desenho Livre (grafite em folha de papel).
12. Fazer Pintura (colorir).
13. Usar Emojis.
14. Exibir Filmes.
15. Passar Desenhos Animados.
16. Reproduzir Vídeos.
17. Apresentar Imagens.
18. Exibir Gravuras.
19. Realizar Roda de conversas.
20. Organizar Brincadeiras.
21. Manusear “Livros de Literatura Infantil”.
22. Usar Fotografias.
23. Trabalhar com um Espelho.

Em razão de correspondências, essas 23 (vinte e três) unidades constituintes de sentidos produziram 5 (cinco) **categorias** conforme observa-se a seguir:

1. Imagens.
2. Histórias.
3. Brincadeiras.

4. Tecnologias.

5. Músicas.

Contudo, cabe ressaltar que esses professores, ao discorrer sobre o “como ensinar esse tema para o aluno”, frisaram a dificuldade relativa especificamente a esta questão de abordar a subjetividade do “eu”, à título de exemplo, como asseverou o Professor 2: “Desde antes eu quero dizer que não é fácil” (Professor 2, 00:33 – P 2). Bem como, ao evidenciar, também, a necessidade que se apresenta para um mestre de ER, no sentido de manter mais atenção devido à complexidade que atravessa o ensinar desse assunto: “um cuidado maior para poder mostrar essa questão da subjetividade” (Professor 06, 08:42 – P 2) e o entendimento de que o processo deve ter o lúdico como base. Dito de outro modo, porém na mesma direção afirmou o Entrevistado 3:

São várias formas o professor de Ensino Religioso ele tem que ser sábio. A primeira coisa é perceber a turma. Cada sala de aula tem um jeito de ser, cada turma você pode trabalhar diferente.
Tem que **conhecer os alunos**.
Conhecer os alunos e os aluno conhecer o professor.
Aí você vai usando várias formas didáticas
(Professor 3, 12:36 – P 2).

Ademais, acentua-se ainda que, geralmente, a descrição dessas categorias e as suas respectivas estratégias de ensino, vêm sequenciadas em meio ao explicar do “como ensinar”, segundo verifica-se, por exemplo, quando diz o Entrevistado 10⁶²: “Eu exploro muito atividade de desenho pelo menos inicialmente é a única coisa que a gente pode fazer. Atividade de desenho, de pintura ou atividade de vídeos, atividade de vídeos” (Professor 10, 19:04 – P 2). Assim como na resposta do Entrevistado 1:

Antigamente a gente faziam muito desenhos, pinturas com as crianças, que a gente ainda faz.
Mas hoje não se resume a apenas isso, porque a gente tem muitas outras coisas.
Temos muitos filmezinhos, desenhos animados que mostram muito bem essa questão.
A gente tem jogos. [...]
[24:49] Nas nossas aulas são dessa forma, muitos jogos, muitos filmes, desenhos animados.

⁶² Entrevista de pesquisa concedida em 08 de julho de 2021, na cidade de João Pessoa.

Eu gosto muito de quando eu vou apresentar vídeo **não fala antes de exibir o vídeo não.**

Eu não costumo falar antes, eu prefiro deixar as crianças verem o que está acontecendo na tela e tentarem compreender.

Aí **depois** eu ponho-me a falar sobre o tema.

E as crianças elas são muito sensíveis (Professor 1, 23:32 – P 02).

Como se nota, geralmente, nas respostas dos professores foram assim que os sentidos vieram à tona. Como acentuado no início deste capítulo, ao fim deste ponto, estão apresentadas as considerações a respeito destes sentidos correlacionados. Dentro do intuito de comunicar as compreensões do sentido primordial, no que diz respeito aos exames desenvolvidos, mediante o coadunar dos principais sentidos constatados nas respostas.

3.2.1 Imagens

A partir do investigar concernente ao que é relativo as formas da organização didática das aulas, ao articular a metodologia, para orientar o “como ensinar” para o aluno de 6 (seis) anos de idade. Ensinar o conteúdo que abrange as características do “Eu” no que diz respeito a “subjetividade”, ou seja, os aspectos singulares do “eu” em meio aos desejos, as emoções e os sentimentos. Essa categoria de Imagens compreende-se mediante o articular do uso de metodologias que envolvem a utilização e, ou produção de algum(ns) tipo(s) de imagem(ns), como se ver no quadro abaixo:

Quadro 8: Categoria Imagens

EXPRESSÕES	PROFESSORES
Usar Emojis	13
Apresentar Imagens (gravuras)	2, 3, 7
Desenhar (em folha de papel)	1, 2, 3, 7, 9, 10
Usar Fotografias	7
Fazer Pintura (colorir)	1, 2, 10, 11

Fonte: o autor (2023).

Sendo assim, nos sentidos atribuídos a Imagens encontram-se desde o uso da metodologia do desenho livre em uma de folha de papel, lápis grafite, dos lápis para colorir, até o uso de gravuras e fotografias. Nessa perspectiva, em que o verificar as estratégias para ensinar a respeito da subjetividade face as inter-relações com o “como ensinar” aconteceu, descreveu o Entrevistado 13 sobre o seu ensinar:

(Eh!) Por exemplo, geralmente eu começo assim, eu vou dá-te um exemplo, hoje está muito na moda essa questão das **redes sociais** aqueles **emojis**.

Aqueles bonequinhos amarelinhos, e geralmente eu trago alguns bonequinhos daqueles que tem as carinhas, e aí eu trago umas **carinhas tristes, felizes, contentes**, uma carinha com o cabelinho [...] como o meu assim, uma carinha com o cabelinho [...].

E aí eu vou trabalhando com eles “Quem sou eu?”.

Aí eles vão dizendo: “Ah, tia!

Eu sou uma criança que tem um cabelo liso!”;

“Eu sou uma criança que tem o cabelo enrolado”.

“Ah! Eu sou alta”,

“Eu sou magra, eu sou baixa, eu sou gorda”

(Professor 13, 06:51 – P 2).

No contexto desta explicação, o que se observa, com esse método relatado pelo Professor 13, é que para além da perspectiva que se confirma quando o docente diz, “Eu trabalho muito dentro da perspectiva lúdica” (Professor 14, 09:44 – P 02), o diálogo e o reflexionar permeiam a didática deste mestre.

E aí eles começam a se conhecer!

E às vezes eles dizem:

“Não! Mas eu não quero ser assim! Eu quero ser dessa forma!”.

E aí **começa a discussão** em **sala de aula** e

aí a gente vai trabalhando essa questão desse processo de se conhecer (não é?) (Professor 13, 07:39 – P 2).

Assim, ao dialogar, quer dizer, especificamente, ao iniciar o debate em sala de aula, a partir da declaração pessoal de um estudante, em termos de se reconhecer como pertencente aquele sentido de um emoji, ou de alguns emojis. O cerne da estratégia como se averiguar recai sobre circunstâncias que inter-relacionam as dimensões que se evidenciam **no corpo**. Quer dizer, no corpo na **dimensão externa**. Por meio das associações que envolvem os aspectos relativos ao físico (fisionomias, caracteres das aparências – tipos e cores de cabelos etc.). E no corpo na **dimensão interna**. Como o lugar em que a subjetividade se constitui, desenvolve-se e inter-

relaciona-se com as demais partes do ser humano: mente (raciocínio) e corpo – mediante a percepção dos detalhes das partes físicas e da subjetividade no que tange aos emoções e sentimentos. Estes, em termos de Ensino Religioso, segundo a BNCC, são fundamentos para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo “Identidades e Alteridades” ao longo de todo o Ensino Fundamental. Que na voz do Professor 13 se diz assim:

Porque o eu é você **se conhecer**, na **verdade**, não é?

Você conhecer como você é.

Porque, para que eu possa trabalhar com o outro, eu preciso primeiro me conhecer.

E isso também a **criança precisa disso** (Professor 13, 08:00 – P 2).

Semelhantemente, constatou-se que o uso da metodologia do **desenho livre** é utilizada pelos professores. Segundo confirma o Professor 10 “No início eu trabalho atividades de desenho, eu exploro a questão do desenho e da criatividade da criança” (Professor 10, 15:00 – P 2). Algumas vezes, como acentuado inicialmente neste subponto, associadamente a outras estratégias como considerou o Professor 3 que a partir de uma indagação começa a desenvolver o diálogo e depois utiliza o desenho como uma forma para também avaliar as respostas dos estudantes:

Eu gosto muito de trabalhar nessa fase do 1º ano até o 5º ano, com o perguntar: “quem sou eu?” . Para eles responderem no 1º ano em forma de desenhos. Eu falo para os alunos: “Comece a desenhar você”. O que você gosta de fazer? “Desenhe sua casa”. “Desenhe sua família”. [...] Porque aí desperta a criança, também através do desenho, porque o desenho marca a personalidade da criança e marca também o jeito dela ser na sala de aula (Professor 3, 13:20 – P 2).

Conforme se verificou, às vezes, o método inicial pode permanecer o mesmo (isto é, o reflexionar) e a estratégia por meio de um texto ou de gravuras para, ao fim, usar o desenho livre. Como o próprio Professor 3 descreve, com um texto:

Por exemplo, eu uso também pequenos textos para reflexão. Dali eu vou explicando o texto.

Por exemplo, um texto: “Quem sou eu? Onde eu nasci?” .

Então dali **eu vou colocando esse texto na realidade do aluno**.

Dali eu fico fazendo perguntas:

“Onde você nasceu?” ;

“Você gosta de fazer o quê?”;

“Gosta de jogar bola?”; “Gosta de jogar dominó?”;

“Gosta de fazer outra coisa?”.
 Então cada criança vai colocando a sua forma de ser.
 O texto vai ajudando ao quê?
 A eles a falarem da sua história, a falarem da sua realidade
 (Professor 3, 17:07 – P 2).

E, com gravuras, quando ele afirma: “São textos simples, onde eu mostro também, coloco **gravuras** no quadro, por exemplo, de um local urbano e de um local mais distante como de um sítio” (Professor 3, 18:11 – P 2). Assim, o que se verifica de acordo com estes procedimentos conforme descritos pelo do Professor 3:

Aí um aluno fala: “Ah, eu nasci ali, mas hoje eu moro naquele local”;
 “Na minha casa não tem televisão” ;
 “A minha casa, eu moro perto de um campo de futebol” ;
 “Fulano joga lixo ali”.
 Então cada um vai falando da sua realidade onde vive, não é?
 Onde mora.
 Isso é muito importante porque a gente vai percebendo que o aluno ele vive em um espaço também, que é o espaço dele
 (Professor 3, 18:26 – P 2).

É que do relacionar o contexto imediato dos alunos, ele começa a desenvolver sua prática do “como ensinar” até chegar a perspectivas no âmbito que abrange os conhecimentos religiosos: “O texto também quando eu coloco fala do sagrado. “Qual a sua igreja?” Aí cada um fala da sua igreja, da sua realidade” (Professor 3, 18:48 – P 2).

Também, na descrição do Entrevistado 7 ainda se achou no uso do desenho livre a relação tanto com imagens, quanto com **fotografias**, conforme se observa: “Eu costumo fazer através de **fotografias**. Eu trabalho muito com imagens, **desenhos**” (Professor 7, 08:26 – P 2). Pois, ao narrar o seu “como ensinar” constata-se que, gradativamente, este professor, ao avaliar, os desenhos a medida em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, foca no indagar aos alunos “Como eles acham que eles são”.

Eu peço inicialmente para que eles façam um desenho deles. Para que eles possam se desenhar. Claro que a gente vai inserir outras coisas para que não fique apenas a imagem deles. Desenhe você brincando. Desenhe você quando está em casa descansando, almoçando, lanchando.
 [08:54] Então eles começam a desenhar eles como eles se veem.
 Como eles acham que eles são (Professor 7, 08:34 – P 2).

Com o detalhe de que, dentre as maiores dificuldades por ele identificadas, encontra-se a de que “muitas vezes eles têm até dificuldade nisso porque **eles não conseguem se reconhecer**” (Professor 7, 09:00 – P 2). Que ao observar-se o contexto de seu narrar, averigua-se que o Professor 7 tem um propósito de que esses estudantes possam desenvolver a percepção de sua própria pessoa para poder prosseguir no desenvolvimento do conteúdo “Identidade e alteridade”.

Mas sempre fazem aqueles desenhos, geralmente, dos palitinhos, com os palitinhos.

Mas eles gostam muito de dá mais ênfase não neles, na imagem deles, ou na figura deles, mas naquilo que eles estão fazendo.

Ou assistindo TV, ou jogando, ou na companhia de seu animal de estimação.

Então eu percebo que eles conseguem enxergar mais aquilo que está ao redor do que eles mesmos (Professor 7, 09:08 – P 2).

Então aí é quando a gente começa a trabalhar a questão de **fotografias**.

Fotografias em família.

Um retrato mesmo para que eles desenhem não apenas aqueles bonecos de palitinhos, mas para que eles possam tentar desenhar a sua fisionomia.

Mas é por aí que a gente trabalha, **tentando fazer com que eles se vejam** (Professor 7, 09:37 – P 2).

No dizer deste mestre, ele afirma ser uma perspectiva de trabalhar apenas o que denomina de “**sentimentos positivos**”:

A gente tem trabalhado mais com relação aos **sentimentos, vamos dizer assim, positivos**.

A gente justamente quando chega com as imagens, aí a gente começa a comentar sobre aquelas tarefas (Professor 07, 16:41 – P 2).

Sendo que, com relação ao uso de imagens, ainda se observou o como favorece ao processo de ensino-aprendizagem a utilização **associada** de imagens com outras estratégias, como por exemplo, para além do uso de um pequeno texto, do aluno ouvir a voz do professor, de um o som de uma música:

Então, a criança ela tendo a oportunidade de ligar a imagem⁶³, a audição, a percepção, a música ela traz muito isso, ela faz aflorar. Eu

⁶³ Neste instante ao explicar, o Professor 4, gesticula apontando o dedo indicador de sua mão esquerda para o seu olho do lado esquerdo e sucessivamente para o ouvido – simultaneamente enquanto fala. Bem como, cabe aqui o adendo, de que esse sentido desvelado foi diretamente considerado no exemplo da realidade em meio a pandemia durante o período da pesquisa. Ao comparar como as

acho que **didaticamente, metodologicamente**, quando a gente consegue quando a gente consegue reunir esses elementos para trabalhar nessa fase a gente teve muitos ganhos! (Professor 4, 13:07 – P 2).

Portanto, segundo se verificou acima, quanto ao “como ensinar” os sentidos que constituem a categoria de Imagens se desvelam como formas que favorecem o desenvolver do processo de ensino-aprendizagem. Nos termos em que, conforme foram dados a conhecer, esses procedimentos que os professores utilizam em sala de aula (no sentido das estratégias e métodos por eles escolhidos) são propícios aos alunos com 6 (seis) anos de idade.

3.2.2 Histórias

A categoria que foi denominada de Histórias, englobou os procedimentos dos professores participantes que indicavam o utilizar das estratégias apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 9: Categoria Histórias

EXPRESSÕES	PROFESSORES
Contar histórias	2, 8, 11
Manusear Livros de Literatura Infantil	6
Utilizar bonecos de fantoche	8
Textos simples	3, 12
Roda de conversas	5

Fonte: o autor (2023).

Nesta categoria, conforme se observa, o sentido de contar histórias prevalece. Entretanto, os pormenores que recaem propriamente no identificar as inter-relações concernentes ao “como ensinar”, como se vê a seguir, encontram-se em meio ao uso

aulas remotas, ao proporcionar o uso em conjunto desses recursos; vieram a atestar, mais uma vez, como esse uso beneficia ao processo de ensino-aprendizagem.

de cada uma dessas estratégias, as quais, como afirma o Professor sobre seus procedimentos ao ensinar em torno de roda de conversas: “Às vezes o professor tem que se transformar em criança e às vezes eu me transformo em criança. Eu vou para o chão [o piso] da escola [em sala de aula] e sento com eles e a gente faz uma **roda de conversas**, porque é com muito carinho, boto eles ali [...]” (Professor 05, 06:57 – P 02). Ou o manusear dos **bonecos de fantoches**, estratégia essa utilizada pelo Professor 8 (12:49 – P 02): “Eu ensino através assim de, vamos dizer, porque eu uso fantoche também, bonequinhos de fantoche e eles amam esses bonecos. Aí eu **invento uma história**”. Também frisou esse professor, quanto aos alunos na modalidade presencial, amarem a estratégia do uso de fantoches. Até quando ele comparou recentemente com o modelo de aulas não presenciais transmitidas durante o período da pandemia de COVID-19:

Com certeza os alunos ainda aparentam uma reação de que na modalidade de educação presencial ser muito melhor, os próprios alunos apresentavam expressões como que podemos dizer que eles **amavam esses fantoches**.

Quando eu chegava na sala eles perguntavam:

“Tio(a) o(a) senhor(a) trouxe hoje rosinha?”.

“Trouxe Maria?”

Eu dizia:

“Não elas ficaram em casa dormindo” e eles respondiam: “Oh tio!” Traga elas!”.

Eles amavam {esses bonecos de fantoche}

(Professor 8, 17:50 – P 02)

Ainda que essa habilidade de manusear esses bonecos de fantoche não tenha origem em nenhum tipo de curso de formação acadêmica:

E assim, o(a) senhor(a) aprendeu a manipular, utilizar fantoches em sua Formação Inicial, ou fazendo um outro curso, onde aprendeu essa arte com fantoches? (Entrevistador, 18:19 – P 2).

Não foi na minha formação não.

É porque também eu na minha religião tomo a frente das crianças {estar responsável por elas}, daí é que eu tenho esse manuseio, com fantoches, faz muito tempo.

Pois, eu tenho mais de 20 anos de experiências com sala de aula, desde antes de casar que eu ensino, foi daí que eu aprendi este manuseio (Professor 8, 18:32 – P 02).

No caso desta estratégia, se faz necessário levar em conta que é independente o aspecto natural que cada estratégia assume, em termos de preferência, para

articular o “como ensinar”. Quer dizer, cada professor se identifica mais ao utilizar algumas estratégias em detrimento de outras. O que pode, em um certo limite, ser considerado como normal – sem entrar nas particularidades que a demanda do aprender (quase que obrigatório) a usar estratégias de novas tecnologias digitais tem apresentado.

Contudo, fica difícil de negar e, ou de não defender (ou de insinuar que se sustenta como incoerente etc.) asseverar que o nível de ludicidade desse método é alto. Ainda que alguns docentes, em particular, afirmem – principalmente, como formadores de professores – considerar uma técnica ultrapassada e prevalecer o esquecimento do uso dos bonecos de fantoches.

Mesmo assim, o que aparenta leva ao indagar: algumas crianças ainda podem demasiadamente gostar de bonecos de fantoches? Ou não? Bem como, até mesmo atingir ao nível de se apaixonar por personagens, tanto quanto se identificarem com essa estratégia didática? Ou não? Isto porque, guardadas as proporções, ao usar-se essa estratégia, o que se verifica, segundo a descrição do Professor 8, é uma real possibilidade de se proporcionar para esses alunos, crianças de 6 (seis) anos de idade, um tão consistente entretenimento de qualidade que, ao mesmo tempo, articula os objetivos designados no processo de ensino-aprendizagem.

Além de que, quando se trata de um conteúdo como “O eu, o outro e o nós”, fica de sobremodo difícil de se pensar um limite para a possibilidades de histórias que podem ser inventadas. Como, igualmente, a quantidade imensa de histórias distintas – sejam em capítulos, isto é, em continuidade em aulas específicas ou não – para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos próprios do Ensino Religioso. Ainda mais, face a possibilidade de serem gravadas aulas para até mesmos os pais e, ou responsáveis exibirem para os alunos assistirem em casa (como se fosse em substituição de um texto escrito), para auxiliar tarefas de casa (ou de contraturno).

Por isso, sustenta-se e cabe, outras formas para o **cogitar** esse aspecto do “como ensinar” de acordo com o que desvela este docente. Questionar exemplificativamente se para um professor no ER que atua nos anos iniciais:

1. Quais as reais contribuições que o aprender a fazer o uso de bonecos de fantoches (seja a manusear 1 (um), 2 (dois) e, ou mais) em sala de aula nos dias de hoje podem resultar?

2. Pode a formação docente do professor para o ER favorecer o seu professor a esse ponto?
3. Quer dizer, ao nível de ensinar os seus mestres a manipular fantoches com os conteúdos do “Conhecimento Religioso”?

Uma outra estratégia constatada foi o uso de um **texto simples**. Analogamente, ao que dizem o Entrevistado 3, “[...] por meio da utilização de atividades como: “textos simples”, “eu uso também pequenos textos” (Professor 03, 17:07 – P 2); e o Entrevistado 12, “Com relação a você poder pegar até mesmo se for numa questão, um texto por exemplo. Eu vou mencionar um texto que eu tenho trabalhado, trabalhei com os alunos [...]” (Professor 12, 14:16 – P 2). Procedimento este que, segundo o Professor 12 explica, averigua-se que ele vai ensinando comparativamente e exemplificativamente ao ir dialogar com os alunos:

[...] Tenho! Mas aí dentro desse texto não está trabalhando essa subjetividade não?
 Por exemplo, a emoção que esse personagem teve, a emoção em [e o Professor continua explicando a atitude do personagem...]
 Aí, como eu posso trabalhar as emoções? (não é?)
 A emoção do personagem, por exemplo, ele levou a, vamos dizer assim, a querer algo que não pertencia a ele, tanto não pertencia ao outro como não pertencia a ele [...]
 Então, será que na minha emoção, no meu desejo, no meu sentimento, naquela emoção de querer adquirir algo que não é seu, nem era do outro;
 a minha emoção nesse meu desejo de querer ter algo está correto ou não é correto?
 A subjetividade não está sendo trabalhada aí não? (Professor 12, 16:39 – P 2).

De um modo ou de outro, como antes sublinhado, o cerne desta categoria designada como História, foi verificado em meio as relações com o contar uma história, que, em termos dos aspectos dessa estratégia, apresenta uma ênfase no exemplificar e comparar.

Nessas circunstâncias, outro exemplo, averiguou-se quando o Professor 2 descreve sua prática do “como ensinar” e diz: “Quando você trabalha por exemplo [parou e pensou:], você **conta** uma **história** de um **aniversário**, você conta uma história de um **batizado** por exemplo” (Professor 2, 01:05– P 2). Segundo sua

explicação quando este mestre afirma, “você está trabalhando – se você for para alunos mais altos você trabalha, está trabalhando um ritual, um rito – mas para a **criança pequena** você está trabalhando ali o **sentimento**”. Mormente quando ele acentua: “Porque aí, olhe, pega fogo na sala de aula. Se você falar de aniversário, se você falar (está entendendo?) de coisas assim, **porque eles têm uma motivação muito grande** (está entendendo?)”.

Posto isso, nesta conjuntura, o que se verifica é que, afora o contexto, no qual, a criança se agrada e o aluno tem um referencial de pertencimento, o Professor 2 em sua prática, primeiro recorre ao acionar uma memória de emoção marcante advinda de uma festa. Memórias que se constituem na dimensão individual de cada estudante – embora com dada variação da importância particular; mas que, de um modo geral, como se reconhece, a emoção relativa a uma festa de aniversário, geralmente, tem seu lugar na memória da criança brasileira. Quer dizer, no sentido de assumir relações incomuns para os estudantes que integram a sala de aula, nas quais, em termos tanto das inter-relações entre as concepções de história, como de festa e, principalmente, do conteúdo subjetividade, podem apresentar referenciais significativos e consistentes. Para favorecer ao professor ao trabalhar esse conteúdo relativo ao “Eu”, aprimorar o discernir do aluno com relação ao lugar da percepção de uma emoção (das emoções) e sua(s) significância(s).

Tanto no que se constitui (a percepção de) o sentir a existência da subjetividade, mediante o (re)conhecer de uma emoção. Reconhecer para além de uma perspectiva do abstrato e do imaterial (a alegria da festa). Diferentemente, de uma estratégia que o seu uso seja de puro e simplesmente como mais associativa. Do mesmo modo que, o professor pode sublinhar as inter-relacionar das emoções (subjetividade do “Eu”) com as reações (quase que concomitantes), as quais, essencialmente, podem ser em termos da percepção e dos sentidos observadas no próprio corpo, como por exemplo: as batidas de um (meu) coração mediante o ressentir acionado pelo lembrar particular de cada estudante daquela sua festa.

Pois, como ressalta o Professor 2, é nesse contexto que diz respeito a: “emoção grande para eles é quando você fala de aniversário! Fica todo mundo feliz! Porque às vezes, ele não entende, eles não estão preocupados com um aniversário bem grande, mas quando fala no bolo eles já estão felizes (está entendendo?) (PROFESSOR 2, 01:05– P 2). Isto envolve circunstâncias que são idiossincráticas e possibilitam um favorecer do ensinar sobre a subjetividade, assim com associar a outras perspectivas:

Então são lembranças (não é?), para eles são lembranças e você, quando você trabalha um tema desse, assim, você pode levar um bolo, você pode falar da importância do aniversário na vida deles e você pode levar **desenhos** que envolvem a questão do aniversário (entendeu?) (Professor 2, 02:00 – P 2)⁶⁴.

Sendo que esse sentido do contar história também foi constatado no “como ensinar” do Professor 10 do seguinte modo: “Pronto! Essa questão do sentimento (não é?) Eu falo sobre a criação, aí eu digo: ‘Gente pela história religiosa Deus criou tudo’.” (Professor 10, 18:17 – P 2). Que segundo se nota, “Então assim essa questão do desejo da criança eu exploro nessa questão religiosa dessa maneira: “O que ele mais gosta que Deus criou?” (não é?)” (Professor 10, 18:51 – P 2). Assume sua utilização juntamente com o relacionar o desenvolvimento de atividades com o desenho livre:

E tem uma das atividades que eu passo para eles que é o seguinte: ‘Desenhe algo que você mais goste que Deus tenha criado’. E assim, alguns desenham um animal, outros desenham a mãe (né?) {não é?} e outros desenham outras coisas. Alguns desenham uma flor (né?) {não é?}. Dentro (dentro) da limitação deles eles desenham (Professor 10, 18:28 – P 2).

Com relação ao “como ensinar” do Professor 6 averiguado, evidencia-se por intermédio do seu explicar, a respeito de usar diversos **livros didáticos de literatura infantil**: “Então assim, claro você pode trazer vários, vamos dizer, assuntos que a gente pode abordar, por exemplo: os livros infantis são muito importante para isso, porque tem muitos livros que trabalha com essa questão das diferenças (não é?)”. No viés de que “Tem alguns livros que até são livros clássicos infantis que você pode inserir no Ensino Religioso para trabalhar com essa questão das diferenças religiosas, dessa pluralidade religiosa” (Professor 6, 09:52 – P 2). Mais detalhado e explicativo, o Professor 6 ao descrever assim:

⁶⁴ Ademais, o Professor acrescenta nesta sua perspectiva: “E você pode falar de aniversário grande, de aniversário pequenos [pequeno]; então têm pais que podem fazer um aniversário grande, então você aí sem querer você já trabalha muitas coisas (não é?). Porque você já está trabalhando envolvendo a questão de dinheiro, a questão do próprio capital com relação aos pais e ao aluno, porque às vezes o aluno exige coisas que os pais não podem comprar e não podem fazer (entendeu?). Eu trabalho muito esse lado” (Professor 2, 02:23 – P 2). “E quando você está falando assim de desejos, por exemplo, eu trabalho muito sonhos, sonhos. O que é que eles fazem hoje e o que é que eles gostariam de fazer amanhã, de fazer mais tarde? Então mostrar sempre a importância, sempre a importância de estudar, a importância de participar da escola, a importância de vir para a escola. Então, vir fazer o que na escola? Qual é essa importância? O que é que eles veem fazer na escola? (está entendendo?)” (Professor 2, 02:52 – P 2).

Então a gente tem o livro de Rute Rocha que, bem interessante, que traz aquela ideia de Romeu e Julieta. De grupos (eh!) diferentes e que depois de um contexto final do livro (não é?) que vai mostrar como é bom, como é legal e como é interessante a gente conviver em meio as diferenças; e como essas diferenças elas contribuem para o (cresci), para o nosso crescimento, para o nosso (eh!) desenvolvimento (Professor 6, 10:18 – P 2).

Tanto para demonstrar que os livros didáticos de literatura infantil apresentam “pequenas coisas que a gente pode trabalhar (eh!) essa **subjetividade** (não é?) com essas leituras infantis”. Essencialmente, como frisa esse mestre em relação ao “que traz esse fundamento de se conviver e de viver em meio as diferenças e tentar dentro dessas diferenças viver da melhor maneira possível (não é?)” (PROFESSOR 6, 10:47 – P 2).

No sentido de que o ensinar a subjetividade, mediante o respeitar as diferenças, face a percepção do “outro”, a partir do comparar o lugar dos gostos e vontades particulares:

E que é possível viver em meio as diferenças e que é possível haver o respeito pelo outro sim.
Basta (eh!) se ter um olhar (não é?), um olhar diferenciado.
Como seria esse olhar diferenciado?
É um olhar de que você olha o outro, sabe que o outro ele é diferente de si, **mas que não há problema nisso**.
Como também não há problema de eu ser diferente do outro.
Ou seja, nas minhas escolhas, na minha religiosidade.
Então é interessante a gente (éh!) [possa] apontar logo de início para o aluno que o aluno ele tem as suas escolhas, as suas preferências (eh!) de vamos dizer assim: de brincadeira, as suas preferências de (eh!) no caso (eh!) de comida, e mostrando isso!
A sua forma de se conduzir, a sua forma de andar também (Professor 6, 11:13 – P 2).

Bem como, para relacionar o Professor 6, esclarece o conteúdo específico de outras literaturas infantis, como por exemplo o “**Terreiro da vó Marilene**”, o qual, ele afirma contribuir para favorecer o ensinar para as crianças as relações entre identidade e alteridade. Ao apresentar-se uma história que acontece em meio ao sincretismo religioso. Pois, devido a história do “Terreiro da vó Marilene” narrar que a vó Marilene é uma umbandista e passa a “ter uma amizade com um garoto que é de uma religião cristã católica e que convida ele e a mãe, que [a qual] tem todo um distanciamento, um preconceito em relação a fé [da vó], a fé de outra pessoa (não

é?), a prática religiosa de outra pessoa” (Professor 6, 17:25 – P 2). Essa história representa um bom exemplo de como utilizar a literatura infantil para ao contar uma história discorrer sobre questões pertinentes ao ER como ele afirma:

O que importa não é a questão religiosa do outro, o que importa é quem é aquele outro.
E como é legal, como é interessante a gente ter (éh!), assim o convívio com o outro (eh!), de forma dialógica até.
Porque começa a haver um diálogo, começa haver uma abertura (eh!), no sentido de se conhecer a religião do outro e se colocar até mesmo no lugar do outro, no lugar da fé do outro.
E dessa forma compreender que é possível sim se conviver; e que é possível entender a fé do outro, mesmo você não, assim, não aderindo aquele tipo de fé (está entendendo?) (Professor 6, 18:35 – P 2).

Portanto, como verifica-se a ênfase do Professor 6 apresenta-se como consistente, visto que, a história do livro “na verdade tratar desse diálogo, desse convívio, dessa aproximação, (certo?)” e porque “é um livro infantil. É um livro infantil, mas é um livro infantil que é uma leitura simples, mas que tem a sua profundidade”. Condição essa que representa o que ele explica como “e aí é que é o legal da coisa”; ao observar “é você trazer a simplicidade para tratar de algo profundo, como essa questão do relacionamento humano (não é?), essa interação (eh!) com as relações humanas e nesse sentido religioso” (Professor 6, 19:22 – P 2).

Além de que ele concluir a descrição dessa sua perspectiva de ensino ao dizer, “Então são livros e tem outros livros que **é só a gente sair procurando que a gente vai encontrando** (não é?) ”; que na prática o esforço para a docência é de “que pode sim, a gente pode sim extrair (éh!), elementos a gente pode trabalhar essas diferenças (não é isso?), sobre vários aspectos e (éh!), puxar para a questão religiosa, para as diferenças religiosas (Entendeu?)” (Professor 6, 24:52 – P 2).

Dessarte, conforme também se constatou do exame dessa categoria de Histórias, as mesmas possibilitam, sim, o articular desse conteúdo conforme a perspectiva de Ensino Religioso segundo a BNCCC. Posto isso, mediante a esses procedimentos que os docentes utilizam em sala de aula. Os seus sentidos desvelados em meio as inter-relações descritas do como ensinar, sobre as características singulares do “eu”, a subjetividade.

3.2.3 Brincadeiras

O designar a presente categoria como Brincadeiras, por constituir-se pelas estratégias de “Organizar Brincadeiras”, “Trabalhar com Jogos” e “Aplicar Dinâmicas”, esses procedimentos foram identificados e examinados dentro das relações com o “como ensinar” com base nas descrições sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 10: Categoria Brincadeiras

EXPRESSÕES	PROFESSORES
Organizar Brincadeiras	5, 14
Trabalhar com Jogos	1, 5, 13
Aplicar Dinâmicas	13, 14

Fonte: o autor (2023).

Como se verificou compreende-se os sentidos dessa categoria, igualmente, as outras foram inter-relacionadas dentro da perspectiva da dimensão do lúdico. Semelhante ao que afirma o Professor 14: “Eu trabalho muito dentro da perspectiva lúdica”. Tanto no que esses docentes se referiram aos jogos, “A gente tem jogos. [...] [24:49] Nas nossas aulas são dessa forma, muitos jogos” (Professor 1, 24:55 P – 2).

Como também no modo associativo e sequencial de descrever as estratégias: “Eu geralmente, eu começo trabalhando com [...] (Eh!) ou **joguinhos**, (não é?) ou eu posso também fazer (Eh!), também dinâmicas, eu já falei dinâmicas de grupos, joguinhos [...]” (Professor 13, 05:02 – P 2). “Eu uso [...] brincadeiras, **dinâmicas**, utilizo muitas dinâmicas com eles, principalmente, aquelas que se aplicam ao reconhecer o próximo, o aconchego, o amor fraternal. Eu trabalho muito com eles **para chegar a este ponto do “eu”** (Professor 14, 09:44 – P 2).

Algumas vezes, guardadas as proporções, dentro da ênfase das brincadeiras e dinâmicas, foram observadas mais concernentes a concepção de entretenimento para envolver aos alunos. Todavia, o fundo do acalmar os estudantes, em dadas descrições, aparecem atrelados a questões de agressividade e violência vivenciadas

em sala de aula. Como por exemplo, verifica-se nos dois contextos a seguir; primeiro e mais discretamente no fim da explicação do Professor 5 ao dizer:

Há sim muitas dinâmicas, muitas brincadeiras. Eu trago a **brincadeira** da salada de frutas, trago a brincadeira com balões (bolas de sopro), às vezes eu trago uma dinâmica com chocolates, para envolver eles. Porque se não tiver um envolvimento a aula não flui. Então tem que ter um **jogo**, um despertar para eles poderem saber o que vai acontecer, para eles poderem se interessar, realizar aquela brincadeira. Que acaba sendo uma brincadeira até gostosa que eles participam. E às vezes, **acredite**, eles até **brigam** viu, tem **briga** também no meio (Professor 5, 08:20 – P 02).

E descrições, dentro dessa relação acentuada, que são literalmente mais diretas e explícitas quando o Professor 2, ao ressaltar que trabalhar esse conteúdo da subjetividade do “Eu”, com alguns alunos que apresentam atitudes violentas, ao ponto de aparentemente, serem vivenciadas como se fosse para essas crianças estudantes um normal, como um natural, declara:

Porque muitos veem no sentido de brincar. (Não se [engane])
Olha eu tenho aluno com sete anos, com seis anos, que não é esse aluno, esse santinho não.
Sabe muito bem a questão da verdade.
[Ele] vem para bagunçar (ouviu?).
Vem!
Não é somente com 10 (dez), 15 (quinze) anos não, mas os pequeninhos têm muitos que vêm mesmo (não é?), para furar o outro (não é?).
Parece que já vem nessa intenção de dá murro no outro; de “ah professor eu!”
[fala essa da qual se subentende que esse estudante não está nem um pouco preocupado e reage atribuindo pouca ou nenhuma atenção, com o que o Professor afirma que não é correto esse proceder agressivo].
(éh!) Dá ponta pé no outro.
Então são essas coisas [esses tipos de comportamento agressivo] que você [se referindo ao professor de ER] **tem que trabalhar** essa, a **emoção** de **cada um** [de cada estudante] (entendeu?) (Professor 2, 03:24 – P 2).

Assim, nesta questão de número 2 (dois), foi que do examinar nesta categoria Brincadeiras, esses principais sentidos identificados e sublinhados acima, se constatou como as estratégias empregadas pelos professores participantes encontram-se, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da subjetividade

concernente ao “Eu”. Dos quais, ainda que, não tenham sido descritos mais detalhadamente, pode-se observar que, dentro da perspectiva pedagógico-didática, os mesmos como procedimentos utilizados nos anos iniciais do EF podem também ser reconhecidos como favoráveis.

3.2.4 Tecnologias

Reuniu-se na categoria Tecnologia as estratégias de “Reproduzir vídeos”, “Exibir Filmes”, “Passar Desenho Animado” e “Trabalhar com um Espelho”. Suas referências pelos respectivos professores e as inter-relações com os sentidos atribuídos através dos relatos do “como ensinar” foram examinados a parti do quadro apresentado a seguir:

Quadro 11: Categoria Tecnologias

EXPRESSÕES	PROFESSORES
Reproduzir Vídeos	2, 4, 10, 14
Exibir Filmes	1, 2, 4, 11
Passar Desenho Animado	1, 2
Trabalhar com um Espelho	7

Fonte: o autor (2023).

Como se observa, o âmago dessa categoria denominada de Tecnologias encontra-se fortemente associado ao assistir, independentemente, dos detalhes de ver através de uma Tv, um Datashow, se via internet (uma plataforma de compartilhamento de vídeos) etc. A única exceção, como se constata, dá-se na estratégia mencionada como “Trabalhar com Espelho” feita pelo Professor 7, conforme se ler adiante.

Assim, o uso de **vídeo** é um procedimento como afirma o Entrevistado 10 para usado para desenvolver o ensino do “Eu”: “E também eu passo vídeos (não é?). Essa questão, da questão da **singularidade** do “Eu” (não é?) [...]” (Professor 10, 15:04 – P

2). Que em relação com ele acentuou, ao atribuir, especificamente, a essa faixa etária dos estudantes com 6 (seis) anos de idade, os estudantes se interessam: “Agora quando é no 1º (primeiro) ano, eles ficam encantados. Eles não têm essa questão de; dessa articulação de vincular a uma religião. Eles apenas sabem que aquilo ali é usado religiosamente” (Professor 10, 16:06 – P 2). Bem como, particularmente, o Professor 10, confirma “Eu gosto muito de trabalhar com o 1º (primeiro) ano [...]” (Professor 10, 16:21 – P 2); “Então a questão dos vídeos é uma **metodologia muito útil**” (PROFESSOR 10, 16:35 – P 2).

O sentido de “Exibir Filmes” usado como estratégia também foi ressaltado pelos docentes, similarmente, ao que o Entrevistado 2 resalta ao explicar o seu “como ensinar”:

E aí (eh!) você trabalha, eu trabalho muito também com **filme** na escola quando me dão oportunidade (entendeu?).

Então eu levo uns determinados filmes que são interessantes que está dentro **ligado** ao **Ensino Religioso**, na **BNCC**, que pode ajudar muito a eles na sala de aula (entendeu?).

Quando fala de comportamento, quando fala de respeito ao outro, quando fala de paz, quando fala de união (Professor 2, 04:02 – P 2).

Por sua vez, o Entrevistado 1, também assevera quanto as benesses do usar a estratégia de “Exibir Filme” em sua descrição do seu modo de ensinar. Posto isso, quando relacionou a lembrança de um **caso típico de preconceito** que ocorreu em sua turma. Visto que ele descreve assim: “Teve um exemplo de um menino que ele era de pele bem branquinha, loirinho, que lembra as características físicas das pessoas europeias” (Professor 1, 25:55 – P 2). No que este professor observa quanto a professora pedagoga da sala de aula dessa turma que: “E a professora colocava, sem ser nada combinado, uma menina que é linda, maravilhosa, é um doce de menina, e ela é de características físicas das pessoas negras” (Professor 1, 26:08 – P 2).

Para explicar, então, que foi detectado que “o menino não queria que a menina ficasse de jeito algum ao lado dele”. Ao se ouvir da própria criança suas justificativas de não querer sentar ao lado da menina: “E ele falava que ela era feia, que ela tinha o cabelo feio, que a cor dela era feia etc.” (Professor 1, 26:26 – P 2). Sendo que, com ele acentuou: “Isso aos 6 anos de idade, no 1º ano do EF” observa-se a atenção e a preocupação deste professor, bem como, sua consciência com relação ao que diz

respeito ao seu exercício profissional da docência no componente curricular de Ensino Religioso e o contexto da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem de “O eu, o outro e o nós”, na “Unidade Temática” “Identidade e Alteridade” (Professor 1, 26:40 – P 2). Mormente, quando ele diz que: “E a gente ficou considerando que nós precisávamos fazer a socialização dessa criança, desse garoto. E ouvia muito os comentários da professora da turma sobre isso e essa professora era bem dedicada também a essa questão”.

Assim, nesse caso característico de preconceito, foi que o Entrevistado 1 ressaltou: “Então, eu comecei a trabalhar com **imagens** e esses **filmes** que trabalhavam com essa questão do preconceito racial”. Com as devidas felicitações de ter logrado bom êxito mediante essa experiência: “E é louvável como essa situação foi se desfazendo, até mesmo, muitas crianças começavam a mostrar: “Olha lá, como o cabelo daquela criança que está lá na tela é bonito, parece com o seu!” (Professor 1, 27:20 – P 2).

A partir de um relato como este, o que se verifica é que a atuação do professor para o ER em sala de aula, também, ao trabalhar esse conteúdo da subjetividade do “Eu” (ou seja, os desejos, as emoções e os sentimentos), constitui-se de uma relevância significativa. Essencialmente, pelo que se atesta e se efetiva, na prática, “Então começou a se desconstruir aquela imagem de ‘porque ela era negra, ela era feia’ ”:

E hoje eu acho como ela está linda, admiro o jeito que ela usa o cabelo dela solto, ela já está no 5º ano, já está uma mocinha, ela usa as fchas no cabelo, sabe, se organizar (não é?).

E o menino melhorou bastante.

Eu não sei se, realmente, ele conseguiu absorver os ensinamentos da gente que ele recebeu na escola.

Porque é difícil a gente ensinar uma coisa na escola e às vezes ao chegar em casa é desfeito, não é?

Mas em fim, eu como professor, eu tento fazer o meu trabalho da melhor forma possível, dentro do que eu consigo fazer (Professor 1, 27:35 – P 2).

Por outro flanco, o Professor 7, afirmou: “Mas uma vez eu já trabalhei com espelho. Foi interessante. Porque eu pedi para eles se verem. Claro que a gente tem que ter cuidado porque não pode deixar o espelho nas mãos deles” (Professor 7, 10:02 – P 2). Dentro da perspectiva de o “como ensinar” esse mestre descreve assim: “Então eu só levei um espelho e ficava passando de um por um para eles se olharem.

Eu deixava um tempo eles se olhando e dizia ‘olhe bem para você.’. Sendo a utilização dessa estratégia associada ao uso da “Metodologia do Desenho Livre”: “Depois que eu passei que eu fiz tudo isso, então eu pedi para que eles fizessem outro desenho deles” (Professor 7, 10:15 – P 2). Procedimento esse que, ao inferir o Professor 7: “E é interessante que eles começam a ter algumas dificuldades sim, em colocar no papel aquilo que eles viram. Da forma que é para ser colocado, porque eles colocam de um jeito que não é realmente o que representa eles” (Professor 7, 10:35 – P 2). Atentemos o detalhe de que:

Mas eles sentem essa dificuldade de querer colocar ali naquele papel o que realmente eles viram nele.
 Tanto que quando eles estavam durante a construção do desenho, eles sempre ficavam chamando novamente “deixe eu ver de novo”, “deixe eu ver de novo”.
 Pedindo o espelho para se olhar novamente.
 E, alguns, ainda queriam ficar se olhando e desenhando.
 Mas aí com eu disse, só tinha um espelho e a gente não pode deixar nas mãos deles porque eles são muito pequeninhos, para não acontecer nenhum acidente.
 Mas foi bem interessante
 (Professor 7, 10:50 – P 2).

No contexto dessa descrição, o Professor 7 termina por esclarecer o que ele se refere como “**sentimentos positivos**”: “A gente tem trabalhado mais com relação aos sentimentos, vamos dizer assim, positivos. A gente justamente quando chega com as imagens, aí a gente começa a comentar sobre aquelas tarefas (Professor 7, 16:41 – P 2). No que concerne ele diz “Então eu chamo a atenção [dos alunos] pela questão do carinho, do cuidado, do amor, da família e que esses mesmos sentimentos eles devem ser estimulados e vivenciados também com os coleguinhas” (Professor 7, 16:57 – P 2). Fazendo a observação de, que por outro lado ele: “Então eu não cheguei ainda a trabalhar esses temas da raiva, da ira, com eles não. Eu trabalho apenas os sentimentos positivos (Professor 7, 17:11 – P 2).

Essa categoria de Tecnologias (como mais adiante neste trabalho se observa) depende de alguns fatores quanto à disponibilidade para o uso dos equipamentos eletrônicos, acessórios e, quando é o caso, de um sinal de internet que, nem sempre, existe, pelos mais diversos motivos. Contudo, em termos das narrativas dos professores entrevistados, essas estratégias que integram a categoria de Tecnologias, segundo eles utilizam, são propícias para o ensinar a respeito das inter-

relações que a subjetividade assume como conteúdo que constitui a identidade, de acordo com a BNCC.

3.2.5 Músicas

A categoria de Músicas, por sua vez, englobou as informações relativas às estratégias de utilizar-se “Músicas Infantis”, “Usar o Dançar” e “Fazer Encenação”. Exatamente como no quadro abaixo estão apresentadas as alusões desses sentidos pelos professores que fizeram menção ao discorrer sobre as suas práticas de ensino.

Quadro 12: Categoria Músicas

EXPRESSÕES	PROFESSORES
Músicas Infantis	2, 4, 11, 13
Usar o Dançar	13
Fazer Encenação (dramatização)	9,13

Fonte: o autor (2023).

Ao se verificar que, para ensinar esse tema da subjetividade do “eu” também os professores de ER se favorecem do uso da **música** como estratégia, semelhante ao que aponta o Professor 2 (04:26 – P 2): “O objetivo seu ali, como professor de Ensino Religioso, não é a música, **a música é um meio é um instrumento** que está levando para você trabalhar o que você quer”. Segundo verificou-se apresenta essa consciência sublinhada por esse mestre. Do mesmo modo que mantém a relação com a dimensão da lúdica: “Música também é muito importante, olhe, eles amam música. E você chegar na sala e você levar uma música e você botar no sonzinho lá uma música eles **brincam**, eles **pulam** e depois quando está todo mundo sentado” (Professor 2, 04:26 – P 2).

Essa perspectiva observada de entender claramente que “Então, porque não é, o fato não é você levar só a música, mas você tem que levar a essência da música, a letra da música”. Verificou-se que concernente as relações que os objetivos

mediante o processo de ensino-aprendizagem com o conteúdo trabalhado assumem: “O objetivo seu ali, como professor de Ensino Religioso, não é a música, a música é um meio é um instrumento que está levando para você trabalhar o que você quer. Que no caso é a lembrança, o sentimento, o desejo, (está entendendo?)” (Professor 2, 04:34 – P 2). Além de que esse utilizar da música, apresentou-se como uma maneira de conservar o princípio de trabalhar-se com estratégias combinadas. Como esse mestre ressalta que é possível, até mesmo, aproveitar a possibilidade de estimular os estudantes para desenvolver ainda mais as suas percepções, por meio de indagá-los a respeito de contar a história de uma música, semelhante, ao modo de se trabalhar com um texto:

Então, ali a gente vai trabalhar, cada um vai dizer e vai contar a história daquela música. Qual a importância daquela música?; quem é o autor?; ele quer dizer o que? O que é que ele está dizendo nessa música que a gente pode aprender, pode entender? (Ah!) Saem muitas perguntas! (Professor 2, 05:29 – P 2).

Forma essa, na qual, se verifica que o professor para o Ensino Religioso, tem em seu exercício profissional da docência, ao articular o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver os conteúdos do ER, também atua de diversas formas em meio as inter-relações com o **ciclo** da **alfabetização**: “Então, o aluno nessa faixa etária ele não sabe muito formular frases. Ele diz muitas palavras soltas. Então você vai botando [**escrevendo**] as **palavras** no **quadro**” (Professor 2, 05:17 – P 2).

Em virtude de apresentar essa razão característica da percepção do processo de letramento e alfabetização ressaltada:

O que que a música está dizendo ali?
Então: “Tá falando de amor professora”;
“Tá falando do São João”;
“Tá falando não sei de que!”.
Então você vai lá colocando as **palavras chaves** e, depois, a gente tenta na medida do possível dependendo, porque eu tenho turma do primeiro ano que é boa, tenho turma de primeiro ano que não sabe nem ler, mas tenho turma do primeiro ano que já sabe ler
(Professor 2, 05: 32 – P 2).
Então isso para uns vai ser só as palavras e para outros já consegue fazer algumas frases, pequenininhas (não é?): “o amor é lindo”, “o amor é bonito”. Quem consegue fazer, bora ver [...]” (Professor 2, 05:46 – P 2).

Assim é que essa estratégia e suas possibilidades de relacionar diversas ênfases, nesse conteúdo da subjetividade, também se verificou diretamente nessa relação com os **sentimentos**, desenvolvida em forma de indagação:

Da música, a partir dessa música eu faço uma atividade, pedindo para que eles desenhem, pintem.

Eu pergunto “o que é que ele entendeu daquela música?”;

“que sentimento ele teve naquele momento?”

Porque daí a gente vai aos poucos sentindo como a turma está. Se está atenta ou não, justamente através da música (Professor 11, 12:08 – P 02).

Ademais, a estratégia de especificar o utilizar de “Músicas Infantis”, juntamente, com “Usar o Dançar” e com o procedimento de “Fazer Encenação (dramatização), foram constatadas na categoria de Música, na sequência dos relatos do Professor 9 e do Professor 13. Este, ao afirmar que: “Eu geralmente, começo trabalhando com **músicas infantis** que trabalhem essa temática, ou joguinhos, ou eu posso também fazer dinâmicas, uma **encenação** com eles, ou uma **dança**” (Professor 13, 05:02 – P 2). E aquele, com uma observação de que em seu “como ensinar”, conforme ele frisa quando diz que:

Em primeiro lugar, eu me preocupo de **ensinar a criança a respeitar o outro**, tratar bem, entender assim que tudo que ele quer de melhor para si ele deve querer do mesmo modo para o outro. Nunca querer o melhor para si e o pior para o outro. Sempre procurar respeitar o outro, o próximo” (Professor 9, 06:26 – P 2).

Antes mesmo de acentuar seu proceder a partir do dramatizar, “Eu sempre trabalho assim fazendo **dramatizações** com eles mesmo”. Por meio de um procedimento como se observou em seu dizer: “Converso com eles, **dialogando** sobre esse **conteúdo** mostrando”. Até chegar ao Professor 9 a ação de levar os estudantes ao reflexionar, ao explicar, que ele usa o “perguntar: ‘Você gostaria que fulano trata-se você assim dessa forma?’”. Na prática, na real. ‘Como você ficaria se fulano trata-se você assim, você gostaria?’ ” (Professor 9, 07:35– P 02). No entanto, como averiguou-se essa perspectiva reflexiva do professor para o Ensino Religioso, confirma-se como uma característica da docência mediante o entender esse procedimento como um método favorável, também, para trabalhar as inter-relações do ensinar sobre as características singulares do “eu”, a subjetividade. Ou seja, os

desejos, as emoções e os sentimentos. Bem nesse sentido que no relatar do Professor 6, sobre o seu “como ensinar”, observa-se:

E ao mesmo tempo que (eh!) você pode trabalhar com essas emoções no sentido de mostrar e tentar a partir dos **questionamentos** (eh!).

Perguntar que tipo de **sentimentos** aquela criança (eh!), vai ter no decorrer daquilo que você pergunta (né?). E ela ser sincera naquilo ali, dizer o que sente.

É importante para que ela mesmo se reconheça e ela mesmo se enxergue (não é?). Como indivíduo e enxergue o outro indivíduo (eh!), nessas diferenças (não é?); e possa (eh!), possivelmente conviver bem dessa forma (Professor 6, 09:07 – P 2).

Portanto, é desse modo, mediante o examinar dessa categoria Música, que se verificou que são propícios esses sentidos inter-relacionados pelos professores de ER ao expor suas estratégias ao proceder no “como ensinar”. Assim sendo, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem das características singulares do “eu”, a subjetividade, a categoria de Valores.

3.2.6 Deduções do exame das cinco categorias de entendimentos relativos a subjetividade

O examinar das respostas dos professores participantes com relação as estratégias utilizadas no “como ensinar” verificou-se que elas são apropriadas a essa finalidade a que se destina. Que dizer, ensinar as características singulares do “eu”, a subjetividade, como verificou-se em meio as cinco categorias, Imagens, Histórias, Brincadeiras, Tecnologias e Músicas. Posto isso, como procedimentos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de “O eu, o outro e o nós” conforme a BNCC. Em meio as inter-relações que abrangem o identificar e examinar os dados relativos a segunda questão (do Roteiro Semiestruturado).

Assim sendo, cabe ainda ressaltar **três verificações** que advém das narrativas dos professores como fatos importantes que foram, também, inter-relacionados. A primeira é relativa ao empecilho de ter apenas a quantidade de 1 (uma) aula por semana no componente curricular de Ensino Religioso, conforme acentuado pelo

Entrevistado 11 e o Entrevistado 13. Sobre esse sentido de o tanto quanto manter apenas uma aula de ER por semana, constitui-se como **prejudicial** para o processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo tão importante na formação da criança-estudante para tornar-se um cidadão que tenha um discernimento mais propício da subjetividade que constitui o seu “Eu”. Nesse viés, observa-se: “É como eu te falei, é através da música. Pois, através dela é que eu gosto muito de trabalhar [...] E até mesmo de filmes, mas como **são apenas 40 minutos** a gente nunca consegue concluir um filme, apesar de ter filmes que eles gostam” (Professor 11, 06:06 – P 2). Este professor fala desse modo com relação ao que as crianças-estudantes se identificam e querem aprender, porém, se torna muito difícil dar para o aluno essa oportunidade de aprender com um recurso que eles mais se identificam como é o caso de alguns filmes. Porque como explica o Professor 11, “Mas aí você começa hoje e só daqui a 8 dias que você vai retornar, então eles já esqueceram e você tem que voltar no filme tudo de novo”. Do mesmo modo que se constata essa consciência mediante o entendimento do “Porque só estar **falando, falando**, é **cansativo para eles**. Já basta as outras disciplinas que eles já têm, não é? ”. (Professor 11, 06:26 – P 2). Relacionando, por fim, a ação que o professor para o ER exerce, quanto ao cativar seus alunos para poder superar esse percalço de somente 1 (uma) aula por semana no componente curricular de ER: “E o Ensino Religioso se você não souber assim, cativar a criança eles já ficam muito soltos” (Professor 11, 06:48 – P 2).

Por sua vez, nas considerações do Professor 13 o que se verificou foi, assim, explicado:

Porque, até porque, a criança de 6 anos, (Eh!), a aula é até 45 minutos, (né?). Então ela não assimila os 45 minutos, ela não consegue ficar sentada numa cadeira os 45 minutos”. Então a gente tem que estar o máximo interagindo com elas, de forma bastante lúdica, saindo da cadeira, tentando socializar o máximo com elas (Professor 13, 05:49 – P 2).

Essa adversidade de apenas uma aula é também citada por outros professores, assim como em outras respostas referentes a algumas outras perguntas. O que se observou neste tópico como necessário foi fazer este registro do que se identificou em meio ao que se evidencia como uma **premência** para o componente curricular de Ensino Religioso, a saber, ter mais do que 1 (uma) aula por semana. Pois, em síntese, quando analisadas as particularidades de todas as **benesses** que são **privadas** as

crianças-estudantes de receberem – porque é impossível fazer mais pelos alunos com apenas uma aula por semana. Fazer no sentido de desde essa idade por meio das aulas de Ensino Religioso segundo a proposta da BNCC, trabalhar mais esse processo de ensino-aprendizagem da **constituição da identidade** da criança-estudante. Quer dizer, de na prática, ensinar a discernir as dimensões existenciais que entram em jogo (no jogo da vida) mediante o existir humano. Porque o discernimento do como aprender a reconhecer dentro de si as inter-relações que a consciência estabelece, a partir do próprio “Eu”, com os desejos, as emoções e os sentimentos são determinantes para um viver saudável.

Em termos da seriedade para com a criança-estudantes é que a seguir, observou-se um exemplo claro de quanto a criança-estudante perde. Posto isso, ao se considerar o que se desvela a partir dessas narrativas. Quanto a gravidade da dimensão dos **desfavorecimentos** para os alunos que se verificam devido se ter apenas 1 (uma) aula por semana no componente curricular de Ensino Religioso⁶⁵.

Deste exemplo de desfavorecimento, ainda que seja nítida a percepção que ele decorre de uma consequência, a qual, nenhum professor pode conseguir vencer. Devido a lógica da função regida pelo tempo, do qual, em meio a quantidade de minutos que se articula o processo de ensino-aprendizagem em “1 (uma) hora aula. Que na prática da sala de aula, são matematicamente menos de 60 (sessenta) minutos. Isto é, geralmente, cerca de um quarto de hora a menos – 15 (quinze) minutos – que resultaria em 45 (quarenta e cinco) minutos. Porém, que no final das contas, sabe-se que também não é o tempo de 45 (quarenta e cinco) minutos destinado apenas para o ensinar. Porque, quando se subtrai os demais tempos necessários para cumprir obrigações em cada turma, como a de registrar a presença dos alunos em sala de aula, etc.; o tempo que resta para articular um processo de ensino-aprendizagem é reduzido consideravelmente; e, geralmente, pode chegar a menos de 30 (trinta) minutos em algumas salas de aulas com realidades incomuns.

⁶⁵ Nesse contexto, ressalta-se que não se trata em hipótese alguma de que o professor no ER não saiba e, ou não consiga desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da identidade, como proposto na BNCC. Principalmente, perante as evidências concernentes ao “como ensinar”, conforme verificadas nos relatos dos professores participantes aqui atestam. Posto isso, muitos mais a respeito de habilidades e competências que os professores discernem em termos do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de “Identidades e Alteridades”. E de modo algum em função de especular a não possibilidade do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desta “Unidade Temática”, ao articular no conteúdo “O eu, o outro e o nós”, no tema do “Eu”, o aluno aprimorar o discernimento da subjetividade.

Enfim, em uma hora aula acontece muito mais do que o incrível e consistente desafio para um professor de ensinar o conteúdo de acordo com o planejado. Se bem que é esse desafio que se impõe para o exercício profissional da docência e faz com que a vida do professor, muitas vezes, venha a tornar-se em o que não poderia ser diferente, para qualquer ser humano, ao tentar vencer o poder do tempo.

Por isso, neste exemplo, o desfavorecimento para o aluno é em relação ao que ele perde no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da identidade (do que é concernente ao “Eu”). Quando desenvolvido a partir do indagar: “Quem sou eu?”; e, mais especificamente, no que diz respeito ao trabalhar o discernimento da dimensão da subjetividade, para a criança-estudante discernir: o que são os meus desejos? , o que são os meus sentimentos?, o que são minhas emoções?

Praticamente falando, é ao levar-se em conta o que asseverou o Professor 7 (anteriormente), que este exemplo se baseia: “A gente tem trabalhado mais com relação aos sentimentos, vamos dizer assim, positivos. A gente justamente quando chega com as imagens, aí a gente começa a comentar sobre aquelas tarefas (Professor 7, 16:41 – P 2).

Pois, como se verificou, o sentido atribuído para esta concepção de trabalhar os “sentimentos positivos” é essencial na fundamentação do discernir da criança-estudante sobre como, em seu “Eu”, existe a dimensão da subjetividade, e as inter-relações entre o corpo, os desejos, as emoções e os sentimentos podem ser percebidas.

Nada obstante, se faz necessário, abrir um parêntese. Devido neste conteúdo da subjetividade, encontrarem-se (dentre outros) dois conceitos essenciais, que merecem destacar, a saber: o de emoção e o de sentimento. Que embora claramente distintos, são passíveis de serem confundidos. Principalmente, nas relações permeadas pelo senso comum – e que de fato, observa-se que em diversas vezes eles são confundidos. Até mesmo em meio a algumas falas de educadores, professores, estudantes etc. Parênteses que, rapidamente, no ponderar de Elisa Possebon e Fabrício Possebon (2020) é possível de serem discernidos as principais distinções entre esses dois conceitos, bem como, ao observar-se o sublinhar de que:

A **emoção** é uma reação imediata a um estímulo, é algo que mexe com você e que não envolve pensamento.
Já o **sentimento** envolve um alto grau de componente cognitivo, de percepção e avaliação de algo.

Emoção é reação enquanto que sentimento é construção (Possebon, 2020).⁶⁶

Por conseguinte, ao fechar-se esse parêntese sublinha-se que algumas vezes, outros professores não acentuam alguma observação como essa que fez o Professor 7, no caso, “vamos dizer assim” antes de atribuir na sua explicação do “como ensinar” o uso da expressão “sentimentos positivos”.

Portanto, ao voltar-se para o cerne do que o Professor 7 ressalta, de agora em diante, passa a ser referido como “emoções e sentimentos caracterizados como positivos”, para poder-se, mais adiante, compreender, consequentemente, o valor dentro do processo de ensino-aprendizagem da “Unidade Temática” “Identidade e Alteridade”.

Faz-se necessário para a criança-estudante, também, aprender a discernir “emoções e sentimentos caracterizados como negativos”, os quais, sem eles é pouco provável para o estudante discernir que: “A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’ [...] a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais” (Brasil, 2018b, p. 438); e, consequentemente, representam a perda para a criança-estudante, o lamentável desfavorecimento exemplificado.

Pois bem, visto que, é desse contexto que se compreendem essas relações quando este mestre diz: “Então eu chamo a atenção [dos alunos] pela questão do carinho, do cuidado, do amor, da família e que esses mesmos sentimentos eles devem ser estimulados e vivenciados também com os coleguinhas” (Professor 7, 16:57 – P 2). Como já entendido, certamente que essas “emoções e sentimentos caracterizados como positivos” ocupam uma posição de prioridade que favorece o início do trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da subjetividade. Por outro lado, quando este docente acentua que “Então eu não cheguei ainda a trabalhar esses temas da raiva, da ira, com eles não. Eu trabalho apenas os sentimentos positivos (Professor 7, 17:11 – P 2). Ao se questionar os motivos de “não se chegar ainda a trabalhar” emoções

⁶⁶ Maiores detalhes podem ser conferidos no link do vídeo abaixo. Em termos do viés claro e objetivo que Elisa Possebon (2020) apresenta ao abordar a “Educação Emocional” e apontar que “emoção e sentimento são coisas diferentes”. Bem como, para aprender-se a diferenciá-los para cuidar-se melhor do processo de educação emocional – até mesmo no nível pessoal.
Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/neemoc/contents/videos/emocao-x-sentimento>>
Acesso em: 06 mai. 2022.

como (semelhantes) a raiva, a vontade de agredir e ou a ausência de desejo por comer uma fatia de beterraba. Ou seja, não trabalhar ainda as “emoções e sentimentos caracterizados como negativos”. As quais, algumas pessoas, no foro íntimo, aprendem a conseguir discernir os porquês destas emoções e como lidar com elas.

Ao se buscar compreender o sentido dessa afirmação, pode-se muito bem pensar a partir do indagar: Quais perguntas podem vir antes do que se cogita aqui nessa relação? Quer dizer, a gravidade que implica para a criança-estudante os **desfavorecimentos** de participar apenas de 1 (uma) aula por semana no componente curricular de Ensino Religioso. Sem dúvidas que diversas perguntas podem vir a serem articuladas. Dentre tantas perguntas, ao se iniciar pelo questionar:

1. Existe esse tempo?
2. Sobre esse tempo, ao se considerar em um planejamento: qual tempo seria esse para a “Unidade Temática” “Identidade e Alteridade” ser trabalhada de modo adequada?
3. Quantas aulas são possíveis de se reservar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do conteúdo na “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”, para articular-se o conteúdo O eu, o outro e o nós”?
4. Do tema do “Eu”, quantas aulas o professor para o ER vai dedicar para ensinar a criança-estudante o **subtema subjetividade** as inter-relações entre as “emoções e sentimentos caracterizados como positivos” e as “emoções e sentimentos caracterizados como negativos”?

De um modo rápido, e “simples”, em quantidades de aula pode-se considerar como, em torno de, 12 (doze) aulas um número (muito otimista) para se trabalhar o “Objeto de Conhecimento” “O eu, o outro e o nós”⁶⁷. Se forem dessas 12 (doze) aulas,

⁶⁷ Posto isso, ao pensar-se o número de 12 (doze) aulas de acordo com a referência de no mínimo 200 dias de aula em um ano letivo. Que devem constituir o calendário escolar de acordo com o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Brasil, 2019). Por conseguinte, é que se deduziu do mínimo de 1 (uma) aula por semana no componente curricular de Ensino Religioso; e de um “Plano de Curso” com cercar de quarenta aulas em um ano letivo. Arredondando-se para 12

4 (quatro) para se trabalhar o eu. Ao se pensar nas percepções que na criança-estudante se fazem necessário aprimorar a sua consciência para que ela desenvolva e alcance os devidos discernimentos expressos nas respectivas Habilidades segundo a BNCC. Pode-se admitir que, no mínimo, estas percepções precisam, mediante as inter-relações que se conectam no corpo humano como um todo, aprimorar o discernimento de suas percepções, no sentido de conhecer e reconhecer. Isto é, aprimorar o discernimento de como é possível se aprender diversas formas de exercitar o pensar. E aprender que é na consciência de uma pessoa o lugar onde se processam os pensamentos e, também, as informações das demais dimensões que uma pessoa se tornar capaz de perceber através da consciência.

O que vem a ser, no mínimo, duas: primeiro, o conhecer e reconhecer aquilo que chega a sua consciência advindo da dimensão dos 5 (cinco) sentidos do corpo (visão, audição, tato, olfato e paladar). Segundo, o conhecer e reconhecer o que chega a consciência por meio da subjetividade, os desejos, as emoções e os sentimentos.

Portanto, por consequência, do que seja esse processo de ensino-aprendizagem, para aprimorar a consciência da criança-estudante, a respeito da subjetividade, sobre os desejos, emoções e sentimentos, como provenientes da dimensão da subjetividade, que ao chegarem a consciência podem ser pensados de formas diferentes e serem classificados como positivos ou negativos. Volta-se, então, à problemática das 4 (quatro) aulas para trabalhar no tema “Eu”: “Quem sou eu?”. E o aluno aprimorar a sua consciência de que em sua pessoa existe o seu “Eu”. Bem como, que em seu “Eu” se inter-relacionam, dentro do seu corpo, por meio da sua consciência, as suas percepções dos desejos, emoções e sentimentos. Igualmente, nela a sua pessoa percebe o que os seus 5 (cinco) sentido captam.

Afinal, existe esse tempo para o professor no Ensino Religioso chegar a trabalhar de modo mais propício com a criança-aluno esses temas relativos a “emoções e sentimentos caracterizados como negativos”? Então, ainda que alguém ao responder, venha a afirmar que sim, que existe tempo. Existe tempo suficiente e oportuno para se aprimorar a consciência da criança-estudante em 4 (quatro) aulas.

(doze) aulas tanto por considerar a introdução do componente curricular, como alguma eventualidade de cair no dia da aula de ER alguma programação extra etc. Porém, conscientes de que se dentre os 3 (três) OBC abordados no 1º (primeiro) ano, for levado em conta um número de aulas de um OBC pelo outro, deixou-se aí uma margem de 4 aulas para os possíveis imprevistos durante todo um ano letivo.

Ou seja, sem voltar as relações anteriores e reduzir esse tempo total para [4x30], 4 (quatro) vezes 30 (minutos), de tempo efetivo para articular todo esse processo de aprendizagem. Quer dizer, em um total de 2 (duas) horas isso é perfeitamente possível. Ou “melhor ainda”, afirmar-se que são 4 (quatro) horas aula e ignorar tudo o que se demonstrou. Então, em 4 (quatro) horas, sim, seria possível aprimorar essa consciência da criança-estudante? Como seria possível atribuir um mínimo de coerência a um “sim” relativo a estas respostas? Ao se supor que não se admita uma incoerência como essa ou que não se venha a sustentar essa resposta (sim), perante a honestidade intelectual.

Por fim, mediante o questionar-se a **consistência** do que na sala de aula é de fato esse articular. Face a complexidade desse processo de ensino-aprendizagem do conteúdo “O eu, o outro e o nós”, no subtema do “Eu”, mediante a subjetividade. Lembra-se que existe avaliação no ER. Logo, quando se chegaria ao tempo necessário para a avaliação?

Por tudo isso, é que se ressaltou esse exemplo que se evidencia desde as primeiras aulas no componente curricular de Ensino Religioso. Para se observar como de um modo ou de outro a criança-estudante, com 6 (seis) anos de idade, mediante essas circunstâncias, é desfavorecida e privada da oportunidade de aprimorar a sua consciência, a respeito da constituição de sua identidade, devido a insistência de se manter apenas 1 (uma) aula por semana no componente curricular de Ensino Religioso.

Por sua vez, a segunda verificação que cabe ressaltar, encontra-se no âmbito da necessidade da **formação docente** do **professor** para o **ER**, ao habilitar o seu mestre dentro da organização didática da aula, para articular a metodologia. Ou seja, preparar professores para ensinar esse tema da subjetividade para o aluno, aos 6 (seis) anos de idade. Exatamente porque o mestre necessita este processo desde o momento de transição da EI para o EF. Visto que se trata de um fator que também é motor para esse “como ensinar” do professor de ER, no 1º (primeiro) ano. O que se faz extremamente importante por ser um determinante do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isso, ainda que a criança-estudante tenha vindo de uma Educação Infantil devidamente alinhada com a proposta da BNCC, ou seja, ainda que ela corresponda, em termos de bom êxito, na etapa da EI, com as respectivas

aprendizagens propostas. No caso, tenha aprendido no “Campo de Experiências” chamado de “O eu, o outro e o nós” o que é devido aprender.

Segundo a própria normatização, ao abordar “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, apresenta “a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências” (da EI), ressaltando “que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de **continuidade** de seu percurso educativo” no trabalho pedagógico. A qual, necessita ser

compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e **que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental**, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018b, p. 53, grifo nosso).

Por conseguinte, ao observar-se essa síntese das aprendizagens do campo de experiências “O eu, o outro e o nós” na EI, constituída por 3 (três) pontos:

1. Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
2. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
3. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Ao serem consideradas essas orientações da BNCC, a respeito do tratamento do objeto de conhecimento “O eu, o outro e o nós”, como campo de experiência na etapa da EI, torna-se possível ao professor no ER ter um reconhecimento do mínimo de entendimentos, os quais, se espera que no aluno no 1º ano da etapa do EF encontre-se consolidado. Então, ao ocupar-se do processo de ensino-aprendizagem do subtema o “EU” no componente curricular de ER, o docente necessita ter convicções do que cada aluno, aos 6 anos de idade, no 1º ano do EF, já apreendeu nos termos da “síntese das aprendizagens”. Bem como, o que para a sua faixa etária está proposto na BNCC para esta criança-estudante aprender. Esse cuidado é primordial para não reduzir, ou anular, a fundamentação do “como ensinar” sobre a

sua identidade (o seu “Eu”, a sua subjetividade) e a alteridade que estão contidos em “O eu, o outro e o nós”.

A terceira verificação é referente ao que o professor de ER necessita entender. O desvelar das percepções que abrangem **detalhes sociais** são atualmente de muita relevância. Semelhante, como sublinha o Professor 7, ao observar que se trabalha na sala de aula de ER, tendo o cuidado e o respeito com as situações reais, nas quais, as crianças como alunos vivem suas realidades desde as famílias de origem:

Tendo o cuidado hoje em dia para a questão familiar, não é?
Porque nem todos têm pai, nem todos têm mãe, alguns têm dois pais, outros têm duas mães.
Então muito cuidado neste momento.
Para que a gente [o professor] **em vez de levar o conhecimento**, a gente comece a retraindo ainda mais aquelas crianças
(Professor 7, 13:20 – P 2).

Inclusive, mesmo circunstâncias que, aparentemente, por se tratarem do que é próprio da subjetividade (os desejos, as emoções e os sentimentos), o que se verificou é que quando essas crianças têm diante de si um profissional que atua dentro do foco de ensinar como proposto pela BNCC, o conteúdo dessa “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”, a complexidade se desvelou em meio a um limite que apresenta uma **linha muito tênue** em meio as relações com a práxis. Uma vez que, se na teoria o aprender sobre esse aspecto do “Eu”, a subjetividade, sobrevém do discernir a respeito de associações que envolvem o íntimo do ser humano. A respeito da prática, o que se averiguou, durante as entrevistas, indagou-se um pouco mais no contexto desta segunda pergunta (do Roteiro Semiestruturado). Com o intuito de buscar por particularidades relativas a articulação da organização didática da aula, das metodologias utilizadas para ensinar sobre a subjetividade do “eu”. Foram detalhes apresentados, em meio as respostas, que se direcionaram para relações que abrangem tantos aspectos do que se entende que os alunos “têm umas emoções a flor da pele” quanto a condição de docente atribuída ao **“papel de estar professor pai e, ou, mãe”**.

Contudo, dentre esses aspectos, se faz necessário observar quanto a dada suspeita. A qual, diz respeito a possibilidade do existir como uma **espécie de sutileza**. Consequentemente, que advém para além de uma atuação docente repleta de carisma; e que se apresenta em meio ao que aparenta ser próprio a dimensão do

conteúdo da subjetividade, isto é, os desejos, as emoções e os sentimentos. Para exemplificar é que se tem sublinhado (ainda que não tenha sido possível de encontrar maiores detalhes que permitissem atestar definitivamente essa suspeita) o que, a seguir, se observa com base nos relatos de três professores participantes da pesquisa de campo. Como acentuado anteriormente, pode-se constatar, conforme descreve o Professor 5, “Os alunos muito [sensíveis], eles têm umas emoções a flor da pele”. Na opinião deste Professor “Eu acho que nesse nosso papel de estar professor pai e mãe, **no afeto que falta dentro de casa eles transferem** para mim como **professor de contar as coisas**. [falar sobre detalhes da vida particular]”.

Observa-se, assim, que o docente separa ao descrever o contexto de sala de aula, tanto quando “Às vezes um cai e chega, contando querendo carinho, aí a gente vai lá e olha (constata) que não tem nada, mas eu acho assim que é uma forma de **chamar a atenção** para ter o **afago** a mais, é faz toda a diferença (Professor 5, 10:23 – P 02), tanto quando ele diferencia, ao ressaltar o sentido, na prática de não medir os seus esforços para estabelecer um relacionamento saudável com os estudantes: “Às vezes o professor tem que se transformar em criança e às vezes eu me transformo em criança. Eu vou para o chão [o piso] da escola e sento com eles e a gente faz uma roda de conversas, porque é com muito carinho, boto eles ali” (Professor 5, 06:57 – P 02).

Mormente, em meio a esses detalhes de que a criança pode apresentar uma reação, na qual, os limites do que se caracteriza ao exercer, de modo mais adequado, o cuidado, carinho e amor na função de um pai e, ou de uma mãe, possam ser ligados ao docente: “Aí a gente tem que ajeitar, um quer ficar mais no colo, porque a gente é tipo uma mãe, uma galinha com as asas abertas e vai botando eles lá. Então vamos conversando, aí eu vou ter que os ouvir” (Professor 5, 07:15 – P 2).

Certamente, que não se trata desse ouvir do professor para o ER “porque tem um que tem que contar uma história bem estrondosa, às vezes, conta até coisas de casa do dia a dia, dos particulares deles” representa uma atenção a criança estudante. Até porque a perspectiva do dialogar apresenta-se muito mais como um princípio fortalecedor da relação entre ensinante e aprendente:

E a gente vai conversando e eu vou ouvindo, fazendo com que para eles seja interessante, ouvir o que ele está dizendo e me interessar para pode aconselhá-los. É por aí, é isso aí que eu faço no chão da escola, junto com eles, para entender essa subjetividade, porque não

é a minha é a deles. Eu me preocupo só com eles naquele momento entre eu e eles e a gente vai criando um jogo de confiança (Professor 5, 07:46 – P 2).

Bem como, também, corrobora com essa suspeita, o que assevera o Professor 14, ao considerar-se em meio a essas reações das crianças, o sentido quando observado em associação com as condições sociais de alguns estudantes:

Porque eles vêm de uma classe que é **muito carente**, muito carente mesmo. Tão carente que têm alguns dentre esses alunos chamam-me de papai/mamãe. Aí a gente tem que trabalhar assim o lado deles também, a gente tem que ter a visão do lado deles também (Professor 14, 10:09 – P 2).

Às vezes eles chegam na sala de aula **revoltados**, a gente não sabe o porquê, mas quando a gente vem descobrir, às vezes alguma **coisa aconteceu em casa e eles estão descontando na sala de aula**.

Aí eu passo a trabalhar nesse momento [...] (Professor 14, 10:40 – P 2).

E como um último exemplo, semelhantemente, ainda pode-se observar as nuances da suspeita em questão, quando o Professor 11 narra, emocionado, uma experiência: “Que uma vez eu até fiquei **emocionado** que uma criança chegou para mim e disse assim (foi até na escola “tal e tal” em que eu trabalhava antes, em que eu trabalhei durante “...” anos)” (Professor 11, 12:42 – P 2).

Posto isso, quando esse mestre descrevia, no seu “como ensinar”, o uso da estratégia da “Músicas Infantis”: “essa criança chegou e justamente com essa música (por nome: “Que abraço bom”) quando terminou os olhos dela estavam assim: lacrimejados e olhando”. Como se observa em meio ao procedimento deste professor, ao trabalhar com o conteúdo da subjetividade do “Eu”, “Então aquela criança olhou para mim e disse: “Ou tio/tia, eu posso te chamar de pai/mãe? ”. Aquilo para mim foi tão forte, mais tão forte!” (Professor 11, 12:57 – P 2).

Como se observa, ao se trabalhar na “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”, esse conteúdo com crianças-estudantes, pode ser considerado como naturalmente possível que situações parecidas com esta(s) se repita(m). Pois, tratam-se de circunstâncias passíveis de denotar uma reação, ou reações assim.

Independentemente, dos motivos de cada estudante para reagir, o que se verifica é que ocasiões como estas, demandam do professor para o ER um **discernimento** para se **conduzir** em seu exercício profissional da docência porque se faz necessário ele agir sobre princípios éticos e morais. Os quais, ao mesmo tempo

em que esse docente ensine o conteúdo, possa ao interagir com esta criança-estudante, concomitantemente: respeitar esse aluno. Preservar o discernimento das dimensões do conteúdo desenvolvido (a subjetividade); e, principalmente, as possibilidades de reações que o (re)conhecer o lugar dos desejos, emoções e sentimentos, podem naturalmente ocasionar em alguns alunos (seja pelo motivo que for).

Como no caso específico deste Professor 11 se constata: “Mas eu disse: “Você tem a seu/sua pai/mãe! ” Ela disse: “**Mas eu queria ter um/uma pai/mãe feito você!**”. Que em hipótese alguma o que se argumenta nesta análise significa anular a subjetividade do professor para o ER: “Aí no momento eu também querendo chorar, sabe, me segurei e esperei a hora do intervalo” (Professor 11, 13:17 – P 2). Isto é, particularmente, se um professor para o ER chorar em sala de aula essa expressão de suas reações não o desqualificam nem como ser humano, nem em hipótese alguma.

Como ressaltado, tudo isso que se verificou é independentemente do professor para o ER ter um conhecimento particular da vida de cada criança-estudante, pois, neste exemplo do Professor 11, ele não tinha, na ocasião desta aula específica (em que vivenciou esta experiência), o saber da história de vida daquela aluna:

Então conversando com uma colega eu contei esse acontecimento, então ela falou: “a **mãe** dela espancava muito ela. Neste instante a mãe dela está no **presídio**. Essa criança por isso vive um tempo na casa de um familiar, depois na casa de outro, ela não tem uma residência fixa, não tem aquele aconchego (Professor 11, 13:41 – P 2).

Enfim, o que se observa é que nas palavras deste Professor 11, ao concluir seu relato, realmente se deve considerar as diversas possibilidades em meio aos mais distintos contextos. Ou como ressalta a seguir este mestre: Em meio as circunstâncias assim, existe isso? Quer dizer, literalmente, é preciso ao se pensar na formação docente o que existe e, para o professor no ER, mediante a responsabilidade de trabalhar a subjetividade, se perguntar também: o que é que pode vir a acontecer? Como inferi o Professor 11:

Então, na alteridade, no eu e no outro, essas crianças nos quebram também muitas vezes!
Nos quebram que você fica pensando, **existe isso?**”.

Porque vivemos em um meio no qual a gente acha que não existe tantas coisas para os dias atuais [não é?].

Mas **existe muito mais do que a gente imagina** e quem trabalha em escola de comunidades mais carentes é que você ver as coisas. Entretanto, durante esse tempo eu acabei assim entre aspas como que se adotando essa criança (Professor 11, 14:24 – P 2).

Por tudo isso, é que se observou, mediante esses relatos, o que se denominou de dada sutileza em meio as inter-relações entre o carisma de um professor para o ER e esse conteúdo da subjetividade no contexto da identidade. Que para além das condições sociais seja possível de serem pensadas muitas outras relações que em meio ao ensinar sobre as características singulares do “eu”, a subjetividade, ou seja, os desejos, as emoções e os sentimentos, em sua formação docente o professor para o ER necessita ser orientado.

Dessarte, em meio aos dados avindos das respostas da segunda questão (do Roteiro Semiestruturado), essas são, praticamente, as constatações das estratégias verificadas e dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem do “Eu” no que tange a subjetividade.

3.3 A Natureza e a Validade da Ciências da Religião na Fundamentação do Processo de Ensino-Aprendizagem

A investigação, relativa à fundamentação epistemológica do tema “Eu”, envolvendo relações com base na Ciências da Religião, na abordagem dentro do componente curricular de ER, buscou ser articulada, principalmente, por meio da pergunta de número 3 (três)⁶⁸.

Na sequência, apresenta-se algumas constatações, a partir das respostas atribuídas pelos professores entrevistados a essa questão. Sendo que, primeiramente, ressalta-se o fato de que o tema o “Eu”, como apresentado nesse “Objeto de Conhecimento” (“O eu, o outro e o nós”) **não se constitui historicamente**

⁶⁸ Ou seja: como docente, dada a importância do seu campo de conhecimento próprio da Ciências da Religião (suas subáreas como a: História da Religião, Antropologia da Religião, Sociologia da Religião, Psicologia da Religião etc.) em relação ao domínio do conteúdo do tema “O eu”, que autores e teorias o(a) senhor(a) utiliza para fundamentar epistemologicamente (a natureza e a validade) desse ensino com base nesta Ciência acadêmica?

como **inédito para os professores da ROSIME-JP**, porque bem antes da BNCC ele já integra as concepções da FCPER. Inclusive, é possível atestar a sua abordagem dentro da perspectiva da alteridade (anterior ao ano de 2011, por ter sido neste ano que, particularmente, teve início o exercício profissional nesta Rede). Visto que foi conteúdo abordado durante o trabalho da professora Maria José Torres Holmes, marcado pela “Presença da Orientação Pedagógica nos processos de Implantação e Consolidação do Ensino Religioso” nesta Rede (Damasceno; Silva, 2021, p. 09 – 12).

Ademais, como se percebe adiante, trata-se de perspectivas, ora, atribuídas as contribuições das professoras que implantaram o ER no estado da Paraíba e na capital João Pessoa, dentro do sentido que sublinham Damasceno e Silva (2021, p. 104, grifo no original):

Dentre os vários professores envolvidos nessas conquistas do componente curricular de Ensino Religioso, duas professoras dedicaram suas vidas a estes processos, a saber, na ROSE-PB⁶⁹, Maria Azimar Fernandes e Silva e, na ROSIME-JP, Maria José Torres Holmes. **Vidas que deixaram um legado na história brasileira do Ensino Religioso.**

Semelhantemente, observa-se a associação da fundamentação epistemológica do ensino deste assunto às aulas de ambas, nos encontros de FCPER: “E também ao longo dos encontros de Formação Continuada pela UFPB, porque essas formações foram muito boas. Esse ano (2021) não teve ainda, mas no ano passado (2020) teve, foi on-line também” (Professor 8, 25:25 – P 3). Como também no sentido da descrição do professor a seguir observa-se:

Mas o que eu passo para as crianças diante daquelas formações que nós tínhamos, porque nesses dois anos não tivemos, mas aquelas formações das Paulinas (realizada no ambiente disponibilizado pelas livrarias Paulinas em João Pessoa) da Universidade (no caso a UFPB), é mais sobre isso (PROFESSOR 11, 21:55 – P 3).

Do mesmo modo que o significado apresentado nas narrativas do Professor 1, Professor 9 e Professor 11, ao mencionarem os nomes delas:

Porque a minha base assim de compreensão, eu estou falando de base, é a professora Maria José T. Holmes e a professora Maria Azimar Fernandes e Silva.

⁶⁹ Rede Oficial do Sistema de Ensino do Estado da Paraíba.

Porque Azimar sobre alteridade era com ela mesmo.

Mas para dizer autor, teórico, não.

Isso é até uma questão que já foi até muito puxada a orelha com o professor Lusival A. Barcellos⁷⁰, mas eu não lembro não (Professor 1, 30:15 – P 3).

A nossa querida Maria José T. Holmes, a nossa matriarca. Tanto o livro dela⁷¹, mas além do livro dela, ela também nos dá muito suporte (não é?).

Você sabe, não é? Ela nos acompanha, ela manda várias apostilas para a gente trabalhar, olhe, eu não sei o que seria de nós, repito, não sei o que seria de nós, sem a professora Maria José no Ensino Religioso. Ela tem nos dado muito apoio (Professor 9, 11:17 – P 3).

Autores agora assim, eu não estou tão lembrado. [...]

As referências que eu posso dizer que tenho, que no momento eu não lembro, são das formações com a professora Maria José T. Holmes (Professor 11,16:22 – P 3).

Assim como identificou-se referências aos materiais socializados pelos assessores pedagógicos que atuaram na ROSIME-JP nos anos consequentes a saída da professora Holmes “devido ao afastamento, justificado por meio da aposentadoria no ano de 2013” (Damasceno; Silva, 2021, p. 104). A saber, os professores Antônio Araújo Silva e Daniel Marcos Gomes de Lelis:

A gente tem uma dificuldade, nessa disciplina com relação ao livro didático que a gente não tem e a gente tem tido, assim, bastante trabalho em reunir material.

Então eu tenho usado materiais diversos que a gente tem pesquisado tanto em internet, mas assim com relação a teóricos propriamente dito não tem nenhum específico. Mas a gente sempre pega flashes de um, ou de outro e, assim, a gente vai montando ou tentando chegar a nossas aulas.

Mas a gente tem assim as experiências de Platão com relação a essa questão do eu, Aristóteles e com as apostilas que a gente conseguiu com a Maria José Holmes, com o **Antônio**⁷² até e com outros colegas (Professor 7, 18:23 – P 3).

⁷⁰ Na Universidade Federal da Paraíba durante os últimos anos Barcellos encontra-se como professor Associado III, tendo diversas contribuições quando esteve como chefe do Departamento de Ciências das Religiões (DCR), bem como, continua a contribuir sendo professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR). Apresenta experiência nas áreas de Educação, Culturas e Ciências das Religiões. Atua nos temas: Ensino Religioso, diversidade religiosa e cultural; religiosidades; etnoeducação e espiritualidades indígenas (Barcellos, 2014). Mais informações úteis podem ser consultadas no CV disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9836893918228181>
Acesso em: 12 abr. 2022.

⁷¹ O livro referido é “Ensino Religioso: esperança e desafios? Reflexões da prática do cotidiano escolar”, (Holmes, 2016).

⁷² Referência atribuída ao professor **Antônio Araújo Silva** que atuou na coordenação do componente curricular de Ensino religioso na PMJP, durante as duas gestões do prefeito Luciano Cartaxo Pires de Sá (2013 – 2020) e veio a óbito em 08 de abril de 2021, durante o período da pandemia do novo

Não. Livro de Ciências da Religião eu não uso não.

Agora eu tenho uns livros aqui que eu uso às vezes que eu retiro algumas coisinhas (não é?). Foi até o professor, na época, **Antônio Araújo Silva** que me deu. Aquela coleçãozinha que tem do 1º ao 5º ano, que eu tiro algumas coisinhas. Mas de Ciências da Religião livro não, eu não uso não (Professor 8, 26:29 – P 3).

Daniel Lelis também tem nos ajudado bastante, também é uma pessoa que desde 2020 quando começaram as atividades remotas, ele tem também nos ajudado muito, ele sempre está jogando no grupo apostilas, muito material para nos ajudar também. Eu não poderia deixa-lo fora porque ele tem nos dado bastante ajudas [...] (Professor 9, 12:45 – P 3).

Porque assim, às vezes eu também pego autores assim diferentes, mas vamos trabalhar com o nosso alunado de acordo com o nível deles. É assim, não podemos também avançar muito, temos que trabalhar com a realidade. Nós precisamos trabalhar de forma que o aluno compreenda.

E todo material que doutora Maria José, doutor **Daniel Lelis**, as apostilas que eles têm enviado para a gente são materiais excelentes (Professor 9, 13:22 – P 3).

Diversos docentes, também, atribuíram em suas respostas a esta pergunta, o **uso de livros didáticos** como a sua base na Ciências da Religião para fundamentar, epistemologicamente, esse ensino do tema “O eu”. A coleção de livros didáticos “Ensino Religioso Fundamental”, da editora Paulinas, da autora Maria Inês Carniato, foi, assim, associada:

Então, com base na Ciências da Religião nós trabalhamos o autor, assim, desde do início (não é?) que eu comecei a ensinar Ciências da Religião, no caso, o Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, eu trabalho com Maria Inês Carniato. Então, tem sido assim um apoio muito grande (Professor 2, 00:50 – P 3).

Bem! Então, um dos autores, uma das fontes que eu uso é uma coleção de Inês Carniato, que é uma coleção que ela tem, que nós conhecemos, uma das fontes é essa. E ela nos traz alguns textos muito interessantes para trabalhar, essa questão no Ensino Religioso dentro da Ciências da Religião, assim falando (Professor 12, 19:22 – P 3).

Nada obstante, também se averiguou o uso de outros livros, como aponta o Professor 14 (15:09 – P 3), “Eu utilizo alguns livros como de Maria Inês Carniato, algumas coisas porque [...], não tem assim muita coisa que eu queria encontrar nele”,

coronavírus (COVID-19), vítima de complicações acentuadas por essa doença infecciosa, em meio a síndrome respiratória aguda grave causada pelo vírus SARS-CoV2.

uma vez que tem considerado esses outros, como mais adequados para trabalhar no componente curricular de ER:

Eu utilizo, porque foi uma amiga minha que é professora de Ensino Religioso e que trabalha em escola particular, ela cedeu alguns livros para mim.

E cedeu o livro “**Fé na vida**”, eu acho excelente suas atividades e textos, é excelente de se trabalhar.

O livro “**Ética e cidadania**” ela também passou para mim, em termos de valores humanos é ótimo, ótimo, ótimo. É esse livro aqui eu vou mostrar na câmera.

Esses livros aqui têm sido de melhor utilidade para mim com certeza. Porque aqui têm sugestões de vídeo, sugestões de atividade, de dinâmica, ele é excelente, eu acho, na minha opinião, melhor do que o de Maria Inês Carniato.

Eu uso mais esses livros didáticos
(Professor 14, 15:17 – P 3).

Como todo mundo sabe o Ensino Religioso não tem livro (didático), a gente tem que estudar, a gente tem que pesquisar, eu vou muito na internet, eu às vezes uso esse livro, veja “**Passado, presente e fé**”, certo?

Busco um pouco de conhecimento, pincelo daqui, pincelo acolá, não utilizo só esse livro não, eu utilizo mais, utilizo o das Paulinas (editora), utilizo outros, utilizo uma série de livros diferentes.

Porque a gente não pode se fixar apenas em um só livro, porque cada um interage diferentemente, cada um tem uma visão diferente.

Então eu busco em livros, busco pela **internet**; eu faço o aluno pesquisar, eu faço o aluno interagir é nesse sentido que as minhas aulas são fundamentadas (Professor 05, 11:52 – P 3).

Da mesma forma que essa prática da **pesquisa via internet, blogs** também é muito utilizada, como afirmam, o Professor 9 (9:46 – P 3, “Eu utilizo muito o livro de Maria Inês Carniato e pesquiso outros na internet, mas a que eu mais trabalho é essa de Carniato. Eu pesquiso também no **Blog** de Maria José T. Holmes”. Com relação ao Professor 14 (14:53 – P 03), “Você sabe que a gente é uma eterna pesquisa, que a gente não tem um livro próprio de Ensino Religioso. Eu mesma pesquiso de mais, pesquiso até em sites de amigos nossos do Ensino Religioso”.

Apesar de, conforme ressalta o Professor 13, ser necessário sair pesquisando um pouquinho de cada autor:

Nesse sentido assim, geralmente, nós professores de Ensino Religioso, a gente trabalha muito com a pesquisa.

A gente não tem livro (não é?). Então, assim tem essas questões. Nós não temos os livros didáticos. Então a gente assim, sai pesquisando.

Não temos um seguidor próprio, um autor próprio, a gente não segue um determinado autor porque a gente não tem o livro.

Mas a gente sai pesquisando um pouquinho de cada autor. Aquele que a gente se enquadra melhor, que a gente acha que é mais interessante (Professor 13, 09:04 – P 3).

Dentro das nossas formações na prefeitura o livro também de Inês Carniato que a gente se baseia muito, a gente gosta muito de trabalhar com o livro dela.

Assim, mas um pesquisador que a gente possa dizer:

‘Ah! Eu sigo a linha dele, eu particularmente eu não tenho não!

Eu geralmente eu saio mergulhando em pouquinho de cada, vamos dizer assim. Eu não tenho um fixo não, no qual eu me identifico não.

Eu gosto de pesquisar em vários’ (Professor 13, 09:51– P 3).

Em suma, nas respostas a esta pergunta de número 3 (três), averiguou-se os seguintes dados do total de 14 (quatorze) entrevistados. Seis professores (1, 2, 3, 4, 11 e 12) afirmaram diretamente **não lembrar** de um nome de algum livro e/ou autor, e/ou teoria. Semelhante aos relatos a seguir: “Para te ser sincero, não. Conheço alguns autores [de Ciências da Religião], mas não lembro o nome” (Professor 11, 21:46 – P 3). “Para falar de autores assim eu não me recordo. Não me recordo mesmo. Porque livro para ter base aqui eu tenho. Tenho muito material, mas sobre autores eu não consigo lembrar não” (Professor 01, 29:50 – P 3).

Certo! E aí no caso, autores da Ciências da Religião [...], mas com relação ao “Eu”, especificamente, dentro dessas subáreas da Ciências da Religião, o(a) senhor(a) está considerando que é difícil a gente encontrar o referencial epistemológico?

(Entrevistador, 21:35, ao interagir com o Professor 4).

É porque não há uma pessoa que você beba da fonte.

Você fica, como eu disse anteriormente, como garimpeiro, buscando.

Agora eu não saberia nem lhe dizer um autor específico que a gente busque, ou que eu use como referencial para o meu trabalho no dia a dia.

Porque quando a gente vai tratar sobre o Ensino Religioso, a busca do “eu”, realmente, a gente fica garimpando (Professor 04, 22:03 – P 4).

Três nomes de autores foram citados, sendo especificamente dois ligados a **Educação**, a saber, **Paulo Freire** e **Piaget**. Aquele pelo Professor 3, ao afirmar: “Nosso grande educador que eu sempre me baseio nele é **Paulo Freire**. O grande Paulo Freire” (Professor 3, 25:23 – P 3). “Mas assim, especificamente na ciência acadêmica, Ciências da Religião, tem algum outro autor que o(a) senhor(a) também utiliza para tratar do “Eu”?” (Entrevistador, 26:10). “Não lembro agora! Se eu lembrar

depois eu falo” (Professor 3, 26: 15 – P 3). Quanto a **Piaget**, ele foi citado pelo Professor 10, ao dizer:

Quando eu trabalho com a questão da criança eu utilizo muito **Piaget**, me baseio mais na questão dele do desenvolvimento da criança. (Professor 10, 20:21 – P 3).

Aí no caso o(a) senhor(a) está falando (éh!) do ponto de vista da teoria? (Entrevistador, 20:34).

Pedagógico! (Professor 10, 20:39 – P 3).

Da teoria do conhecimento? Pedagógico, didático-pedagógico? Mas assim. (Entrevistador, 20:40).

É, não seria especificamente das Ciências da Religião não!

(Professor 10, 20:43 – P 3).

Da Ciências da Religião o(a) senhor(a) não trabalha para fundamentar não, nem Psicologia, nem História, nem um autor, nenhuma uma Teoria? (Entrevistador, 20:47)

Não..., não..., não!

Eu utilizo mais **Piaget**, a questão pedagógica mesmo

(Professor 10, 20:57 – P 3).

O terceiro autor citado, no caso, pelo Professor 4, correlacionado com as Ciências da Religião foi **Victor Frankl**, quando ele afirma:

Então, dentro desses conteúdos necessários de trabalhar o eu, então a gente vai lá {por exemplo} “Em busca da felicidade” de **Victor Frankl**, para fundamentar o que eu estou trabalhando no Fundamental I, no fundamental menor.

Eu vou entender o macro para poder conseguir chegar no micro.

E venho para a linha da Pedagogia e outras questões para poder está trabalhando isso no dia a dia dentro de sala de aula (Professor 04, 21:03 – P 3).

Além do mais, se verificou que o Professor 4 e o Professor 14 registraram um ponto de vista incomum. Diferente de vários outros, relativo, especificamente, à coleção de livros da autora Maria Inês Carniato, conforme se observa a seguir: “Eu utilizo alguns livros como de Maria Inês Carniato, algumas coisas porque eu ainda acho que [...], não tem, assim, muita coisa que eu queria encontrar nele (Professor 14, 15:09 – P 3). E nas palavras do Professor 4 foi dito:

Eu acho que a gente, enquanto Ensino Religioso aqui em João Pessoa, a gente começou em 2006, ao longo desse tempo a gente percebe que Maria Inês Carniato **hoje não é mais referência**. A gente já conseguiu fazer alguns avanços em relação a isso.

Mas que o FONAPER ainda está aí por trás dando subsídios para que a coisa tenha sustentabilidade dentro do Ensino Religioso.

E a gente fica como garimpeiro pegando em diversas matrizes, matrizes no sentido de pescando vários autores, para que a gente consiga aplicar os conteúdos necessários (certo?) (Professor 04, 20:19 – P 3).

Todavia, atestou a maioria, o número de 8 (oito) professores, afirmando **a não utilização** nem de livros, nem de autores, nem de teorias, da área da Ciências da Religião. Ora justificada pelo motivo de usar apenas livros didáticos, ora, argumentado com a explicação de que os alunos não entendem a língua {linguagem} dos autores da Ciências da Religião e suas subáreas que, por conseguinte, para os alunos “não vai adiantar nada”:

Isso, Holmes, sempre, ela deve ter comentado aí nas entrevistas [falando assim este professor ao pressupor que Holmes integrava o grupo dos participantes desta pesquisa] porque ela está sempre presente nessa, na ajuda, no fornecimento de material.

Mas não tem, **eu não trabalho com nenhum autor ou teórico específico**, dada a dificuldade que nós temos para esse componente (Professor 7, 19:39 – P 3).

Eu não uso livro das Ciências da Religião não.

Todos os livros que eu utilizo são livros didáticos.

Até porque se eu for trazer esses autores para eles não vai adiantar eu falar uma língua que eles não entendem, porque eu tenho que falar a língua deles.

Não adianta eu enfeitar uma aula com um monte de filósofos, de antropologia, de sociologia, de alguma coisa que **para eles não vai acrescentar em nada**.

Eu tenho que falar a linguagem deles, trazer o meu conhecimento e transformar para eles de maneira fácil e que eles possam absorver (Professor 5, 13:21 – P 3).

Na nossa Formação Continuada nós estudamos a História da Religião, estudamos Antropologia, estudamos vários autores.

Mas o principal é a prática na sala de aula, (não é?).

Professor de Ensino Religioso não pode chegar na sala de aula para os alunos com palavras muito difíceis para os alunos sobre o que é o Ensino Religioso.

Tem que chegar com palavras as quais os alunos possam entender o conteúdo do sagrado.

A maneira que o professor de Ensino Religioso tem que se expressar na sala de aula tem que ser uma maneira muito prática, na linguagem dos alunos.

Por isso que eu disse para o senhor, o primeiro passo é que o professor tem que conhecer a turma, tem que respeitar a turma, tem que ser amigo da turma, tem que ser irmão, tem que ser companheiro daquela turma para você entender os alunos.

E daí você vai jogando, vai amadurecendo aquela turma com cada assunto (Professor 03, 21:00 – P 3).

Neste contexto, segundo verifica-se, a citação em termos de referências (autor e, ou, teorias) diretamente ligados a Ciência da Religião em relação ao 14 (quatorze) docentes participantes é tão pequena que pode, de certo modo, ser considerada como pouco expressiva.

Por conseguinte, após a análise dessas respostas, em virtude do objetivo reflexionado, ao articular esta pergunta de número 3 (do Roteiro Semiestruturado), verifica-se que não foram encontradas, nas respostas dos professores participantes, afirmações com relações a natureza e a validade da Ciências da Religião. Posto isso, na fundamentação do processo de ensino-aprendizagem, nem da “Unidade Temática” “Identidade e Alteridade”, nem do conteúdo “O eu, o outro e o nós” e nem do “Eu”.

Então, ao se reflexionar a respeito de algumas questões para buscar compreender essas constatações é possível pensar nas seguintes perguntas:

1. O que pode significar essa ausência constatada de associações a Ciências da Religião?
2. Porque a Ciências da Religião não aparece em algum instante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no componente curricular de Ensino Religioso?
3. Porque não foram citadas referências a autores e teorias da Ciências da Religião, nem se quer com referência à perspectiva interdisciplinar?

Como acentuado antes, em meio a este reflexionar, em outros contextos diferentes ao dos professores da ROSIME-JP e ao retomar a expressão “mais de dez anos de comprometimento com a FCPER”, talvez, possa ser plausível fazer alguma referência a BNCC como ainda recente. Ou seja, na realidade, a implantação da BNCC, aparentemente, tem sido um processo lento e que precisa de mais tempo para ser efetivado e, ou, consolidado de um modo mais propício em alguns lugares no Brasil. Entretanto, se, por assim dizer, em virtude dessas considerações, surgem outras perguntas importantes, como por exemplo:

1. O que se pode constatar sobre a condição da presença durante esses anos do PPGCR/UFPB na Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso, da Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, mediante este registro da ausência da Ciências da Religião nas descrições dos professores participantes?
2. O que se verificou na descrição do “como ensinar” destes professores pode ser associado aos termos de uma fragilidade quanto ao domínio da Ciências da Religião?
3. Ou não pode ser, por que a constatação é de ausência de relações?

Consequentemente, cabe ressaltar que por não terem sido relações equivocadas observadas, porém, verificadas ausências de associações com a Ciências da Religião é que este cogitar encontra o seu sentido. Já que não se pode asseverar, logicamente, que as noções e entendimentos da Ciências da Religião sumiram. Mas, somente que elas não foram identificadas. Portanto, conforme acentuado anteriormente no “capítulo 2”, quando se pensa na Ciências da Religião, as perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar também são norteadoras.

Por isso que as relações tecidas pelos mais diversos autores e essas áreas de conhecimento científico, conforme torna compreensível a BNCC, podem ser, e o são, abordadas na Ciências da Religião. À vista disso, é que, supostamente, não se poderia sustentar um pressuposto no sentido, de que: o “Eu” não faz parte das relações que abrangem o “Conhecimento Religioso” e por isso eles não se fundamentam segundo a BNCC.

Nesse viés, a partir dessas perspectivas, foi que, ao se reflexionar sobre a questão 3 (três) (do Roteiro Semiestruturado), se decidiu pelo abrir de parentes, no meio da pergunta, para ressaltar o que é “próprio da Ciências da Religião (suas subáreas como a: História da Religião, Antropologia da Religião, Sociologia da Religião, Psicologia da Religião etc.)”. Por consequência, é que, ao sublinhar-se a pergunta: quais autores e teorias que falem a respeito do “Eu” – quando se observa a partir da Ciências da Religião – a quem um professor para o ER pode fazer menção?”.

Certamente que sobre três áreas de fundamentos teóricos (seus autores e teorias), no mínimo⁷³, podem ser observadas como referências para uma menção relativa ao “Eu”, a saber: na **Filosofia, Psicologia e Pedagogia**.

Na **Filosofia**, as respostas podem incluir (ou não!), dentre os mais antigos (será que Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) já faz menções que sejam possíveis de ajudar a se compreender o “Eu”?⁷⁴) até os menos antigos, como Emanuel Levinas (1906 – 1995) se for possível de se aceitá-lo, ou compreendê-lo como acentua Hutchens (2009). Assim como, da preferência por um autor e uma teoria em particular; ou a opção por mais de um autor e mais de uma teoria; ou decidir por alguma(s) contribuição(ões), (um tão pouco) de certo autor, para somar com mais aportes de outro(s) autor(es) e com outra(s) teoria(s); e, ao final, articular a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem do “Eu”, da subjetividade, que o professor para o ER vai trabalhar em sala de aula.

Em meio a essa liberdade para preferir e escolher, se for pensada uma lista para as possíveis respostas que nesse conteúdo de “Identidade e Alteridade” assumem inter-relações com o “Eu”, talvez, se venha a considerar importante [ou não] para o professor no ER entender o que Kant afirma sobre o sujeito como transcendental, ao tratar da “razão prática” (Kant, 2001). Quando o autor examina os limites, possibilidades e condições do conhecimento da razão, ao versar sobre a “razão crítica” (Kant, 2004); isto para que esse mestre possa observar como a moral foi associada com os atos de uma pessoa e o que vem a ser a liberdade. Ou de outro modo, o que foi considerado liberdade antes do presente século XXI.

Semelhantemente, nesta lista, é possível se preferir colocar os aportes de Hegel [ou não] para que o professor no ER possa saber olhar para esse entendimento de que é através da linguagem que se encontra a maneira essencial do ser humano interagir

⁷³ A palavra “mínimo” é usada devido ao existir de outras áreas e suas respectivas contribuições (extremamente significativas na atualidade) que na formação docente é possível auxiliar ao professor no ER para discernir em meio aos aportes sobre o “Eu”, a título de exemplo, a **Neurociência**.

⁷⁴ Ainda que Aristóteles fale de “Alma” (suas características vegetativa, sensitiva e racional) e do que caracteriza a alma humana (racionalidade, inteligência, pensamento), considerando que a alma é espírito. O filósofo, diferente dos professores no ER, que estudam para aprender a “como ensinar” sobre o “Eu”, no caso, a subjetividade do “Eu” para crianças-estudantes, em seus aportes para a psicologia versa sobre a “Alma”. Porém, talvez, se torne possível considerar algumas de suas contribuições para se reflexionar “O que é o “Eu”?”. Quem sabe até voltar-se aos pré-socráticos (Souza Filho, 2001). Ao menos, deixa-se o professor de ER, admitir, como ressalta Manuel Garcia Morente (1980, p. 69) ao analisar dentro da ontologia a pergunta, “o que é o ser?": “Digo, antes de tudo, que esta pergunta é irrespondível”; porém, para o a questão “o que é o “Eu”?”, existe muito que para o “como ensinar” “O eu, o outro e o nós”, que é possível na docência do ER, considerar a possibilidade de reflexionar-se.

(Hegel, 2007). Desde o que Hegel vai propor para compreender a ideia de “sujeito como absoluto”. E no desenvolvimento da história a autonomia da consciência (Hegel, 1995). A partir da perspectiva que o autor apresenta ao analisar a objetividade do “em-si” na intersubjetividade, perante o modo como o “Outro” é reconhecido na aquisição da autoconsciência – no alcançar um conhecimento objetivo. Bem como, nesta lista, depois de selecionar, se poderia incluir, o tanto quanto um professor para o ER, poderia mais-querer das contribuições de Sigmund Freud [ou não]. Desde sua visão do ser humano como um animal dotado de razão imperfeita e influenciado pelos seus desejos e sentimentos, até chegar aos aportes de sua teoria da formação da personalidade humana. E em meio aos três sistemas, “Id, Ego e Superego”, o professor compreender que, embora a palavra pulsão, seja também traduzida por impulso e instinto, o cerne do conceito é que impulsos são pressões, ou necessidades, que dirigem uma pessoa para um determinado fim; assim como, cada impulso apresenta, pelo menos, uma fonte, uma finalidade, uma pressão e um objeto.

Em suma, uma lista de principais autores e teorias que possam servir para auxiliar ao professor para o ER, no exercício profissional da docência, ensinar sobre “Identidade e Alteridade”, no Ensino Fundamental, pode ser grande. Tanto que se nenhum destes citados, anteriormente, diga-se assim, seus aportes e, ou teorias, não fossem aceitos para constituir uma lista; a qual, traga um embasamento das principais relações que em termos do desenvolvimento do “Eu” de modo consistente, o professor para o ER possa observar e discernir as inter-relações entre o “Eu” e a dimensão da subjetividade.

Certamente, que esse pode ser um sentido dado a “uma lista de autores e teorias”, e para a formação docente se faz necessário auxiliar o professor. Porque se for levado em conta apenas as características da Filosofia, por exemplo, sem que o professor para o ER tenha noções da Psicologia, provavelmente, essa opção pode gerar um déficit que prejudicaria demasiadamente o desenvolvimento do conteúdo de “Identidade e Alteridade”. Ou seja, igualmente, se faz necessário, tanto os aportes da **Psicologia**, desde ao considerar-se como parte da essência do tratamento do subtema o “EU”, poder saber reflexionar nesses conhecimentos, especificamente, para crianças de idade escolar, sobre o processo de “Desenvolvimento psicológico da primeira infância”, (Brunet; Lézine, 1981).

Levando em conta desde – os referenciais um pouco anteriores da exploração da inteligência em crianças pequenas – como quando por volta dos 30 meses de idade

(2 anos e meio), ocorre uma significativa “**aquisição do pronome “eu”**”, em termos do estabelecimento da “diferenciação sobre o plano mental” (Brunet; Lézine, 1981, p. 41, grifo nosso). Pois, a criança passa a usar pronomes, “Quando ele fala dele mesmo, a criança deve dizer “eu” e cessar de se nomear pelo seu próprio nome”, bem como, apresentar o “Uso frequente de tu, nós, além de mim e eu” (Brunet; Lézine, 1981, p. 85).

Tanto quanto se faz necessário para o professor no ER entender dentre as várias contribuições do desenvolvimento infantil. Isto é, o que se necessita, quando e como elas podem ser ponderadas ao articular-se o processo de ensino-aprendizagem do “Eu, o outro e o nós”. A exemplo dos principais aspectos das origens do caráter, do pensamento e da evolução psicológica da criança (Wallon, 1986, 1989, 1995); das estruturas cognitivas na psicologia da criança (Piaget, 1975, 1998); da construção do pensamento, da linguagem e da formação social da mente. (Vygotsky, 1990, 1991, 1996, 2001), no meio de outras compatibilidades essenciais.

Na **Pedagogia**, o professor para o ER, ao fazer menção de algumas respostas relativas ao “Eu” que necessitam considerar-se; dentre elas, poderia ser a de que aprender significa assimilar o objeto a esquemas mentais, como Piaget, em seus estudos, frisa que no processo de “Equilibração”, “assimilação e acomodação são inseparáveis”. Portanto, o desenvolvimento acontecerá mediante a interação do “sujeito” com o “objeto a conhecer”. Sendo que o autor considera que esse processo leva em consideração o meio circundante do sujeito, acentuando, que este meio não a única condição.

Então, sobre o conteúdo o “Eu”, segundo este autor, o professor no ER, a partir da intencionalidade, vai gerar estímulos ao mediar entre o processo de “equilíbrio e desequilíbrio. Porém, do mesmo modo, por meio das opções (preferir e escolher), Piaget poderia também ficar fora desta lista. Por sua vez, o professor no ER poderia fazer menção a Robert Gagné (1916 – 2002) dentro da compreensão de que a aprendizagem do “Eu” acontece dentro da cabeça da criança-estudante e para o “outro” “Eu”, semelhantemente, é que se encontra a proposta de “O eu, o outro e o nós”. Todos aprendem que dentro da sua cabeça pode-se reconhecer o existir de um “Eu”. Que cada pessoa pode ter a consciência do seu “Eu”, do “Quem sou eu? ”.

Ao professor cabe a tarefa de promover a aprendizagem através da instrução. Ele planeja a instrução, administra-a e avalia sua eficácia

através da avaliação da aprendizagem do aluno. Ele é uma espécie de “gerente” da instrução, cuja tarefa é planejar, delinear, selecionar e supervisionar a organização de eventos externos com o objetivo de influenciar os processos internos de aprendizagem (Gagné, 1980, p. 34).

Essencialmente, porque, segundo o autor, a aprendizagem é uma mudança de estado interior. Ela se efetiva a partir da mudança comportamental, em meio a diversidade cultural e religiosa. É nessa “mudança comportamental persistente” que Gagné assevera ocorrer a “maturação”. Por conseguinte, o professor no ER, para ensinar o “Eu”, vai promover o acesso a referenciais (por intermédio dos conteúdos) para a criança-estudante adquirir essa “mudança” quando interage com seu ambiente externo – no que tange ao Conhecimento Religioso.

Do mesmo modo, são diversas as opções, também, na Pedagogia. Contudo, poderia se defender que Gagné nesta lista não – em meio a outros motivos (além de gostar, não gostar, se identificar etc.). Assim, seguem-se diversas opções, como Lev Vygotsky (1896 – 1934), ao defender que a teoria de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais. E se seguiria até tantas e quantas contribuições de autores e teorias que podem ser consideradas como propícias para o professor no Ensino Religioso desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo “Identidades e Alteridades”. O qual, a princípio, se desde o 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental, apresentar um embasamento consistente dos fundamentos do “Eu”, do que na prática envolve o “Quem sou eu? ”.

Com uma docência que, a partir da formação continuada, possa auxiliar ao professor no ER a discernir modos de desenvolver procedimentos na práxis. Os quais, possam proporcionar para a criança-estudante a aprendizagem (“dentro da sua cabeça” – com base na conscientização de sua inteligência) das inter-relações que o “Eu” abrange em: seu corpo, sua consciência de que de modo similar ao perceber cada um dos 5 (cinco) sentidos, nela existe uma percepção da subjetividade (ou seja, vontades, emoções e sentimentos).

Assim, ao findar essas possíveis opções de respostas que podem ser relacionadas como mais adequadas para responder a fundamentação da práxis do processo de ensino-aprendizagem do “Eu”, observa-se que o nível da complexidade se mantém para a formação docente do professor para o ER. Por causa desta complexidade, ao se reflexionar para o mestre de ER, mediante ao “como ensinar” o “Eu”, o que pode auxiliar de maneira mais propícia essa práxis na docência, ao

considerar essas 3 (três) áreas, é se, de fato, na formação docente deve-se levar em conta que:

1. Somente os conhecimentos da **Filosofia** auxiliam de maneira mais pertinentes a práxis da docência do “Eu”?
2. Exclusivamente os conhecimentos da **Psicologia** podem de modo mais compatível assistir a práxis da docência do “Eu”?
3. Por si só, os conhecimentos da **Pedagogia** são a forma mais adequada de assistir a práxis da docência do “Eu”?

Mediante essas perguntas, ao ficar evidenciada a função de questões como: qual desses conhecimentos não auxiliam esta docência referida? Que tipos de déficits enfraquecem o processo de ensino-aprendizagem do “Eu” se existir a opção por apenas uma, ou duas, dentre essas áreas?

Por conseguinte, o que se verifica, é que a formação docente, ao assistir o professor para o ER a discernir a práxis em meio ao desenvolvimento dos procedimentos de ensino-aprendizagem do “Eu”, para ela, nem ensinar de modo exclusivamente, nem separadamente, ao tratar das inter-relações dessas áreas nesse processo, evidencia-se como mais propício. Isto é, ensinar a partir de uma **visão holística** de ser humano e de um modo de educar correspondente. Sem querer separar o ensino das dimensões que o “Eu” abrange em meio a consciência no corpo dos cinco sentidos e da subjetividade humana.

Certamente, que este desafio, ao mesmo tempo que é de uma magnitude considerável, em meio ao grau de complexidade que acompanha as inter-relações, ele assume uma densidade consistente. Essencialmente, em meio aos conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião (inter e transdisciplinarmente) e os conhecimentos pedagógicos, a formação docente, ao cumprir o seu propósito de habilitar o professor para discernir, necessita proporcionar o entendimento das dimensões da Didática. Para que o “como ensinar” sobre o “Eu” corresponda ao todo que ele abrange – segundo uma perspectiva holística. Com uma mesma atenção proporcional, para não corresponder ao preponderante apelo do paradigma pedagógico-didático (científico tradicional) de que o “Eu” seja ensinado como se ele

fosse separado ou independente. Sobre suposta defesa que o ensinar separadamente partes que constituem o “Eu” e, ou, as relações da consciência com cada parte separadamente seja pedagogicamente o mais propício.

Assim, em meio a essa liberdade para preferir e escolher, se for pensada uma lista para as possíveis respostas que nesse conteúdo de “Identidade e Alteridade” assumem inter-relações com o “Eu”, talvez, seja essencial considerar o tanto quanto é importante esse discernimento de que, do mesmo jeito, que só os conhecimentos da Filosofia não são mais pertinentes a práxis da docência do “Eu”. Apenas os conhecimentos da Psicologia ainda não são e, somente, os conhecimentos da Pedagogia também não são.

Para que a formação docente venha, ao tratar o nível de importância que assume para o professor no ER, ensinar sobre a “Identidade” com qualidade, no que demanda para a sólida formação desse mestre, em meios as mais propícias inter-relações entre teórica e prática na sala de aula. Pois, como se sabe, é na consciência do “Eu” que a identidade consolida as respostas para o “Quem sou eu? ”, que abrange esse “como ensinar”.

Esse é um desafio demasiadamente complexo para a formação docente. O qual não se nega, (bem como nunca se negou anteriormente). Porém, se faz necessário corresponder mais rapidamente para essa perspectiva ao considerar o Ensino Religioso segundo a BNCC. O qual, em meio a tudo observado, quanto ao que se faz necessário, (como se tem acentuado) é primordial **desenvolver a demonstração** da associação no dia a dia na sala de aula, com a práxis do “como ensinar” o “Eu” são exemplos práticos em meio ao usar referenciais com base no “Conhecimento Religioso”. Literalmente, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Principalmente, porque “Identidade e alteridade” está proposta na BNCC para ser “abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais” (Brasil, 2018b, p. 438).

Mesmo assim, o **argumento** que prevaleceu entre as respostas dos professores participantes, mediante esta questão 3 (do Roteiro Semiestruturado), foi aceito no que se compreende a possibilidade do **esquecer** como um fator humano. No caso, esquecer todos os autores e todas as teorias.

No sentido, que cabe ressaltar, não necessariamente em virtude de terem sido realizadas as entrevistas desta pesquisa de campo, durante o período de pandemia de COVID-19. Porque se caso não fosse nesse período, igualmente, perante o

asseverar de uma pessoa que “não se lembra de algo e, ou de alguém”, também seria respeitado e considerado como compreensivo. Do mesmo modo, seria aceito como um **argumento legítimo**. Ou seja, definitivamente não é disso que se trata nestas considerações. Porque desde o início, quando se reflexionou para buscar as formas de investigar, no presente estudo, o como se fundamenta o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Religioso com base nas Ciências da Religião, para ensinar “O eu, o outro e o nós”; é que considerou a importância da natureza e a validade da Ciências da Religião, conforme a BNCC. Isto é, qual é a fundamentação epistemológica do “como ensinar” este “Objeto de Conhecimento”?

Então, ao se deparar com o que se constatou, ou seja, a ausência de descrição de autores e teorias, e indagar-se: o que se pode afirmar quanto a fundamentação teórica do “como ensinar” “O eu”? A presente tese não pode se voltar para um outro lugar, nem para uma outra relação, a não ser para o lugar e relação inicial, ou seja, voltar-se para a **formação docente do professor para o ER**.

Dessarte, asseverar, mediante a perspectiva do papel dessa formação, perante o desvelar dessa realidade verificada, através desta pesquisa de campo, o tanto quanto pode se fazer necessário questionar na formação docente: quais os possíveis autores e teorias que podem de maneira mais propícia serem abordados para auxiliar no exercício profissional da docência a ensinar sobre “Identidade e Alteridade”, no Ensino Fundamental? Para a partir de então, também, se chegar a possibilidade de se admitir sobre essa formação docente do professor para o ER, o tanto quanto se faz necessário para ela auxiliar ao professor para discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” “O eu, o outro e o nós”.

Essencialmente, com base nos respectivos conceitos, autores e teorias. Bem como, fazer o mesmo, com relação ao habilitar o professor para o ER perante o “como ensinar” cada “Unidade Temática” e seus respectivos objetos de conhecimento, com fundamentação do “Conhecimento Religioso” segundo a BNCC (Brasil, 2018b, p. 436).

3.4 A Primeira Habilidade de ER e os Recursos Didáticos

Dentro do examinar as respostas, foi, especificamente, na interpelação de número 4 (quatro)⁷⁵, do Roteiro Semiestruturado da Entrevista, que se buscou analisar os dados referentes as explicações dos professores. Como é passível observar, essa interrogação foi cogitada no sentido de vincular a busca de dois pontos.

Buscando identificar os recursos didáticos usados pelos professores, bem como, a aplicação dos mesmos estaria articulada dentro do objetivo de o aluno atingir a habilidade relativa ao objeto de conhecimento. Similarmente, ao destacado antes, também, em várias outras respostas a diferentes perguntas. Do mesmo modo foi possível registrar referências a recursos didáticos. Quanto a essa articulação nas respostas dos professores, acentua-se que alguns apresentaram suas explicações nesse viés: “E eu trabalho também muito com **dinâmicas**, eu falo no modelo presencial, muito com dinâmicas; com música eu gosto muito de trabalhar (não é?). Tem até uma musiquinha que diz: “Eu preciso de você. Você precisa de mim. Nós precisamos de todos”. ” (Professor 8, 28:56 – P 4).

Nesse subponto, assim como na sequência da pergunta, primeiramente, estão apresentadas as relações ligadas as associações relativas as observações para alcançar a habilidade de “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós” e depois aos recursos didáticos.

3.4.1 A primeira habilidade do componente curricular de ER

Quanto aos **enunciados** relativos ao alcançar a habilidade de “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós”, de acordo com as respostas dos docentes que integraram o estudo, O Professor 02 ressaltou juntar o

⁷⁵ Isto é: Ao considerar as orientações da BNCC, quando a primeira habilidade de ER afirma: ‘Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós’; particularmente, em sua experiência com relação ao uso de recursos didáticos (no sentido dos mais e menos adequados, dos prós e dos contras), para assegurar essas aprendizagens essenciais de identificar, acolher e diferenciar, que observações são fundamentais levar em conta para o professor no ER propiciar o alcançar essa habilidade?

conhecimento científico, como orientado pela BNCC, com o conhecimento prévio da criança. Assim como de sua realidade e fazer uma ponte:

Porque uma coisa que eu me preocupo muito é, assim, é sempre **você fazer uma ponte com o conhecimento prévio também da criança**. É por isso que desde a minha primeira aula, desde o início, você tem essa preocupação de trabalhar:

Quem é a criança? (não é?)

A família?

Os pais?

O que é que eles fazem?

Como é as crianças, a sua própria convivência?

Para que você a partir daí você possa fazer um estudo entre eles, mas fazendo sempre uma ponte.

A **BNCC**, com o conhecimento científico que a gente tem, com o conhecimento prévio da criança, para você juntar e fazer um novo conhecimento (Professor 2, 02:30 – P 4).

Conforme o que se verificou, o sentido atribuído pelo Professor 2, neste contexto, é concernente aos aspectos relativos ao conceito de avaliação. No caso, de avaliação inicial. O que para além disto que se encontra no dizer: “**você fazer uma ponte com o conhecimento prévio também da criança**”. O sentido em sua descrição de que “você tem essa preocupação de trabalhar”, para se referir ao identificar as realidades referentes a criança-estudante, segue o mesmo aspecto de avaliação.

Essa importância de destacar o conhecimento prévio da criança, por intermédio do adverbio “também”, por ele usado, que mediante os demais conhecimentos particulares de cada aluno o Professor 2 ressalta, através da ideia de ligar, unir, por meio da perspectiva relativa ao seu “como ensinar”, ao afirmar que “É por isso que desde a minha primeira aula, desde o início”, para ele a avaliação inicial deve ocupar essa atenção, no que ele diz: “você tem essa preocupação”. Neste caso, ao findar a sua narrativa ressaltando essa relação (ligação, união), no sentido de que se trata de uma ponte entre os conhecimentos. Atesta que o professor necessita, antes de mais nada, dedicar uma atenção específica a todos os conhecimentos essenciais.

Ao acentuar que sobre todos eles deve-se, após, “fazer um estudo”, isto é, serem examinados, os “conhecimentos prévios da criança” e “os conhecimentos científicos” da BNCC, é que o professor vai juntar esses conhecimentos considerados. Posto que ele afirma “e fazer um novo conhecimento”, no sentido de ao reapropriar e

contextualizar as condições dos alunos, dá sentido ao conteúdo trabalhado por meio do “como ensinar”.

Como contata-se essa é uma perspectiva que também norteia o Ensino Religioso. Quer dizer, a partir dos conhecimentos iniciais dos alunos, proporcionar o acesso ao “Conhecimento Religioso”. Às características principais das tradições religiosas e as possibilidades que elas podem ser pensadas e, principalmente, vivenciadas pelas pessoas nos lugares em que se tem observado as maneiras que o fenômeno religioso se evidencia.

Por sua vez, diretamente, o Professor 3, sublinhou trabalhar essa habilidade a partir do “valor da pessoa humana”: “Primeira coisa é que eu sempre gosto de trabalhar essas habilidades a partir do **“valor da pessoa humana”**. E cada aluno ele apresenta esse seu valor, a sua cultura e os seus valores. E o professor começa a perceber tudo isso” (Professor 3, 28:01 – P 4).

O **respeito** foi acentuado em sua significância sendo ligado a muitos temas, semelhante ao que o Professor 12 descreve em sua narrativa ao afirmar: “Então, no Ensino Religioso, na importância do Ensino Religioso, para nós professores passarmos para os alunos é o respeito. É o respeito as diferenças. É a gente levar o aluno ou a aluna a entender que o respeito ele é importante” (Professor 12, 26:43 – P 04).

Principalmente, em relação ao **“outro”** como aponta o Professor 08: “Eu acho assim, que o que é mais importante é a valorização do outro (não é?). O respeito com o outro, eu trabalho muito isso. O respeito, valorizar o outro, o gostar do outro” (Professor 8, 28:33 – P 4).

Do mesmo modo, acentua o Professor 8 quando inicia ao dizer: “Então ver que um precisa do outro, que ninguém vive só. Todo mundo tem que ter uma companhia, um amigo, um colega, para conversar. Então eu faço muito isso, nessa dinâmica, com eles” (Professor 8, 29:18 – P 4); Assim como ele conclui com a referência ao respeito:

Muito assim **a importância do outro**.

Se o outro gosta de brincar de bola, tem que respeitar o que o outro gosta.

Respeitar a crença do outro.

Respeitar o querer, o gosto do outro.

Se uma menina gosta de estar com o cabelo solto é porque ela gosta, ela se sentindo bem. A outra gosta de estar com o cabelo preso.

O menino gosta de comer, de lanche na escola, o outro não gosta, tem que respeitar tudo e todos. **O respeito** (Professor 8, 30:15 – P 4).

Similarmente, detalhou o Professor 02:

Então, para alcançar essas habilidades a gente tem que trabalhar com o nosso aluno mostrando a importância do respeito que existe entre as pessoas, a **solidariedade**, o **amor**, a **paz**.

Porque se você trabalha todas essas coisas você está trabalhando, você está identificando e você está mostrando também o que deve existir entre as pessoas. (tá entendendo?).

Porque você pode mostrar que existe semelhanças e existe também o que não é.

Existe o que é bom e existe o que é ruim entre as pessoas.

Então, existe a maldade, existe o egoísmo (não é?)

(Professor 02, 00:57 – P 4).

Existe a raiva, a revolta.

Então você tem que trabalhar.

Você não vai trabalhar os pontos negativos com os alunos, você vai trabalhar os pontos positivos que é o amor, a paz, a solidariedade, a comunicação (entendeu?).

Porque se você trabalha entre eles essas coisas, então **você vai construir algo novo**, uma teoria nova para essa criançada (você tá entendendo?) (Professor 2, 01:46 – P 4).

Então você não vai trabalhar a raiva, o ódio, você vai trabalhar o amor, a paz e você vai mostrar que é possível **a gente construir uma sala de aula diferente** (Professor 2, 02:16 – P 4).

Ademais, mediante as dificuldades com os supostos maus hábitos acostumados por alguns estudantes de desinteresses pelo aprender desde essa tenra idade, como indicou o Professor 14 ao falar:

As dinâmicas quando eu faço, geralmente, eu dou premiação, tem alguns alunos, porque como você sabe, se tem cinco que participam, você tem vinte que **não querem participar**.

Aí quando você faz com alguma premiação, alguma coisa que incentive eles, aí todos querem participar, entendesse?

É assim que os alunos agem em sala de aula.

Agora, no 1º ano eu não tenho muitas dificuldades não, mas quando chega no 2º ano, no 3º ano, já tem aquelas dificuldades.

Porque **eles não querem participar**, só querem ficar brincando na sala de aula. Aí a gente tem que articular alguma coisa **para chamar a atenção deles** (Professor 14, 23:46 – P 4).

Além disso, o exemplo do próprio docente, como declarou o Professor 13, “ainda é o melhor exemplo”: “Eu acho que todo recurso ele é bem-vindo! [19:45]. Eu acho que para ensinar o eu do outro e do nós, para mim, **ainda é o melhor exemplo**

[particular da pessoa do professor], sabe? Eu acho. Na minha opinião” (Professor 13, 19:42 – P 4).

Como observou-se neste trabalho, a referência ao **conceito** de **valor** apresenta uma ênfase considerável em algumas narrativas dos professores entrevistados a exemplo destes que foram citados anteriormente. Assim como o do Professor 3 ao considerar “valor da pessoa humana”. Esse modo de articular a **concepção de valores** mediante os conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso ele sem nenhuma dúvida tem o seu lugar.

Até mesmo quando lavados em conta a partir do sublinhar de Nathália Martins e Elisa Rodrigues (2018, p. 146), ao observar as relações entre a experiência discente e as competências gerais 4 e 6 da BNCC, assumirem em termos de sua relevância na prática que “o princípio didático que valoriza a experiência discente procura trazer para o interior da sala de aula temas e discussões que buscam na realidade social desse alunado, imagens e representações conhecidas por ele”. Bem como, no que se acentua aqui não se trata de contradizer o ponto de vista dos professores. Tal como se notou, também, quando o Professor 3 assevera, no que diz respeito ao “valor da pessoa humana”, que “cada aluno ele apresenta esse seu valor, a sua cultura e os seus valores”. Ou como afirma o Professor 12 “levar o aluno ou a aluna a entender que o respeito ele é importante”. Certamente que se concorda com ele que esses são valores preciosos e significantes. Muito menos quando o Professor 2 ao narrar o seu “como ensinar” explica que se faz necessário “para alcançar essas habilidades” para o professor no ER **saber trabalhar** “com o nosso aluno”. Por conseguinte, se verificou que é exatamente esse sentido de “o como” mostrar “a importância do respeito que existe entre as pessoas, a solidariedade, o amor, a paz”, que atribuir uma maior atenção a **concepção de valores**. Visto que há muitas ênfases que se repetem em diversas respostas com esse mesmo sentido.

Assim, conforme observou-se e na sequência considera-se sobre esta análise, **enunciados** relacionados ao sentido de **valores**, como: sentimentos positivos, preconceitos enraizados, diferenças não são defeitos, tolerância, o caráter do professor, chamar de pai e de mãe, priorizar a pessoa do aluno, carentes emocionalmente, permeiam praticamente todas as respostas dentre uma boa parte dos professores. Igualmente, ao que se nota na nuvem⁷⁶ de palavras abaixo:

⁷⁶ Observa-se que ao utilizar-se o recurso o “Programa Pro Word Cloud”, a “Nuvem de palavras” que resulta após o preencher dos dados, isto é, digitar os **enunciados**, é gerada automaticamente por

Nuvem de palavras 1 – Sentidos de enunciados relativos a “valores”



Fonte: o autor (2023).

Todavia, o que se verificou, é que se faz necessário, para a docência de ER, atribuir a devida atenção quanto ao cuidado **para não levar o conteúdo do ER** para um **segundo plano**, devido ao colocar os ensinamentos de valores em primeiro lugar. Porque ensinar valores não é nem o objeto do ER, nem sequer pode assumir um lugar semelhante, tão pouco ser igualado, nem posicionado a cima de um conteúdo de ER. Visto que, como ressalta Brandenburg (2010, p. 5), a condição de sentir-se pouco preparado para abordar os conteúdos de Ensino Religioso e, conseqüentemente, fazer-se uma “opção pelo enfoque de valores como conceito epistemológico predominante”, possibilita o entendimento de que “Esse fato talvez denuncie a falta de qualificação para abordar as religiões”. Que no caso, pode-se afirmar qualificação para abordar todos os conteúdos do ER.

Pois, segundo a BNCC, averigua-se que todo o conteúdo de ER se constitui de um valor intrínseco de grande relevância para a existência do estudante (quanto a isso não há dúvidas). Logo, essa necessidade real, é mesmo de entender-se que o(s) valor(es) resulta(m) da aprendizagem do estudante; e a partir da BNCC esse discernimento devidamente orientado pela formação docente é que pode favorecer ao professor ao reflexionar os conteúdos do ER.

Com o propósito de contribuir para o entender desta necessidade ressaltada, na sequência, são apresentados dois exemplos. Para que se torne mais oportuno compreender-se que para todos os conteúdos do Ensino Religioso, segundo a BNCC:

esse Programa utilizado. Quer dizer, a posição de cada palavra não assume nenhuma prioridade em relação ao exame dos sentidos investigados em relação ao interpretar as inter-relações com o como ensinar.

Se existir um discernimento no “como ensinar”, para planejar o desenvolvimento de cada processo de ensino-aprendizagem com a devida atenção ao princípio de proporcionar ao estudante apreender o sentido de cada conteúdo. Os **valores** (ou seja, a importância atribuída ao sentido de um conteúdo), ao fim, serão apreendidos pela consciência do estudante.

Assim sendo, no sentido de sublinhar à docência que o valor se estabelece mediante a **consciência** da **importância**, uma vez que, no momento em que para o estudante, o desvelar de um sentido, referente ao lugar de um conteúdo na vida, no dia a dia, é compreendido em sua consciência. Logo, a respectiva importância estabelecida, assume uma relação na dimensão de um valor para a sua pessoa. Bem como, acentuar que é no reflexionar sobre o “como ensinar”, segundo um processo de ensino-aprendizagem, que esses lugares são pensados em função das inter-relações entre o conteúdo do ER e o como o “Conhecimento Religioso” é no dia a dia observado nos contextos sociais. Se não houver um aspecto positivo, ao considerar a importância mediante essas inter-relações, é preciso questionar: o que o estudante apreende se ele não encontrar o sentido de dado conteúdo? Por conseguinte, é pouco provável que sem existir um lugar relativo de mesmo significado (no caso, positivo) que o estudante desenvolva uma aprendizagem. Além de que, cada valor apreendido vai sendo aprimorado, através do reapropriar e ressignificar advindos mediante os exercícios vivenciados cotidianamente.

Posto isso, porque se não houver esse aspecto, o resultado dificilmente pode ser diferente, do modo análogo ao que se constata. Como por exemplo, ao se observar em uma prática educativa, um procedimento de constantemente ficar se repetindo (diversas vezes e todos os dias): “jogue o lixo em uma lixeira”; e ao derredor verificar-se, quase que constantemente todos dias: uma sujeira generalizada que caracteriza um certo lugar. Conforme observar-se, esse caso constitui-se como um exemplo de uma ênfase descontextualizado, na qual, o estudante, até então, nunca apreendeu o cerne do sentido dado ao conteúdo. Bem como, dificilmente será desvelado para ele pelo repetir, colocar placas, fazer apelos etc. Porque esse é um exemplo de prática que não consegue ser mais eficaz e eficiente do que um outro modo, o qual, possibilite para o estudante, em sua **consciência**, apreender o **sentido** das **inter-relações** que **permeiam** este **conteúdo**. Maneira esta que, devidamente planejada, mediante o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, para proporcionar ao estudante o apreender o sentido dessas inter-relações, representa uma forma mais

propícia para o estudante apreender (no caso) a lidar com os resíduos de lixo pessoais.

Pois bem, é em contextos semelhantes a esse que o “como ensinar” se distingue em meio à docência. Visto que, não é devido ao muito repetir-se para um estudante: “você tem que respeitar ...” que ele vai respeitar; seja lá quem quer que seja a pessoa – familiar ou estranha. O respeito, neste caso, é algo que nunca apreendeu o cerne de seu sentido. Assim, é que se verifica, também, que a concepção de valor passa a ser compreendida como uma importância que o **estudante atribui** ao **sentido** que um **conteúdo ocupa** em **sua consciência**.

Logo, em termos da condição de algo externo [como a presença de uma pessoa (professor, pais etc.), uma placa de aviso, uma figura da Lei (mediante a autoridade) etc.]; quer dizer, nenhuma pessoa e, ou objeto, pode exercer sobre o estudante um discernimento a respeito de o que é mais propício para ele fazer, do que o **sentido** do **conteúdo** apreendido ao se **encontrar** em sua **consciência**. Por isso, é que mediante a pessoa do estudante ter esse (seu) referencial de saber a partir do conteúdo apreendido, caso ela venha a se encontrar perante a presença de uma câmera de filmagem (objeto), ou um policial (pessoa). Da mesma forma, na ausência absoluta de um sentido de força e, ou autoridade que um objeto ou pessoa possa representar e, ou exercer, sua ação tende a ser a mesma apreendida através da sua educação. Isto é, o agir de sua pessoa acontece mediante a importância que ele atribui, em sua consciência, ao seu Saber. Essa importância dada é que abrange a concepção de valor.

Portanto, como se averigua, os valores advêm a partir do sentido de um conteúdo. Esse é um dos constituintes do cerne de um valor apreendido, em termos do que pode significar o conceito de bem-educado. Ainda que isso seja um princípio elementar da Educação que se reflete na sociedade, o que se averigua, em relação as diferenças sociais, é que elas refletem muito do que é relativo a Educação Escolar. Do que nela, torna-se possível por intermédio de o “como ensinar”. De forma que o sentido de um conteúdo possa ser usado, sempre e sempre, em favor da própria pessoa e de toda uma sociedade. Ou seja, em termos dos reflexos de uma aprendizagem bem-sucedida. Na maioria das vezes, naturalmente considerando, quando uma pessoa apreende o sentido de um conteúdo, para ela não existe a opção de conjecturar sobre uma possibilidade de não agir de acordo com um princípio (faço ou não faço isso?). Uma vez que, esse princípio já tenha sido devidamente

estabelecido como um princípio de bem comum – para toda e qualquer pessoa em meio a uma viver em comunidade. Seja o princípio de respeitar ou quaisquer outro.

Assim, para observar este estado do que é elementar na Educação, à título de exemplo, basta se prestar atenção no cotidiano, para dois diferentes modos de reagir, mediante um instrumento como um semáforo que é usado para controlar o tráfego de veículos e pedestres. Visto que esse é um exemplo elementar que, rapidamente, dirime dúvidas como esta abordada. Porque no trânsito, o que se sabe é que existe o prevalecer da consciência do sentido do que deve ser praticado, segundo o “Código de Trânsito”. E que a ausência desta consciência, causa grande parte dos acidentes e tragédias mortais.

Pois bem, visto que, neste conteúdo (trânsito) a cor laranja ao acender em um semáforo, representa a atenção que um condutor de um veículo deve exercer, porque esse é o instante indicado a um condutor de um veículo como o mais propício a parar totalmente o veículo que ele conduz (chegar a velocidade zero). Mediante a cor laranja, a **consciência** do **sentido** deste **conteúdo**, leva o sujeito que o apreendeu, a praticar a ação de parar o seu veículo. O contrário se dá para a pessoa que não apreendeu esse sentido e, por isso, ela não tem a importância devida (isto é o valor relativo). Em razão disso, em sua estrutura de pensamento essa pessoa se permite (porque não apreendeu este conteúdo) a agir de modos diferentes e ou contrários ao sentido do conteúdo. Como por exemplo, o de pensar na possibilidade de ela aumentar a sua velocidade para transpor esse limite socialmente estabelecido no trânsito pelo semáforo. Isto é, com base no pressuposto de acelerar e tentar ser mais rápido e passar antes de acender vermelho no semáforo (pois pessoas sobre esta condição passam durante ou, muito mais vezes depois de acender vermelho).

Como se observa, também nesse exemplo, essa diferença é que esse conteúdo não pode ser utilizado por esta pessoa em favor dela própria e de toda a sociedade. Simplesmente, porque a mesma não apreendeu o sentido deste conteúdo é que ela **cogita** a **possibilidade**, ainda que absurda e comprovadamente perigosa, de colocar primeiro a sua própria vida em risco de morte, a vida de pessoas (às vezes entes queridos) que estejam junto com ele dentro do veículo por ele conduzido e, igualmente, a vida de toda uma sociedade, de modo geral, do lado de fora do veículo.

Diferentemente, como observado, para aquele sujeito que apreendeu o sentido deste conteúdo, o seu proceder é parar com atenção e segurança quando acende a cor laranja do semáforo. Pois, ele **não perde**, nem uma **fração** de segundo de **tempo**,

para especular uma única possibilidade que seja de agir perigosamente. Isto é, de colocar em risco a própria vida e a de outras pessoas.

De modo análogo, esse exemplo pode servir para diversos outros contextos em que o sentido de um conteúdo apreendido por uma pessoa representa um Saber que se constitui como um referencial existencial. Que pode servir para orientar a sua vida particularmente e, também, o seu transitar em meio a diversidades cultural das nossas sociedades hodiernas.

Do mesmo modo, esse transitar é o que os Saberes do Ensino Religioso devidamente estabelecidos (como anteriormente acentuado) servem como princípios para o bem comum. Para a pessoa do estudante agir e reagir perante toda e quais quer indivíduos e ocasiões, em meio ao viver em uma comunidade. Por conseguinte, ao se portar como um cidadão bem-educado, ele será um sujeito que poderá vivenciar os seus saberes, perante o conviver no dia a dia com a diversidade cultural religiosa hodierna. Posto isso, sempre, de modo resultante do bom êxito no efetivar o “como ensinar” planejado. Ou seja, o cerne do lecionar no componente curricular de ER é como o estudante vai apreender a consciência do sentido de cada conteúdo.

Se a formação docente conseguir auxiliar ao professor no ER a discernir o processo de ensino-aprendizagem com essa perspectiva, o apreender o valor de cada conteúdo estará sempre assegurado com aprendizagem essencial para o estudante do ER. No caso, tudo isso, como observado desde o início, inicia-se com o sentido apreendido do conteúdo do “Eu”, mediante a constituição da identidade. O que na Unidade Temática, se repete para o estudante apreender o sentido do conteúdo “o outro” como fundamentado de acordo com a concepção de alteridade. E, sucessivamente, com cada “Unidade Temática” e seus “objetos de Conhecimento”.

A seguir, conforme destacou-se no início deste tópico, na sequência apresenta-se o exame relativo aos recursos didáticos utilizados pelos participantes da pesquisa de campo.

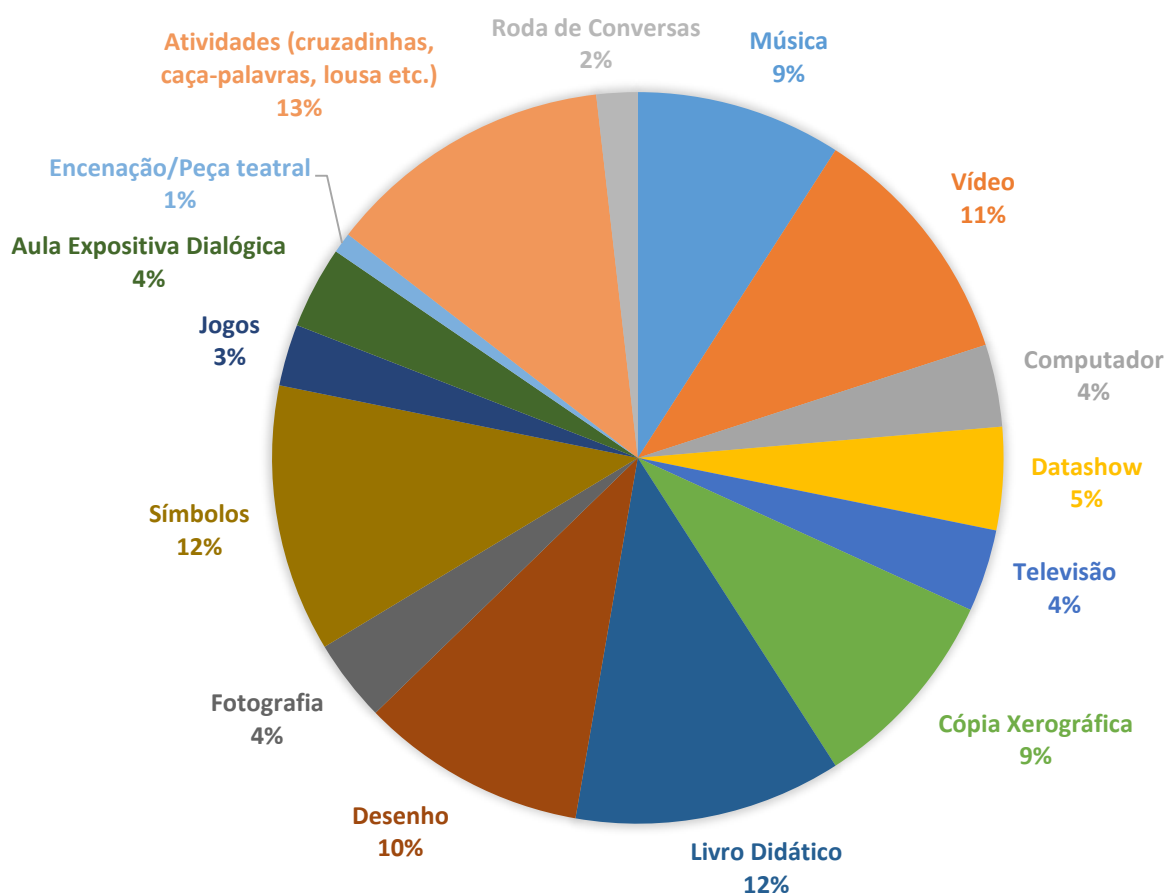
2.4.2 Os recursos didáticos

No que diz respeito ao uso dos recursos didáticos, (similarmente, ao que outrora já acentuado) diversas vezes, em suas respostas, os professores mantêm a tendência de apresentar os mesmos de maneira associada. Isto é, descritos em sequência com outros recursos didáticos, conforme se vê na descrição do Professor 6: “Então, assim, o recurso que você está perguntando. Tem recurso, a música eu acho muito interessante, os livros infantis eu acho muito interessante para se trabalhar (não é isso?)” (Professor 6, 45:14 – P 4). Também, semelhantemente, nota-se o que se acentua, neste exemplo da narrativa do Professor 2:

Olha, eu mesmo costumo trabalhar muita música com eles (tá certo?). Então, eu trabalho muitas músicas, leituras, eu faço objetos, eu trabalho muito com objeto surpresa com eles, eu trabalho muito histórias, contos de histórias (entendeu?). Então, filmes, **isso é o que tem ajudado bastante** (Professor 2, 00:23 – P 7).

No que tange aos recursos didáticos mencionados, a seguir, por meio deste gráfico, apresentam-se as categorias e o percentual da quantidade de professores que fizeram alguma menção relativa aos mesmos.

GRÁFICO 1 – Recursos Didáticos Mencionados pelos Professores



Fonte: o autor (2023).

Esses recursos didáticos, segundo se observa, na narrativa a respeito do “como ensinar” dos professores, quase sempre estão associados a uma estratégia utilizada. Como constatado desde análises anteriores, eles são verificados em meio aos sentidos das respectivas descrições. Entretanto, mediante esses exames, também se verificou alguns pontos específicos, os quais, na sequência estão descritos. Na experiência com relação ao uso de recursos didáticos, no sentido da utilização mais e menos adequadas, dos prós e dos contras em relação ao “como ensinar”. Principalmente porque são descrições do “como ensinar”, nas quais, os professores, ao falarem do recurso didático por eles usados, nomeiam e descrevem detalhes do modo de utilizá-los. O que tanto quanto não se constatou em relação as demais narrativas e outros recursos.

5.4.2.1 Livros infantis

No que tange a utilização dos livros infantis como recurso didático, verificou-se que ele foi mencionado de forma genérica por alguns dos professores partícipes deste estudo. Em outras palavras, a maior parte desses docentes não identificou livros da literatura infantil. Nem no sentido de relacionar narrativas (fábula, conto, crônica, lendas e mitos, romance etc.), nem de mencionar formas para serem utilizados em sala de aula.

Contudo, em relação ao que se constatou, especificamente 3 (três) títulos foram citados:

1. Terreiro da vó Marilene⁷⁷.
2. Menina bonita do laço de fita, (MACHADO, 2019).
3. Nas curvas do caminho, um menino diferente⁷⁸.

Neste contexto da literatura infantil, também se verificou o recurso didático de “**Contar Histórias**” (em meio a uma ligação direta, como antes examinado, o sentido de mesmo nome, que constituiu a categoria de Histórias). Sobre, o qual, reside a compreensão do reconhecimento da importância mais adequada que tem sido atribuído ao contar histórias, na educação escolar. Como afirma o Professor 10 e o Professor 11:

Que traga essa, vamos dizer, essa **história contada**.
Porque é muito mais, vamos dizer, a criança, o aluno, ou qualquer pessoa mesmo, absorve mais a coisa quando é uma **história narrativa**, quando é uma história contada, do que quando você vai falar como em termos de conteúdo (não é?)
(Professor 10, 52:31 – P 4).

Fora isso, tem os bonecos de fantoches que eu uso para trabalhar com eles.

⁷⁷ Maiores detalhes podem ser buscados através da “Caravana Grupo Editorial”.
Disponível em: <https://caravanagrupoeeditorial.com.br/produto/o-terreiro-da-vo-marilene/>.
Acessado em: 28 março 2022.

⁷⁸ Informações são possíveis de encontrar-se na “Caravana Grupo Editorial”.
Disponível em: <https://caravanagrupoeeditorial.com.br/produto/nas-curvas-do-caminho-um-menino-diferente/>. Acesso em: 28/11/2021.

Que é quando eu faço uma **contação de história**, peço para que eles participem também, cada criança vai representar um personagem e eu oriento para que os alunos **recontem a história** (Professor 11, 32:15 – P 4).

Não apenas isso, porém, averiguou-se a percepção do usar uma literatura infantil para além de uma simples leitura das palavras de um livro. No que diz respeito a uma significativa evolução do contar histórias. Ao articular dimensões da arte a essa prática, juntamente, com o emprego de técnicas (de expressões corporais, imagens figurativas, entonação de voz, reprodução de sons etc.) que possibilitam ao aluno, desde a Educação Infantil, transitar no universo da leitura.

Deixando claro, nesse sublinhar do uso destes recursos (contar história e livro infantil), é possível **encontrar-se diversos títulos**, com os quais, torna-se possível “extrair elementos” para se trabalhar associando com as diferenças religiosas: Então, são livros e tem outros livros que [...] a gente pode sim extrair elementos, a gente pode trabalhar essas diferenças sobre vários aspectos e puxar para a questão religiosa, para as **diferenças religiosas** (Professor 6, 24:52 – P 2).

Assim, segundo constatou-se existe a confirmação de que também no componente curricular de Ensino Religioso é totalmente possível ser feito o uso adequado da literatura infantil, como recurso didático, para promover o relacionamento mais favorável com a leitura e a linguagem, resguardando o devido desenvolvimento da imaginação e da criatividade do aluno.

2.4.2.2 Bonecos

O uso de bonecos como recurso didático verificou-se diretamente pelo assinalar dos Professores 02, 04 e 08. Sendo que o Professor 4 frisou a importância do ensinar ao estudante a confeccionar a boneca Abayomi: “Por exemplo, que é uma das coisas que a gente trabalha muito nesse período, para nesse período de construção. Quando a gente vai fazer a **boneca Abayomi** e contar a história dela” (Professor 04, 30:26 – P 4).

Bonecas de todas as cores, por sua vez, veio à tona no relato do Professor 2 dentro dessa perspectiva de ensinar o estudante a confeccioná-las:

Por exemplo, se eu quero trabalhar, eu estou com vontade de trabalhar um assunto que fale a respeito do **negro**.

Mas eu não posso chegar assim para a sala de aula e perguntar: o que é negro?

E qual é a importância do negro? Não, não é isso!

Então, você pode levar uma bonequinha negra para a sala de aula (não é?).

E você pode dizer que a gente é capaz de fazer bonecas!

Bonecas de todas as cores!

Fica todo mundo doido se você levar!

(Professor 2, 02:26 – P 1).

E aí às vezes eu digo assim para eles: vocês sabiam – se eu for trabalhar esse tema no caso – vocês sabiam que se eu tiver um retalho de pano eu faço uma boneca?

{Ressalta o Professor que:}

Olha, ninguém vai se furar porque eu não uso agulha, ninguém usa tesoura, ninguém vai se cortar porque eu não uso tesoura e nem uso agulha (Professor 2, 02:55 – P 1).

E eu faço, e eu faço, a boneca, faço o vestido, eu deixo a boneca, boto um pano bem legal na cabeça da boneca fica show a boneca.

Eles ficam tudo louco, apaixonado! (Está entendendo?) (Professor 2, 03:13 – P 1).

Segundo se observou antes, quando se analisou o uso de bonecos fantoches, esse recurso didático de utilizar bonecos existe como um benefício que favorece uma quantidade maior de estudantes a apreender o conteúdo trabalhado. Promovendo um atrair maior da atenção deles e se efetiva em meio a dimensão do lúdico. Logo, soma-se a formação docente como mais um denso desafio.

3.4.3 Decorrências das Análises do Uso dos Recursos Didáticos

Ao finalizar este subponto, referente aos recursos didáticos, identificados pelos professores como os mais utilizados, há algumas outras verificações que também merecem destaque. A primeira é a constatação (de acordo com as explicações dos professores) de que existe uma **desigualdade** da **disponibilidade** de recursos didáticos de uma escola para outra. Entenda-se, existem diferenças desde a disponibilidade até a quantidade de materiais didáticos básicos (tipo folhas de papel ofício, lápis para colorir, pincel para lousa e etc.). Semelhantemente, há diferenças

relativas à quantidade de **cópia xerográfica** que um professor no ER pode solicitar para os estudantes de suas turmas. Ainda que tenha sido a cópia xerográfica associada como um recurso didático considerado fundamental, até porque é o mais disponível.

Por conseguinte, a solução encontrada por um total de 9 (nove) professores, (a saber, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13), alegada sobre a justificativa de que: se quiserem trabalhar com esses recursos e materiais didáticos, eles têm que levar das suas próprias casas e **comprar** com o **seu dinheiro** para utilizar na escola, na sala de aula. Conforme observa-se no dizer do Professor 10: “[...] Insuficiência de material, o professor ele retira **do próprio bolso** para muitas vezes dá, tentar dá, uma boa aula para o aluno (não é?)” (Professor 12, 17:05 – gravação parte II – P 10).

A segunda, verificação também oportuna, é que apesar dos números do gráfico de recursos didáticos terem sido constituídos com base na quantidade de professores integrantes da pesquisa – mediante as suas descrições sobre o “como ensinar” que teceram alguma relação com o uso dos respectivos recursos didáticos específicos –, essas referências **não significam**, necessariamente, **que sempre existe a utilização** deste recurso por eles. Ou seja, segundo constata os professores, alguns recursos como tevê (TV), caixa de som, Datashow, computador, entre outros, foram registrados nas citações dos professores. Porém, não significa que todas as escolas disponibilizem tais recursos. O que ocorre pelos mais diversos motivos. Seja por permanecer quebrado ou dispor apenas de uma unidade para todos os alunos, todas as turmas, todos os professores da escola, dentre outros. Consequentemente, para poder trabalhar, de maneira mais propícia (do mesmo modo que acentuado antes), vários docentes optam por fazer **investimentos financeiros**. O que se compreende como financiamentos para **adquirir recursos didáticos**. Tais como, caixa de som, notebook e etc.. Uma vez que esses professores precisam utilizá-los, durante as suas aulas, com o objetivo de favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

Enfim, conclui-se que no dia a dia de grande parte desses professores, nas escolas em que trabalham, em relação ao que a ROSIME-JP disponibiliza para o exercício da docência, a quantidade de materiais é totalmente insuficiente. Como no dizer do Professor 2: “Olha, os **nossos** recursos didáticos **são** muito **poucos!**” (Professor 2, 05:32 – P 4).

No que diz respeito ao uso de recursos didáticos por estes professores de ER, conclui-se que se eles tiverem que depender dos recursos disponibilizados pela

ROSIME-JP, eles, praticamente, apenas podem fazer uso da lousa. Mesmo assim, até sobre os marcadores de quadro branco se registrou menção, dentre os professores, que é melhor comprar os lápis para escrever na lousa. Comprar os seus próprios marcadores porque, pelo menos, quando eles compram, esses lápis servem para escrever. E, geralmente, os distribuídos na escola são ressecados. Por isso, não têm a serventia para escrever na lousa.

Do mesmo modo que eles têm de comprar suas caixas de som, notebook, pagam e levam prontas de casa as suas cópias xerográficas, se quiserem fazer o uso dos mesmos. Quando se recebe um equipamento eletrônico, por ser muito utilizado nos 3 (três) turnos de funcionamento da escola, normalmente, não com poucos meses apresentam defeitos. Exemplificando: uma TV, “Porque a TV é muito concorrida. Existe apenas uma TV, numa relação de uma unidade escolar com mais de 1000 alunos” (Professor 07 [27:59 – P 04]).

Quanto a um Datashow, os estudantes quase não têm para usar, mediante a justificativa de estarem quebrados. A ausência de manutenção adequada, pela ROSIME-JP, faz com que alguns equipamentos levem anos para serem concertados e, alguns, nem se quer retornam ao ambiente escolar. Pois, em diversas escolas, já faz muito tempo que não funciona devido algum motivo – o qual, geralmente, não se resolve em termos da causa do problema, “Datashow só vive {permanece sempre} quebrado” (Professor 05, 37:42 – P 10).

Eu já pensei, até em **comprar um projetor** do pequeno para que eu levasse para a escola.

Aí eu fico pensando, se é um computador, um notebook, se você vai levar **é o seu**, porque a escola também não está [funcionando]. Um exemplo, um está na supervisão, o outro está na direção, o outro é “disso” é “daquilo”, conclusão, para o professor em si é muito difícil (Professor 11, 26:01 – P 4).

Data show eu não sei nem o que é isso nessas duas escolas em que eu trabalho.

Se você me perguntar: “Tem Datashow lá?”, eu respondo “Não tem”. Se teve, se mandaram, se chegou lá nessas escolas um Datashow, eu não consegui usar nenhum dia (Professor 14, 22:37 – P 4).

Nas explicações dos professores pode-se confirmar que o uso do computador foi atribuído em algumas referências, direta e indiretamente, por alguns poucos

professores. Tanto no viés da qualidade dos pensamentos da gestão pública administrativa: “Na questão do **computador**, às vezes, só tem **um** computador **na escola**. Então você vai ter que levar **o seu de casa**. Entende?” (Professor 13, [18:07 – P 04]). Como quando, nas vezes citadas, diretamente a expressão “**Laboratório de Informática**”

A gente tenta levar os alunos, tirar um pouco da sala de aula, levar para um **laboratório de informática**, também está com problema, ou não tem internet. É uma dificuldade muito grande que a gente tem, porque a gente tem que ser tudo e fazer tudo numa sala de aula (Professor 14, 22:18 – P 4).

Ou, indiretamente, através de um sentido atribuído em relação ao uso da internet para assistir algum vídeo, “Porque a escola quando tem um Smart Tv⁷⁹, não tem um sinal de internet. É tudo uma dificuldade” (Professor 05, [38:09 – P 10]).

Mas que de um modo ou de outro, quando se observa nesta narrativa do Professor 9:

Tem lá uma sala que falam que é **sala de internet**, mas as vezes que eu preciso sempre está ocupada, sempre está ocupada. {repete o professor com mais ênfase aparentando na expressão de seu rosto tamanho desgosto}

Eu estou falando a verdade e **eu não tenho medo não!** Eu digo a verdade!

E se eu for passar um filme dizem logo: “Olhe de 4 minutos porque fulano vai entrar na sala” (Professor 9, 37:30 – P 7).

Pode-se entender que nas escolas em que se disponibiliza um sinal de internet habilitado, para ser usado durante as ministrações de uma aula, este sinal encontra-se restrito a uma única sala. Por consequência nefasta, aparentemente, o que se evidencia é que os sentimentos produzidos nos alunos e profissionais da educação não são nem lúdicos, nem saudáveis do ponto de vista dos cuidados com o bem-estar reivindicado a saúde mental.

Ao se analisar detalhadamente as circunstâncias, nas quais, trabalham esses docentes – em que desde recursos como os **bonecos** são de iniciativa e custeio dos próprios professores até o ponto de ficar pensando como é possível eu financiar um equipamento eletrônico para lecionar –, averígua-se que há uma consciência, entre eles, da importância do lugar que os recursos didáticos ocupam na ação de lecionar. Constata-se, ainda, a necessidade que existe do fazer uma utilização de um recurso

⁷⁹ Televisão considerada inteligente que significa a junção de televisão com internet.

didático e as dificuldades impostas. O que ocorre pelas ausências de habilidades e competências de nas escolas públicas municipais, de João Pessoa, serem, suficientemente, colocados e disponibilizados, dos mais essenciais recursos didáticos (como uma cópia xerográfica), até equipamentos eletrônicos como uma TV e/ou um Datashow. Porque o cerne do sentido destas alegações dos professores é em termos do precisar. Sendo que para dificultar, ainda mais, esse “como ensinar” dos professores de ER da ROSIME-JP, constatou-se a ausência do livro didático para os estudantes, apenas no componente curricular de Ensino Religioso.

Similarmente ao que frisa Patrícia Tostes, “Além de que o Ensino Religioso enfrentar a dificuldade da ausência de livro didático nas escolas públicas para os docentes e para os estudantes” (Tostes, 2021, p. 137), acentuam Sidney Damasceno, Cláudia Damasceno e Marinilson Silva (2020). Logo, no que tange a esta **ausência do livro didático**, o que se verificou é que essa postura é demasiadamente prejudicial para a educação das crianças-estudantes.

Essa referência a ausência de um livro didático atravessou as entrevistas, praticamente, do início ao fim. Pois, se repetiu o sentido de **preocupação com os estudantes**, insistentemente: “O segundo ponto, apesar de que nós como professores de Ensino Religioso, **nós não temos um livro para seguir**. Assim, como tem as outras matérias um livro (certo?)” (Professor 12, 15:24 – P 10).

Às vezes, acentuado em uma prática docente que venha a ser reduzida a um componente curricular de ensino estabelecido somente através de “um ensino de tradição oral”:

O Ensino Religioso {o(a) professor(a) esboça um sorriso que aparenta indicar um lamento pelo que está afirmando} fica muito de **um ensino de tradição oral** (não é?). Ele fica pautado meio que no viés desse ensino de tradição oral.

Porque como a gente não tem livro didático, como é só uma aula 45 (quarenta e cinco) minutos não tem como a gente se prender ao caderno. Você vai estar preocupado em o menino escrever **ou** você vai estar preocupado em **ele assimilar**, ele ficar com alguma coisa? (Professor 4, 32:59 – P 4).

Outras, na consciência de que é um problema que tange a dimensão da responsabilidade só do **MEC**. Como se observa quanto à estrutura do “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (PNLD)⁸⁰:

Quer dizer, no caso da Prefeitura municipal de João Pessoa até a presente data não existe a adoção de nenhum livro, nenhuma coleção de Ensino Religioso para o estudante?

Não é isso que o(a) senhor(a) está dizendo?

Não existe livro didático? (Entrevistador 23:10).

Não! Diretamente não (Professor 12, 23:28 – P 10).

Livro de matemática, como nas outras matérias, de Ensino Religioso não tem não? (Entrevistador, 23:30 – P 10).

Do MEC não tem! Entendeu? (Professor 12, 23:35 – P 10).

Não tem! **Do MEC também não tem!** (Professor 12, 23:41 – P 10).

Constata-se, segundo ressaltado por esse professor, essa ausência de habilidades e competências, desde dentro do próprio MEC. Abrangendo o sentido em termos de fazer uma comparação da qual se compreende o seguinte. Se no MEC, para com a criança que é aluno da escola pública brasileira, até hoje, o governo não cumpriu o seu propósito, muito menos, na instancia municipal do poder executivo. Porque os **prefeitos** apresentariam uma possível sensibilidade, mediante essa problemática, no contexto da educação cidadã desses estudantes em suas cidades?

Em termos de desafios para o ER este é um dos que sublinha Luiz Rocha ao inferir:

O sexto desafio refere-se à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e à diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Ensino Religioso nos sistemas de ensino (Rocha, 2019, p. 65).

⁸⁰ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Maiores detalhes consultar no portal do MEC o site do PNLD disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso em: 03 mar. 2022.

Sendo que este sentido, relativo ao âmbito municipal, também, literalmente foi expresso, como na descrição do Professor 2, ao afirmar:

Inclusive a gente tem até solicitado e muito tempo solicitamos esse livro didático na prefeitura.
 Infelizmente, até agora **nenhum** dos **prefeitos**
 {O Professor sorrir em tom aparente de tamanha decepção!}
 que por aqui passaram disponibilizaram esse material para nós.
 A gente usa esse livro didático do professor
 {mostrou um exemplar da coleção da Maria I. Carniato – da editora Paulinas}.
 Então a gente tira, faz aquele trabalho, a gente ler, faz os estudos e aplica em sala de aula (Professor 2, 01:13 – P 3).

No que diz respeito a compreensão dos professores participantes, constatou-se que ela, adequadamente, identifica nas inter-relações com o usar os recursos didáticos, o lugar de importância que cada um deles ocupa no “como ensinar”. Como se observa na narrativa do Professor 6, ao asseverar:

Para estar lá com os conteúdos do Ensino Religioso que estão nas normas da **BNCC**.
 Dentro de um livro didático eu acho que é importante para, vamos dizer assim, objetivar mais a questão do Ensino Religioso na sala de aula (não é?).
 Claro, que a gente lembrando, que esse livro didático é também mais um elemento, **é mais um suporte**, que a gente pode também inserir outros elementos aí nesse livro didático, mas que é necessário é.
 Aliás, muitas outras disciplinas tem o seu livro didático e ele é útil para as diferentes disciplinas (Professor 6, 54:08 – P 4).

Este sentido, da compreensão adequada do lugar da importância do recurso didático, no caso, o livro didático, também, é verificado na forma de falar do Professor 10:

Olha, eu vou ser bem sincero, minha leitura como professor, paguei algumas cadeiras pedagógicas, na minha opinião devia ter tido mais, foram poucas cadeiras pedagógicas.
 Mas minha leitura como professor é que **o livro didático na minha opinião é 50%**, na minha opinião.
 Pelo menos assim, cinquenta por cento para a criança estar dentro daquele contexto do livro.
Não que o livro seja tudo, mas eu considero que o livro seja pelo menos metade. (não é?)
 Porque pelo menos, a gente que é professor, a gente tem **uma direção para se nortear** (Professor 10, 31:51 – P 4).

Semelhante importância, ainda identificada, no sentido de que o livro didático se constitui como um referencial para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem. Pois, ele proporciona uma base para a docência e a discência, já que, funciona como um apoio, um suporte – também diversas vezes acentuado –, como ressalta o Professor 6, nesta situação, ao dizer:

Claro que o livro didático ele é importantíssimo e ainda não foi realmente adotado, na nossa Prefeitura ainda não tem um livro. Porque o livro didático ele é um livro que vai nos dá suporte (não é?) que vai dá um, vamos dizer, um direcionamento (não é?). E logicamente, que **ele é mais um elemento** que pode ser trabalhado na sala de aula e um elemento, eu diria, importante para sala de aula, porque ele vai estar ali dando esse **norte**, dando esse direcionamento. E claro, logicamente, que você com o livro didático você vai também colocando elementos, aquilo que você achar necessário. Então, é um suporte necessário o livro didático (Professor 6, 53:17 P – 4).

Neste contexto dos professores participantes, é possível **reflexionar**, a partir do considerar de Damasceno e Silva (2021, p. 104), que a Professora Maria José Torres Holmes, desde o ano de 2003, ao começar a “atuar na coordenação do ER, na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC-JP)”, levantou uma bandeira, dentro da ROSIME-JP, para chamar a atenção e conscientizar as autoridades, Quanto a enorme necessidade do livro didático de Ensino Religioso, para as crianças-estudantes, em sala de aula. Bem como, que esse tipo de discriminação não deveria persistir.

Esse sentido de segregação que se constatou não só quanto aos estudantes, mas desde para com os professores, como descreve o Professor 01, ao frisar que: “As crianças precisam de apoio de recursos. E se, a gente **professor**, não tem **livro**, **quem dirá para o aluno**. A gente não tem esse suporte” (Professor 1, 34:26 – P 4).

Mormente, em razão de não ser cabível aplicar essa situação (do pesquisar e estudar) a essas circunstâncias. Inclusive, devido a ocorrência da ROSIME-JP nunca ter adotado um livro didático, fazer com que o exercício profissional de seus docentes, no componente curricular de Ensino Religioso, seja atravessado pela ação de pesquisar constantemente. Pois, oxalá, amanhã seja adotado um livro didático, o professor no ER não vai deixar de ser um pesquisador. O cerne da questão, também, reside no fato de que nenhuma autoridade no Brasil quer falar a respeito, muito menos, responder a pergunta: Porque na escola pública brasileira, no Ensino Religioso, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático não coloca na mão da criança-

estudante um livro didático? Semelhantemente, aos outros componentes curriculares em que as crianças recebem em suas mãos os seus livros?

Na hodiernidade, a estender este reflexionar para o contexto do Brasil. Sobre este problema de manter as crianças-estudantes no componente curricular de Ensino Religioso sem o livro didático, até hoje, oficialmente, nenhuma instância do MEC se pronunciou. Considerando-se que já se completou cerca de 5 (cinco) anos, **depois** da **promulgação** da **BNCC**. Esse tempo já foi mais do que suficiente para uma editora de livros didáticos apresentar uma coleção de livros para o Ensino Religioso, na etapa do Ensino Fundamental. Posto isso, no sentido de cobrir todos os assuntos, conforme estão orientados nas três “Unidades Temáticas”, seus respectivos “Objetos de Conhecimento” e as correspondentes Habilidades.

Porque, geralmente, o que se observa no dia a dia da Educação Escolar é que de um ano para o outro, nesse segmento de editoras, não são poucas as que produzem diversas mudanças nos livros. No sentido de aprimorar e assistir de maneira mais favorável o uso deste recurso didático nos processos de ensino-aprendizagem.

Enfim, por tudo isso e muito mais que não cabe agora sublinhar é que se faz necessário esse **reflexionar** continuar. E todos, pais, responsáveis, crianças-estudantes, professores, gestores escolares, prefeitos etc., devem prosseguir e continuar a fazer as perguntas ao MEC:

1. Por que existe a ausência de um livro didático no componente curricular de Ensino Religioso?
2. Por que manter essas crianças-estudantes sem o livro didático no componente curricular de Ensino Religioso?
3. Quem vai acabar com esse malefício para os estudantes brasileiros?

Esse prosseguir e continuar a repetir essas questões necessita, como um exercício, ser uma prática regular de todos os dias. Inclusive, por parte das crianças-estudantes do Brasil. De dentro da escola, em sala de aula, estiverem fazendo suas **perguntas** com o **seu** livro didático de Ensino Religioso **aberto** diante de seus **olhos** e segurado com as suas próprias **mãos**.

3.5 O “Como Ensinar” dos Professores

Acerca da práxis do “como ensinar”, no que diz respeito ao examinar das inter-relações, entre os entendimentos dos professores participantes sobre “O eu, o outro e o nós”, com base na Ciências da Religião, segundo a perspectiva da BNCC, a seguir observa-se algumas perspectivas desveladas da pesquisa de campo. Acentua-se que essa análise leva em conta as explicações dos professores no que diz respeito ao “como ensinar”, verificadas em meio a todas as 10 (dez) questões, para eles apresentadas. Dentre os sentidos mais significativos que desvelam suas informações, referentes ao exercício profissional da docência:

3.5.1 A Subjetividade

Primeiro, se verificou a compreensão de um sentido que aparenta estar ligado a consciência do quanto o ensinar sobre “Identidade e Alteridade” exige do professor, no Ensino Religioso, discernimentos concernentes à **sensibilidade** e **sutileza**. Assim, sendo porque demanda uma relação com o “Eu”, na dimensão da subjetividade.

Dentro das correlações dessa compreensão, o afirmar do Professor 1 exemplifica essa perspectiva que se constatou em meio a uma **série de cuidados** que **cabe ao professor no ER**: “Eu trabalho assim, eu preciso mostrar, porque para a criança compreender quando eles estão chegando **é um pouco delicado**. A gente, eu acho, que a gente dá o ponta pé para que eles cresçam a medida, no momento em que vão passando os anos” (Professor 1, 45:05 – P 5).

Por sua vez, este sentido se verifica também na explicação desde o início da Professor 6, “Eu acho que o professor de Ensino Religioso ele tem que ter **muita sensibilidade** (não é?)” (Professor 06, 1:42:48 – P 9). Sensibilidade, a qual, como se observa, é uma demanda da área, não é uma exclusividade do conteúdo “O eu, o outro e o nós”.

Quanto a essa percepção, averigua-se que o Professor 6, também, faz menção ao atribuir essa característica aos conteúdos do ER: “Sensibilidade porque os conteúdos eles não são conteúdos assim, vamos dizer, tão diretos, tão objetivos, assim que eu quero dizer: eles **são conteúdos bem subjetivos**” (Professor 06, 1:42:57 – P 9). “Então assim, é bem assim delicado se trabalhar com o Ensino

Religioso” (Professor 6, 1:44:28 – P 9). Sentido de cuidado, esse, que se expressa, ainda, quando o Professor 6 faz menção ao termo “**olhar atencioso**”. O qual, se torna necessário para o professor porque “O Ensino Religioso como trabalha com a **subjetividade**, a subjetividade das **diferentes religiões** nesse contexto plural, é bem difícil, (não é?), de a gente buscar trabalhar isso da forma mais simples possível”. Para se referir a atenção ao estudante “Para que a gente possa passar isso para o **aluno** de uma forma que o aluno ele possa absorver bem isso” (Professor 6, 1:45:17 – P 6).

Contudo, o que se averiguou, a respeito da **subjetividade**, é que o cerne do que para a formação docente se faz necessário considerar, o tanto quanto demanda o “como ensinar” para o professor no Ensino Religioso, é esclarecer o grau de complexidade que o lugar do “Eu” ocupa em relação a vida e o viver de uma pessoa.

Para que esse docente possa discernir em meio a essa dimensão, o lugar do seu exercício profissional, isto é, **não confundir**, as relações, no sentido do que afirma o Professor 10 que o docente de ER, ao afirmar que “Ele precisa ser humanista. Trabalhar o humano” (50:40 – P 8). “Essa é a essência do trabalho do professor de Ensino Religioso: trabalhar o humano, fazer os seres humano serem humanos!” (Professor 10, 50:47 – P 8).

Pois, a subjetividade, é um conteúdo ligado a dimensão existencial humana, sim. Ela abrange inter-relações concernentes a vida da criança-estudante. Ensinar a respeito da subjetividade, também, exige atenção para a sensibilidade humana. Porém, sobretudo, requer um nível consistente de **embasamento teórico** para auxiliar o professor em seus estudos do processo de ensino-aprendizagem. Porque existe um alto grau de complexidade que abrange a subjetividade e, como quase tudo que envolve o existencial humano, a subjetividade apresenta em meio a suas inter-relações linhas tênues, as quais, se encontram em meio a seriedade e responsabilidade da fundamentação epistemológica do conteúdo “Identidade e Alteridade”.

Processo de ensino-aprendizagem, este, que leva a criança-estudante a adquirir o discernimento de reconhecer o “Eu” e o “outro”. Ou seja, entender que dentro do “tu” é que está um “Eu”, o qual, é de estrutura semelhante ao seu “Eu”. Porém, como todo “Eu” é único. Por isso, cada pessoa é especial em sua singularidade. Além de tudo, esse discernimento orienta o modo de viver da pessoa. Ele vai influir e contribuir muito além da escola e para o exercício mais propício dos

direitos e deveres de cidadão. Pois, essa base, assume inter-relações com a formação da personalidade⁸¹ da criança-estudante.

Em razão de, essencialmente, no que a percepção do “Eu” vai contribuir para o entender o comportamento. Em suma, o apreender a discernir as inter-relações entre as dimensões da “Identidade” e da “Alteridade” é para a vida. O que implica na existência da pessoa. Tudo isto envolve os saberes do “como ensinar” que o professor no ER necessita discernir.

3.5.2 O Dialogar

O segundo sentido significativo, constatado no “como ensinar”, é relativo ao dialogar. Nele, conforme se verifica, apresentam-se diversas explicações que assumem esse sentido de modo similar ao que se observa na proposta pedagógica de Paulo Freire. De acordo com o significado e a relevância que o autor atribui ao diálogo em todas as suas considerações a Pedagogia: do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação e da tolerância. Visto que, entre professor e estudante, Freire observa a linguagem e o diálogo como o ponto de partida para o “como ensinar”. Esse sentido também se desvelou na compreensão dos professores participantes, como diz o Professor 4: “Eu acho que o ponto de partida para as aulas de Ensino Religioso é o diálogo (não é?)” (Professor 4, 51:10 – P 8). “Mas que tudo é pautado no diálogo [se referindo ao ER]” (Professor 4, 52:17 – P 8). Pois, no aspecto didático, é por meio do uso adequado da linguagem, através do diálogo, que se observa algumas das diferenças mais significativas em relação a qualidade da mediação pedagógica.

Esse sentido da interação, por meio do diálogo, como o Professor 5 acentua:

⁸¹ Em sua explicação sobre o que é a “Personalidade”, a Associação Americana de Psicologia (APA) explica que é: A configuração duradoura de características e comportamento que compreende o ajuste único de um indivíduo à vida, incluindo as principais características, interesses, impulsos, valores, autoconceito, habilidades e padrões emocionais. A personalidade é geralmente vista como uma integração ou totalidade complexa e dinâmica moldada por muitas forças, incluindo tendências hereditárias e constitucionais; maturação física; treinamento precoce; identificação com indivíduos e grupos significativos; valores e papéis culturalmente condicionados; e experiências e relacionamentos críticos. Várias teorias explicam a estrutura e o desenvolvimento da personalidade de diferentes maneiras, mas todas concordam que a personalidade ajuda a determinar o comportamento.

Disponível em: <https://dictionary.apa.org/personality> Acesso em: 17 out 2023.

É conversando, é interagindo que a gente chega a um denominador comum junto com eles.

Então, eu sou muito da conversa, eu sou muito do diálogo.

Às vezes a gente usa texto, com interpretação, a **gente dialoga**, a gente faz o **círculo de conversas**.

E é muito importante a gente ver a interação e o:

“Porque eu não entendi professor!”,

“Que palavra é essa professor?”,

“O que é isso aqui?”.

Fazer esse círculo, é conversando, é no **diálogo**

(Professor 5, 29:20 – P 7).

Além de estabelecer uma proximidade maior com a criança-estudante, por meio dessa estratégia de “círculo de conversas”, diversas vezes, tanto outras estratégias são utilizadas, assim como, outros recursos didáticos:

Eu começo com uma **roda de conversa**, depois eu conto histórias, como eu já falei para mim a música ela está em tudo; o desenho, a construção de cartazes.

Para que eles justamente ali.

Inclusive, tem até aquelas carinhas (**emojis**) que eu gosto muito que eles desenhem para responder a questão:

“Como é que você está se sentindo?”.

Então fazem aquelas carinhas tristes, alegres.

E pergunto: “Você lembrou de quê?” [...]

(Professor 11, 48:27 – P 7).

Igualmente, em Paulo Freire, observa-se que a “educação libertadora” é uma “educação problematizadora”, ao se fundamentar sobre o propósito de possibilitar, para o educando, o desenvolvimento da ação-reflexão voltada para criar o conhecimento através do transformar-reinventar as realidades. A mesma, preserva nessa ação de dialogar, a unidade entre cada contexto (e seus respectivos conteúdos) com as histórias de vida na formação do educando. Quer dizer, as realidades do próprio estudante. Conforme frisa, várias vezes, o Professor 9 quando conclui: “Eu sempre gosto de trabalhar com eles buscando **a partir da comunidade deles**, trazendo de lá para cá, no **diálogo**, na conversa, eu vou tirando deles (Professor 9, 50:53 – P 8).

O diálogo é muito importante.

É muito importante dialogar e mostrar para eles que existe valores e que esses valores precisam serem **respeitados**.

E também fazer com que eles entendam que se eu valorizo algo e muitas vezes uma outra pessoa não valoriza é **porque ela não tem o conhecimento** daquele conteúdo.

Porque a pessoa só pode valorizar depois que ela conhece.
 Por que como é que eu vou valorizar o que eu não conheço?
 Então esse conhecimento tem que ser levado para o aluno de uma forma prática, objetiva, assim, como que se ele ande com o pé no chão mesmo, compreenda esse conteúdo para saber realmente dá valor aquilo que tem valor.
 Não ir pela **enganação** [neste caso o aluno seguir o engano]
 (Professor 9, 30:10 – P 7).

Perspectiva esta, de educação problematizadora que, como acentuada anteriormente no capítulo II deste trabalho, Freire (2003) discorre sobre o diálogo detalhadamente ao versar a respeito da “Educação Dialógica”. Dentro do conteúdo “O Eu, o outro e o nós”, como afirma o Professor 12, é indispensável: “Dentro da **alteridade** uma coisa também indispensável para o professor de Ciências da Religião [falando desse jeito ao se referir ao professor do componente curricular de Ensino Religioso] é a promoção do **diálogo saudável entre os alunos**” (Professor 12, 05:22 – P 8).

E que, em meios aos dois principais sentidos empregados por Freire, ao abordar o diálogo (entre as Pedagogias do Oprimido e da Esperança), como inferem Ernesto Galli e Fabiana Braga, se constituem como “aspectos relacionados com as condições de existência do diálogo e aspectos ligados a elementos que são decorrentes do diálogo” (Galli; Braga, 2017, p. 165).

O primeiro deles destaca os elementos constitutivos do diálogo, ou seja, os aspectos necessários à existência do mesmo. São eles: amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade. E, ainda, os elementos que não são constitutivos do diálogo, mas aparecem na sua ocorrência e, dessa forma, estão relacionados à sua existência. São eles: a práxis e a pronúncia. De acordo com o autor, os pontos destacados acima são necessários para que ocorra o diálogo e sem eles se torna impossível estabelecer relações dialógicas entre as pessoas (Galli; Braga, 2017, p. 165).

Assim, averiguou-se essa perspectiva do dialogar que os professores apresentam. E que eles trabalham para estabelecer relações dialógicas, como afirma o Professor 6, no sentido de estimular a criança-estudante: “Então muitas vezes você tem que **instigar** o aluno, em que sentido? Perguntar para ele. Tentar puxar ele para aquele diálogo. Para ver se a coisa acontece (não é?)” (Professor 6, 51:57 – P 4).

Ademais, quanto a esse sentido do diálogo, verificado entre os professores de ER, dentre as muitas recordações singulares a respeito do lugar do diálogo na

existência humana, que podem ser observadas na área da Educação; é possível observar, também, inter-relações com as considerações de Georges Gusdorf, ao inferir que “Toda a verdade humana é a verdade de um diálogo” (Gusdorf, 2003, p. 205). Pois, assim como o autor sublinha em seu livro “Professores para quê? (Gusdorf, 2003)⁸², verificou-se que o diálogo se constitui para o professor no Ensino Religioso o cerne da sustentação da sua práxis (entendida como expressão da união entre a teoria e a prática na ação).

Como se averigua, dentro do registrado na amostra dos professores entrevistados, as correlações referentes a importância do diálogo atribuídas pelos docentes em suas práticas pedagógico-didáticas são notórias.

Não há dúvidas, que esse sentido do diálogo desvelado abrange o que sublinha Haydt de que “Para haver um processo de intercâmbio que propicie a construção coletiva do conhecimento é preciso que a relação professor-aluno tenha como base o diálogo” (Haydt, 2011, p. 45). Segundo o que se verificou, semelhantemente, as considerações da autora, as formas organizativas do ensino dos professores de ER são marcadas pelo utilizar e aplicar de modo técnico o recurso do dialogar. Considerando que, antes mesmo de empregar o diálogo, para desencadear propriamente situações-problema, a partir dos conhecimentos declarados dos estudantes, o diálogo é cuidadosamente articulado pelos professores de ER para estabelecer na relação com os alunos, vínculos de confiança, respeito e autonomia. Os quais, têm os seus sentidos gradativamente correlacionados a liberdade de expressão e aceitação das diferenças que caracterizam as diversidades, na sala de aula e nas nuances que se veem no conhecimento religioso.

Segundo Almeida observa no contexto do ER, em meio a necessidade de que “É preciso interpretar a teoria e a prática” porque na sala de aula, mediante as peculiaridades de cada cultura estudada, “com todas as suas diferenças e a complexidade do tema, existem várias possibilidades de se compreender melhor sobre o fenômeno religioso e uma delas é o diálogo inter-religioso (Almeida, 2021, p. 146). Nessa conjuntura, o que se observou, a respeito, é que, nas práticas pedagógico-didáticas desses docentes, a atividade do diálogo, não é apenas um ponto de partida. Essa ação é a base que caracteriza a comunicação, que fundamenta

⁸² Uma síntese do pensamento do autor pode ser encontrada também em Célia Haydt (2011, p. 66 – 68) no tópico leitura complementar.

toda a aula de Ensino Religioso, através da conversa interativa entre o professor no ER e os seus alunos.

Sem dúvidas, essas trocas de ideias (as quais resultam do debate de um tema) amparam o “como ensinar” no componente curricular de Ensino Religioso. Principalmente, ao se notar que esse diálogo tem o aspecto cuidadoso e provocador que caracteriza as finalidades da educação e constatar-se que ele assume as particularidades de um **diálogo intencional**. À vista disso, segundo se observou, se insere um grau de complexidade sui generis ao exercício profissional da docência no componente curricular de ER, para se ensinar ao aluno a apreender a relevância que as noções de identidade e alteridade exercem na existência humana.

Pois, o fato de se introduzir as aulas do componente curricular de Ensino Religioso, com a “Unidade temática” “Identidades e alteridades” e abordar-se como primeiro assunto o “Objeto de conhecimento”, “O eu, o outro e o nós”, atestam a qualidade de inter-relações que a densa formação em Ciências da Religião necessita articular para habilitar o professor para o ER a lidar (quase que constantemente) com um **alto grau de subjetividade**. O qual, de um modo geral, caracteriza a religião e as crenças – e se identifica em comportamentos e práticas religiosas – conforme o que se evidencia no Conhecimento Religioso.

Nessas circunstâncias, a postura de exercer à docência com mais esmero, envolve a mentalidade que o professor nutre a respeito do seu querer aprender a ensinar. Pode-se consentir que, mediante as inter-relações que vão surgindo ao lecionar, é dever do professor ensinar com atitudes mais propícias⁸³. Na prática, segundo o que se observa, uma das diferenças mais significativas que existe na docência reside no equilíbrio que um mestre pode manter. Por sua vez, para o professor no Ensino Religioso preservar o equilíbrio, ao longo da sua incumbência de lecionar, se impõe tal e qual um imperativo austero.

Pois, como averigua-se desde a primeira aula, esse rigor permeia a sua intervenção ordenada, a partir da consciência de que a ação da razão do aluno sobre a percepção da subjetividade tem início no que concerne ao próprio pupilo. A qual, como uma das conquistas perceptíveis e mais significativas do estudante, no

⁸³ Semelhantemente ao distinguir e acolher que a cada dia o ser humano necessita transformar-se em uma pessoa melhor (pelo menos do ponto de vista ético); naquilo em que o tornar-se um “ser humano” implica, para cada indivíduo, aprender a aplicar princípios (como os de discernimentos, virtudes e valores) para aprimorar-se como uma pessoa única, especial, inigualável.

componente curricular de Ensino Religioso, demanda do mestre de ER um comprometimento respeitoso com os tempos e formas pessoais dos alunos. Principalmente, em virtude de ser o equilíbrio que sustenta o seu proceder de modo flexível, para saber como interagir desde a condição do aluno de não reconhecer a subjetividade – enquanto a percepção da apropriação do conhecimento da realidade pelos sentidos é desenvolvida – até ser consolidada pelo estudante.

Bem como, o resistir e aguentar firme contra as forças dos preconceitos e intolerâncias normatizados socialmente (os quais, na maior parte das vezes, se expressam naturalmente e desprovido de consciência por meio da repetição de falas que o aluno escuta no seu dia a dia), exige, de fato, do professor no Ensino Religioso manter o equilíbrio. Certamente, porque o professor necessita organizar o processo de ensino-aprendizagem, ao optar por uma orientação teórica que suporte nessa atividade as escolhas necessárias (dos conteúdos, dos métodos, das estratégias de dinâmicas (técnicas) etc.). Para reflexionar o planejamento de suas aulas, agir de forma equilibrada é uma postura que, a pretexto de envolver um constante ressignificar e reapropriar vivências, demanda uma autoanálise sucessiva de suas atitudes docentes.

Assim, para além do presumir que ele conserve bons costumes, refinamento cultural e intelectual, em meio as tensões que estão em sua volta, ao lidar com as realidades – dos alunos, das escolas e dos sistemas de educação. Do mestre de ER, na práxis (entre planejamentos, imprevistos e improvisos), espera-se que ele não seja nem oito, nem oitenta. Entretanto, que ele seja, rigorosamente, equilibrado. Principalmente, porque a natureza e a essência dos processos de ensino-aprendizagem, que surgem no componente curricular de Ensino Religioso, impõem, também, ao professor no ER, a necessidade de dar atenção às compatibilidades intrínsecas à dimensão da subjetividade.

Nesse processo, de capacitar o docente de ER, para tratar no dia a dia com a heterogeneidade que se averigua mediante essa condição da **subjetividade**, devido verificar-se que decorre desse **diálogo intencional**, as necessidades do professor para o ER permanecer com atenção específica às nuances do Conhecimento Religioso, presentes nas narrativas dos estudantes. Ou seja, é necessário um constante reflexionar desse mestre sobre os entendimentos que o aluno traz consigo e, pouco a pouco, vai socializando.

3.5.3 A Dimensão Lúdica

O terceiro sentido significativo concerne na importância das percepções da dimensão lúdica. Segundo desvelam as narrativas a respeito do “como ensinar”, no exercício profissional da docência, verifica-se a consciência dos aportes da dimensão lúdica para fundamentar suas práticas didático-pedagógicas. Similarmente, ao que diz o Professor 13: “Então a gente tem que estar o máximo interagindo com elas, **de forma bastante lúdica**, saindo da cadeira, tentando socializar o máximo com elas” (Professor 13, 06:07 – P 2). Posto isso, ao reconhecerem que em virtude de, no processo de ensino-aprendizagem, o método orientar as práticas pedagógico-didáticas, torna-se possível considerar a concepção de que o **lúdico** é um referencial para as atividades. Como diz o Professor 2: “Eu trabalho muito dentro da perspectiva lúdica” (Professor 14, 09:44 – P 2).

Neste contexto, ressalta-se que o sentido detectado, entre os professores, abrange os significados e pertinências que se observa desde a origem etimológica latina da palavra *ludus* em relação ao jogo, a distração e o divertimento. Esse considerar o lúdico como um determinante para efetivar as aprendizagens essenciais e indispensáveis no componente curricular de ER é que se observou. Como também afirma o Professor 13: “Então eu vou ter que ter [...], mas para que a **aula** tenha um **sucesso** eu vou ter que ter o lúdico, se não, **não avança**” (Professor 13, 15:11 – P 4).

Considerando que, no nível da Educação Básica, a BNCC sublinha a relevância do estudante experienciar a ludicidade durante os propósitos relacionados com os procedimentos de ensino-aprendizagem. Visto que, através de atividades lúdicas, como, a brincadeira, o jogo e o brinquedo é que se constata que esse vivenciar a dimensão lúdica, como promovido por estes professores, torna o “como ensinar” mais dinâmico e divertido. Exemplificando, na descrição do Professor 8, quando diz:

Eu acho que as características principais para ensinar as crianças a de primeiro ano a **Didática** tem que ser tudo muito mais **lúdico**, mostrar de forma concreta.

Por exemplo, eu fiz um **joguinho da memória** com os **símbolos religiosos**, imprimi, recortei e coleí em um emborrachado; os pares não é, digo, dois de cada, duas cruzes, duas estrelas de Davi etc. Chama eles durante [a aula] de dois em dois, os demais ficam observando, então quando um jogador acerta, aproveito e pergunto:

“Como é o nome desse símbolo?”
 Quando ele responde:
 “É a Cruz”.
 E depois questiono:
 “De que religião ele é?”
 E eles respondem:
 “É do cristianismo”.
 Vamos lá!
 “Que símbolo é esse? “A estrela de Davi”;
 “De que religião é? “Do judaísmo”.
 Assim eles vão aprendendo ao mesmo tempo o nome do **símbolo** e das **determinadas religiões** que eles **pertencente**
 (Professor 8, 56:46 – P 9).

Assim, é que esse sentido se desvelou, exatamente, em função do lúdico articular a sensação de ser divertido para a criança e, por intermédio de brincadeiras e jogos, o professor conseguir um bom êxito no ensinar e cumprir os objetivos propostos. Nesse contexto, engana-se quem pensa que o professor, porque usa o brincar e o jogar como um recurso didático, não trabalha, não cumpre a sua função de ensinar. Como o Professor 8 frisa: “Então eu falo muito isso de uma forma lúdica com essas crianças de 1º ano a importância do outro” (Professor 8, 30:12 – P 4).

Entretanto, para a **formação docente** fornecer condições para os professores de ER trabalhar nesta perspectiva, se faz necessário auxiliar o entender essa perspectiva na práxis pedagógico-didática. Demanda assistir o docente para discernir aspectos que permeiam as inter-relações entre conteúdos curriculares e objetivos de aprendizagem. Posto isso, em meio as interações do professor com o estudante (como criança, jovens e adultos), segundo as formas lúdicas e as possibilidades de elas serem articuladas na práxis, considera o Professor 6: “Então, eu acho que **trabalhar com as imagens**, com essa forma lúdica, trazendo esses elementos para que a criança possa analisar” (Professor 6, 1:58:17 – P 10).

Primordialmente, porque a concepção científica da atividade lúdica compreende-se em diversos teóricos. Como por exemplo, no entendimento de Piaget (1998, p. 160) de que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. No de Vygotsky, ao considerar que “[...] a criança avança essencialmente através da atividade lúdica”, como frisa Pimentel (2008, p.117). Bem como acentua Kishimoto (2003), no que Friedrich Froebel sublinhou com relação ao jogo em termos de inovação pedagógica, dentre outros possíveis.

Na fala do Professor 7, isso não é, necessariamente difícil. Pelo contrário, contribui com o processo de ensino-aprendizagem: “Não, eu não acho que seja difícil não! Eu acho que seja assim até **fácil**, no caso, **se** a gente for fazer da forma mais lúdica, de uma forma de vivências que eles têm na família e na escola (Professor 7, 01:11:05 – P 10). Além de que, ao mediar as práticas pedagógico-didáticas no processo de ensino-aprendizagem, no componente curricular de ER, por meio do lúdico, é importante destacar que o professor, geralmente, ao se expor um pouco mais, vai lidar com elementos-surpresas, para efetivar os procedimentos de ensino-aprendizagem.

Portanto, o lúdico, segundo averiguou-se, permite ao professor proporcionar para a criança-estudante o entender a respeito dos conteúdos trabalhados. De modo que eles são registrados em sua memória (ela apreende) de um modo mais propício com o auxílio de uma influência recíproca da satisfação que a criança sente entre o brincar e o jogar em termos de entretenimento.

Sendo que um outro detalhe constatado é que, se por um lado a dimensão lúdica caracteriza-se conforme o determinante que faz a dinâmica da aprendizagem ser mais divertida, por outro flanco, ela reivindica da docência um mais consistente rigor disciplinar. Para, ao reflexionar, reapropriar e ressignificar o seu “como ensinar”, o professor no ER permanece a viabilizar as aprendizagens essenciais e indispensáveis para o alunado desenvolver competências e habilidades para a vida na sociedade hodierna.

3.5.4 Verificações Relativas ao “Como Ensinar”

Então, é deste examinar as inter-relações entre os entendimentos dos professores sobre o modo como eles lecionam, no componente curricular de ER, acerca da práxis do “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”, com base na Ciências da Religião, segundo a perspectiva da BNCC, que se constatou a ausência de discernimento dos referenciais concernentes as inter-relações entre a teoria e a prática. Posto isso, ao verificar-se evidências nas explicações dos professores participantes, como as demonstradas na sequência, que atestam o problema da

dissociação e do **paralelismo** entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião.

Como as que se averiguaram no que se constitui o entendimento da práxis docente desde a ausência de discernimentos referentes a referenciais teóricos quanto a autores e teorias. Igualmente, como no sentido direto que afirma o Professor 7, ao se referir a complexidade da Ciências da Religião, através da palavra “dificuldade” quando confirma: “Mas não tem, **eu não trabalho com nenhum autor ou teórico específico**, dada a dificuldade que nós temos para esse componente” (Professor 7, 19:55 – P 3). Quer dizer, essa ausência de discernimento que se constatou tanto no que diz respeito a relação com os aspectos dos conhecimentos pedagógicos, como também, com os conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião que, diversas vezes, se apresentou entre as inter-relações dos fundamentos teóricos dos conteúdos segundo a BNCC (fundamentados na Ciências da Religião), com o discernimento sobre os aspectos pedagógico-didáticos.

Aspecto este, apresentando-se, até mesmo, ao ponto verificado, relativo ao sentido principal (separação entre teoria e prática) ser misturado com supostas justificativa relativa a significação das próprias palavras (concernentes aos sentidos do fundamento do conteúdo do ER com base na Ciências da Religião) a serem utilizadas na linguagem dentro do nível de compreensão da criança-estudante. O que se verifica na explicação do Professor 3 ao asseverar:

Na nossa Formação Continuada nós estudamos a História da Religião, estudamos Antropologia, estudamos vários autores.
Mas o **principal** é a **prática** na **sala de aula**, (não é?).
Professor de Ensino Religioso não pode chegar na sala de aula para os alunos com palavras muito difíceis para os alunos sobre o que é o Ensino Religioso.
Tem que chegar com palavras as quais os alunos possam entender o conteúdo do sagrado (Professor 3, 21:00 – P 3).

Mediante o examinar desta explicação, observou-se que o mestre, ao justificar que existe o estudo na formação docente, contrapõe sua justificativa ao asseverar que a prática na sala de aula é mais importante: “Mas o **principal** é a prática na sala de aula”. Para se investigar esse discernimento do Professor 3, dentre as possíveis compreensões de sentido principal para este docente – que venham a validar uma interpretação hermenêutica – se fez necessário questionar:

1. A formação docente é uma atividade, lecionar é outra atividade independente da formação docente?
2. A formação docente é em segundo plano?
3. O que se estuda e aprende na formação não está ligado com a realidade da sala de aula?
4. O sentido de um conteúdo fundamentado na Ciências da Religião pode ser preservado quando for ensinado a criança-estudante no componente curricular de ER segundo a BNCC?
5. O sentido principal pode assumir como fronteira circunscrita à sinonímia?

Em suma, mediante essas questões, ao analisar-se o que existe em comum, e de pouco provável, para compreender-se as possibilidades que o sentido principal possa vir a exercer, verificou-se que esse sentido, nesta sua explicação, assume uma interpretação relativa a separação entre a teoria e a prática. Pois, permeia a sua explicação palavras e, ou expressões que se relacionam diretamente a teoria, como por exemplo: “nós estudamos” (no caso os professores estudam na formação docente); estudam “História da Religião e Antropologia” (conteúdos), bem como, além de conteúdos, o Professor afirma que “estudamos vários autores”.

Tanto quanto outras palavras e, ou expressões que se relacionam com a prática – como exposto a seguir. Porém, antes, cabe acentuar que elas não devem ser levadas em conta com o sentido evidenciado ao fim. Ou seja, de outras expressões como a que diz: “Professor de Ensino Religioso não pode chegar na sala de aula...”; que assim como na oração: “Mas o principal é a prática na sala de aula”. Representam a evidência que se encontra diretamente relacionada à conclusão que desvela a compreensão de que: não há associação entre a **teoria** aprendida na formação docente e a **prática**; esta no caso, diretamente localizada, isto é, “na sala de aula”.

Porém, o sentido dessas palavras e, ou expressões relativas a prática, podem ser observadas desde quando o mestre faz as relações entre a não possibilidade do exercício profissional da docência do professor no ER. A partir do que estudou em termos de conteúdos, teorias e autores na formação docente. Pois, esse sentido do

“não pode chegar para os alunos”, como foi diretamente ligado ao que um vocábulo significa (a significação de cada palavra).

Este não pode ser o sentido principal da explicação empregada pelo Professor 3. Em razão da mesma não ser sobre particularidade de vocabulários, quer dizer, em termos de sentido entre duas palavras que apresentam a significação particular para expressar (a mesma coisa) com o emprego de vocábulos sinônimos. Até porque essa possibilidade não se sustenta em termos de ocupar o sentido principal da explicação (no contexto geral). Visto que, na sequência, ele afirma: “Tem que chegar com palavras as quais os alunos possam entender o conteúdo do sagrado”.

Logo, quando o Professor 3, falou assim, o termo “palavras” (vocabulários), nessa sentença, representa e é empregado como um termo com um **sentido associativo**. Não é como se a mudança de palavras fosse a única responsável pelo alcançar ou não alcançar do aluno as habilidades previstas para o processo de ensino-aprendizagem do respectivo conteúdo. Esse não é o sentido principal. Exatamente porque, no “como ensinar”, prevalece o discernimento de que a linguagem se ajusta a cada propósito e as respectivas faixa etárias que um mesmo conteúdo for trabalhado na docência. Porém, a significação particular do conteúdo (os seus fundamentos) não pode aumentar nem diminuir, em função do uso de vocábulos sinônimos. Esse é um princípio elementar para a docência.

Do mesmo modo, é básico para um docente o saber que a complexidade de um conteúdo não aumenta nem diminui em função da metodologia de ensino utilizada. Posto que, para se trabalhar dado conteúdo, articulam-se as devidas estratégias para ensiná-lo. Em razão disso, são essas inter-relações que o processo de ensino-aprendizagem apresenta no que tange ao “como ensinar”, que diz respeito ao campo da Didática, é que nessa análise, também, se leva em conta. Isto é, o rudimentar da docência.

Devido à primordialidade que esses rudimentos do “como ensinar” ocupam na docência, não se encontram lugar de contra sentido para anular a compreensão admitida de separação entre a teoria e a prática. Ou seja, é apenas sinonímia. Essencialmente, porque a explicação se encerra com a interpretação que exprime o sentido de que: a **prática** na sala de aula é o **principal**, nela não se usa o que se estuda e aprende na formação docente, porque isso é **difícil** para os alunos entenderem. Por isso, que tem que chegar com algo **fácil** para os alunos entenderem.

Quando o Professor 3 se refere ao significado dos vocábulos a serem utilizadas na ação de lecionar e afirma que eles são “muito difíceis para os alunos”; verificou-se que esse trecho se encontra ligado e aponta para o sentido principal dessa explicação, a qual, diz respeito a formação docente. É sobre o que se estuda lá (na formação), que o Professor 3 quer dizer que é muito difícil. Palavra usada como o significado de complexo. Logo, a partir dele, o que vem relacionado a “vocábulos” (palavras) é, sim, e pode assumir como fronteira circunscrita à sinonímia em meio a interpretação. Porém, não como sentido principal.

Entretanto, o fim de sua explicação, não acontece quando o mestre assevera “palavras as quais os alunos possam entender”. Esse trecho não indica a conclusão. Pois, se terminasse nesse trecho, o sentido principal, obrigatoriamente, poderia residir sobre a sinonímia, apenas. Contudo, o que o Professor 3 fala depois, é o que encerra toda a sentença. E o fim se completa com a afirmação do que, na sala de aula, os alunos podem entender. No caso, “entender o conteúdo”. Assim, foi que se verificou que esta inferência se encontra diretamente associada ao início. Ou seja, a introdução da explicação do Professor 3, quando ele fala sobre o que é estudado na formação docente – conteúdos: “Na nossa Formação Continuada nós estudamos a História da Religião, estudamos Antropologia, estudamos vários autores”.

Como se verificou a ênfase sobre vocábulos ocupa um sentido secundário e o sentido que entre o difícil e o fácil para os alunos aprenderem, que está relacionado à **prática**, é o sentido preponderante que indica: o principal é a prática (na sala de aula), não a teoria (estudada na formação docente). Então, segundo se atestou neste trabalho, mediante a presença deste sentido de separar a teoria e a prática, semelhantemente, se observa em meio ao relato de outros professores. Como em outro exemplo é constatado (diretamente o mesmo sentido principal) na explicação do Professor 5, ao asseverar:

Eu não uso livro das Ciências da Religião não.
 Todos os livros que eu utilizo são livros didáticos.
 Até porque se eu for trazer esses autores para eles **não vai adiantar**.
 Eu falar uma língua que eles não entendem, porque eu tenho que falar a língua deles.
 Não adianta eu enfeitar uma aula com um monte de filósofos, de antropologia, de sociologia, de alguma coisa que **para eles não vai acrescentar em nada**.

Eu tenho que falar a linguagem deles, trazer o meu conhecimento e transformar para eles de maneira fácil e que eles possam absorver (Professor 5, 13:21 – P 3).

Ao se analisar e examinar essas explicações dos professores, levou-se em consideração o entender de que “Para desenvolver uma prática coerente, o professor necessita compreender que sua ação docente não é neutra, mas **está baseada em determinada orientação teórica**” (Martins, 2012, p. 61). Ademais, como se ressaltou anteriormente, também, quanto a alguma **metodologia pedagógica** específica, houve o constatar da ausência de discernimento. No caso, dos referenciais concernentes as inter-relações entre a teoria e a prática, os quais, se evidenciaram no tocante ao não se registrar nem mesmo menções, ou vínculos, nos esclarecimentos do “como ensinar” dos professores participantes. Como por exemplo: de ensino tradicional, de ensino sócio interacionista, de ensino freiriana, de ensino construtivista, de ensino montessoriana, etc. Semelhantemente, também, não se registrou no que o “como ensinar” diz respeito a Didática e envolve, diretamente, o processo de ensino-aprendizagem, alguma menção e, ou associação significativa. Pois, quando alguma menção e/ou associação foram observadas, sempre foi expresso de modo genérico. Mesmo, quando a ênfase da dissociação e do paralelismo, diretamente, se voltou, especificamente, à possibilidade de a Pedagogia substituir o conteúdo das Ciências da Religião. “Rapaz, foi justamente aquilo que eu te disse: não uso a Ciência da Religião. Uso a questão pedagógica. Se for falar as Ciências da Religião não utilizo. **Utilizo Pedagogia mesmo**. Primeiro ano!” (Professor 10, 40:27 – P 6).

Nesse viés, foi que também, ao examinar-se as **concepções didáticas**, a partir das respostas dos professores entrevistados, verificou-se a ausência diretamente à abordagem da Didática. No sentido de nenhum professor tecer alguma relação específica. Como se constatou, são menções indiretas e que não expressam, conforme pode-se observar (a partir do capítulo 2), nenhuma fala a respeito da compreensão exclusiva da função da Ciência da Didática, nem apresenta uma associação pormenorizada de aspectos relativos a Didática no ER.

Assim como, averiguou-se que muitas das relações ênfaticam mais fortemente características da **precarização** da **profissionalização docente** e **percalços** da **docência** que dizem respeito a questões associadas a conjuntura de mudanças legais e administrativas, as quais, como se ressaltou, se reconhece que interferem na

disponibilidade de recursos didáticos para serem utilizados com as crianças-estudantes. Todavia, dentre as falas dos professores, que de algum modo pode-se constatar dada conexão com o tratamento do tema “como ensinar”, é que as análises foram desenvolvidas.

No mais, quanto a BNCC, o que se verificou foram impasses, pelos quais, não se foi possível constatar. Todavia, suspeita-se que o seu sentido possa estar direta e, conseqüentemente, relacionado à falta de um discernimento mais propício, concernente aos eixos estruturantes da Ciências da Religião. Posto isso, como observou-se, esse sentido que se acentua, semelhantemente, ao que descreve o Professor 13, ao frisar sobre a BNCC e dizer que em si ela é algo recente. Que, certamente, nos seis anos passados (até a época da conclusão deste estudo), ainda pode-se considerar a Base Nacional como recente.

Logo, sua demanda de articular no processo de ensino-aprendizagem as correlações entre objetivos, habilidades e conteúdos, conforme ele afirma apresenta **dificuldades**:

É porque a **BNCC** para a gente também é **algo novo**.
 Tentar associar os objetivos com as habilidades.
 Às vezes a gente um pouco ainda apanha (não é?).
 É um processo assim que a gente ainda está instigando.
 É tanto que até os planos estão todos sendo modificados, a gente está fazendo tudo diferente.
 Porque o objetivo tem que está associado com a habilidade, que tem que está associado com o conteúdo, que tem que está associado até mesmo com o tempo em sala de aula, porque você foi dá.
 Então é assim, tem que está tudo casadinho.
 É um processo um pouco complicadozinho. Mas a gente vai avançando.
 E está tudo muito novo, mas a gente vai conseguir
 (Professor 13, 34:06 – P 7).

Ele ressalta, quanto a BNCC, em relação ao componente curricular de Ensino Religioso, que chega a ser “um pouco redundante”: “Eu só acho assim, que a **BNCC** ela se divide só em **3 temáticas**. Por isso eu acho que às vezes ela fica um pouco **redundante**, sabe?”. Posto isso, em relação ao que ele afirma sobre o que a Base apresenta, “Porque fica “O eu, o outro e o nós”, depois “Imanência e Transcendência” e depois fica “Sentimento, lembranças, memórias e saberes”, aí depois, **acabou o ano letivo**” (Professor 13, 46:52 – P 10)”. Igualmente ao que ele frisa ser um problema identificado como a ausência de clareza:

Eh, às vezes, algumas coisas, a BNCC não deixa muito claro, sabe?
 E aí a gente vai ter que começar a esmiuçar.
 Eu particularmente, eu até imprimi a BNCC todinha para mim, porque
 nessa pandemia eu comecei a dá uma lida também.
 E a gente ver algumas dificuldades na questão da, eu mesma vi, não
 na questão do 1º ano, não é?
 Do primeiro ano eu achei até que um pouco mais simples, não é?
 (Professor 13, 50:11 – P 10)

Aí fica às vezes uma coisa um pouco solta sabe, entendeu?
 Por isso que eu digo que às vezes é uma **coisa nova** que pode ser
 ainda, talvez até, quem sabe lá na frente, até [será] um pouco
 modificada eu não sei (Professor 13, 54:50 – P 10)

Com relação a Ciências da Religião? (Entrevistador, 55:06)

Não, eu digo com relação a Base mesmo.
 Com relação a Base.
 É **acrescentar mais coisas**, sabe?
 Eu acho que poderia acrescentar mais coisas.
Ela está muito enxugada (Professor 13, 55:11 – P 10).

Entretanto, como se observa, o sentido primordial aparenta encontrar-se em função dos fatores que atravessam, fortemente, esse problema da ausência de clareza. Fato que, aparentemente, aponta, muito mais, à insuficiência de maiores detalhes relativos as possibilidades de inter-relacionar o processo de ensino-aprendizagem. Diante do observar o que reitera a proposta do Ensino Religioso segundo a BNCC. Uma vez que, nesta, encontram-se as explicações relativas ao “o que ensinar” e não orientações para o “como ensinar” (trabalhar) os conteúdos especificamente. Visto que não é esta a função da BNCC e, sim, da formação docente.

Nesse contexto, uma consequência que se verificou para o “como ensinar” advém desse problema da dissociação e do paralelismo entre os dois tipos de conhecimento (o disciplinar e o pedagógico) que sustentam o “como ensinar” destes professores. É que as práticas didático-pedagógicas dos professores participantes são introduzidas e permeadas, muito mais, por comparações e por meio de circunstâncias relacionadas as rotinas do dia a dia, a vida como ela acontece na realidade social dos estudantes.

Ao se considerar o ponto de vista do introduzir o assunto, essa perspectiva didática pode ser admitida, sim, como favorável; bem como, não há nada que se caracterize como um erro introduzir conteúdos como os professores integrantes descreveram. Não é esse o cerne do que se trata agora. Porém, certamente, se faz

necessário observar um **detalhe** quanto ao introduzir os conteúdos do ER com exemplos contextualizados no dia a dia, sim. É concernente a necessidade de que sejam **exemplos**, nos quais, o “**Conhecimento Religioso**” esteja **inserido**. Com o devido cuidado para não se querer restringir essa inserção deste Saber da humanidade a imagens. O que implica, fotos, gravuras, projeções e etc. de pessoas com roupas e adereços usados nas religiões. Porque o “como ensinar” um conteúdo no ER, segundo a BNCC, ao articular o processo de ensino-aprendizagem demanda inter-relações, também, com as imagens. Estas, similarmente, necessitam estarem ligadas, antes de tudo, ao contexto do dia a dia das pessoas e crianças-estudantes da comunidade escolar, do contexto imediato ao entorno da escola, ao bairro, a cidade e assim sucessivamente, até versar sobre todos os conteúdos do ER. De preferência, o mais centrado possível no “Conhecimento Religioso”. Porque ao contrário, ou seja, na diminuição ou na ausência desse Saber, não seja o conteúdo trabalhado e apreendido como ensino de valores éticos (como observado anteriormente).

Sem dúvida, que isto, necessariamente, também, em função da complexidade da Ciências da Religião se impõe como uma exigência a mais para a docência do ER. A qual, quando pensada, a partir do levar em conta algumas grandes dificuldades impostas para os professores de Ensino Religioso, como a situação da ausência de um livro didático, já aumenta, incomparavelmente, a dimensão do trabalho de estudar e do trabalho de aprimorar esses exemplos em sala de aula em suas inter-relações com o processo de ensino-aprendizagem.

Posto isso, devido diversas serem as formas que a ação de ensinar pode ser efetivada e, por conseguinte, na sala de aula, também, muitas serem as inter-relações que o “como ensinar” pode abranger, as peculiaridades das relações mútuas, que se estabelecem na ação de ensinar, se diferenciam em meio a uma diversidade de fatores que se reorganizam de um modo, praticamente, individual para cada sujeito da educação escolar (educadores, pais e responsáveis, professores e alunos etc.), bem como, entre eles.

Em meio a essas relações mútuas, ainda que se faça necessário considerar, um mínimo de efeitos resultantes das vivências de cada um desses sujeitos – envolvidos dentro de uma sala de aula com um processo de ensino-aprendizagem – é impossível escapar do que a idiosincrasia qualifica cada inter-relação. Porque a característica comportamental de cada pessoa apresenta-se como uma especificidade que individualiza as inter-relações – com cada escola, cada perfil de

comunidade escolar, cada turno, cada sala de aula, cada professor, cada aluno – que abrangem cada concepção de “como ensinar”. Consequentemente, acentua-se ainda, a importância do reconhecer-se, em meio a pluralidade de formas de “como ensinar”, que é imprescindível discernir o quanto as forças provenientes dos fatores sócio-histórico-econômicos atuam sobre os sujeitos escolares, e se refletem, face ao que para cada um deles é idiossincrático. Tudo isso, ao fim, a docência demanda do professor uma atenção constante para poder ter bom êxito, em meio ao **aprimorar exemplos** dentro desta perspectiva, em suas inter-relações com o processo de ensino-aprendizagem do ER.

Por sua vez, existe uma particularidade que é decorrente do constatar os resultados deste estudo, as ausências das fundamentações teóricas (na Ciências da Religião e metodologias de ensino), a qual, neste contexto, ela encontra sentido perante o reflexionar sobre a dimensão da responsabilidade da formação profissional. Esta peculiaridade é a respeito das **consequências** que um **profissional** pode **causar** ao não ter uma formação inicial que lhe proponha discernimentos essenciais dentro da práxis.

Reflexionar que, guardadas as proporções, - em termos de se observar as diferenças em meio a formação profissional em áreas das Ciências, seja medica, engenharias, psicologia ou qualquer outra área – constata que as consequências dessas ausências são, geralmente, prejudiciais. Demasiadamente dispendiosas (caras, economicamente falando, de altos custos financeiros) para uma pessoa vítima de algum **erro** nesse sentido de discernimentos essenciais dentro da práxis (a ausência deles). Sendo que no caso da Educação, em relação ao nível da formação docente, o que um professor **não consegue ensinar**, quase sempre, pode repercutir ao longo da existência de uma pessoa. Consequentemente, nesta área, proporcionalmente, ainda que se possa questionar se: não são mais danosas as consequências, a médio e longo prazo, de professores que não tenham uma formação docente que lhe providencie discernimentos essenciais dentro da práxis?

Pois, nesse viés, a diferença na essência dentre os níveis de Educação escolar, que são possíveis de se observar, na maioria das vezes, são verificados em função de um nível diferenciado de uma **equipe de profissionais** que atuam. No caso, de uma escola, o nível de formação docente que os professores expressam em sala de

aula, normalmente⁸⁴, se reflete na qualidade de **discernimento** dos **conteúdos** observados e atestados nas habilidades propostas que os alunos desta unidade escolar apresentam em seu modo de conceber seus estudos.

Por mais natural que aparente ser, como anteriormente observado, entre a vida e a morte, não é apenas a formação profissional em **medicina** que repercute no existir de uma pessoa. Pois, a formação docente pode direcionar para o alto o nível existencial da vida de um estudante, desde tão tenra idade. Desde que proporcione os discernimentos essenciais dentro da práxis para os seus professores⁸⁵. Pois, como afirma o Professor 9, ao dizer que são circunstâncias em que “Como precisar [no caso o professor no ER precisa] estar preparado para **enfrentar momentos difíceis** e ser altamente vigilante quanto ao que vai ouvir, dizer e fazer (Professor 9, 57:45 – P 9).

Aprendizagem que assume uma série de inter-relações entre o “como ensinar” com as bases dos Conhecimentos advindos dos conteúdos. Os quais, para a Educação estão designados a responsabilidade de promover o acesso e o desenvolvimento dos mesmos. Posto isso, porque ao desenvolver esses Saberes na mentalidade (qualidade do pensamento) de um aluno, é que, nela, se constituem os discernimentos dos fundamentos de cada conteúdo.

Nesse sentido, o como a Educação Escolar auxilia a pessoa a compreender as possibilidades de se pensar. A partir dos Conhecimentos que ela consegue colocar dentro da cabeça dos estudantes, pode ser constatado mediante diversos contextos. Ou seja, como esses discernimentos de conteúdos, contribuem em relação aos principais modos que as estruturas de pensar de uma pessoa, podem em sua consciência, articular respostas para as áreas da sua vida. Pois, é isso que a Educação Escolar possibilita ao estudante. Sobretudo ao fundamentar a essência de

⁸⁴ Posto isso, usa-se a palavra “normalmente” devido ao reconhecer de que existe, em meio a série de inter-relações que se estabelecem neste contexto de unidades escolares, outros fatores que, também, influenciam e constituem-se como determinantes para o trabalho desenvolvido na função da Educação Escolar.

⁸⁵ Um jeito muito prático para verificar-se isto se menciona, geralmente, se possibilita mediante o ouvir crianças-estudantes. Porque apenas o conversar com elas pode desvelar (e, logo, atestar) o nível de sua educação particular em relação a uma turma de sala de aula e, ou uma unidade escolar. Ou seja, quem são os professores destas crianças.

Educação que devido a quantidade de dias da vida de um estudante que se passam dentro de uma sala, participando de aulas durante um ano escolar, é que proporcionam para ele os resultados que os processos de ensino-aprendizagem internalizam em sua memória os conteúdos trabalhados.

Principalmente, quando nesse tempo, ao fim das contas, ainda se faz necessário, também, considerar que algumas vezes, as crianças-estudantes passam mais tempo com professores, do que com seus pais e, ou, responsáveis. Ou seja, convivem mais horas com professores do que com os familiares e, ou, as outras pessoas conhecidas.

Saberes que se constituem com base em alguma Ciência⁸⁶ (das respectivas áreas – linguagem, matemática, ciências etc.). Posto isso, mormente, quando o estudante se depara com os impasses em meio a sua existência, no dia a dia, mediante os respectivos problemas de sua vida como um sujeito. Porque ele pode pensar para confrontar suas possíveis respostas, face as soluções mais adequadas que demandam suas necessidades e perspectivas.

Dessarte, do mesmo modo, é mediante essas circunstâncias que essas respostas e soluções norteiam as vivências dos alunos que estudam os conteúdos de Ensino Religioso. No que é concernente a Educação Escolar, segundo a BNCC, quanto a área e ao componente curricular de Ensino Religioso, ao ensinar o “Conhecimento Religioso” em sala de aula. Pois, o estudante torna-se capaz, no dia a dia, ao se deparar com ocasiões, nas quais, ele consegue, perante o fenômeno religioso, identificar o “Conhecimento Religioso” por intermédio do acionar de sua memória as lembranças de suas aprendizagens em sala de aula. Do que ele pode, ao pensar os fundamentos dos conteúdos, recordar do que ele aprendeu a discernir dentre os princípios que nortearam os seus processos de ensino-aprendizagem do “Conhecimento Religioso”.

No caso deste estudo, o estudante, por aprender os conteúdos do Ensino Religioso, é favorecido com esses Conhecimentos para exercer a sua cidadania. Em termos da vida cotidiana, como pessoa, ao transitar em meio aos contextos sociais da diversidade cultural religiosa brasileira, ele pode se valer dos seus entendimentos sobre as dimensões do “Eu”, quanto a **subjetividade**. Isto é, no que concerne as inter-relações entre vontades, emoções e sentimentos que ele aprendeu no componente curricular de Ensino Religioso. Visto que, estes são os diferenciais existenciais, que podem permitir a ele, como um cidadão, que foi também muito bem-educado na dimensão do “Conhecimento Religioso”. Para, ao exercer as suas habilidades apreendidas (segundo a BNCC), discernir as presenças e ausências dos Saberes; que sustentam os princípios do compreender o devido **respeito**, as inter-relações possíveis entre os fundamentos da **identidade** humana e o reconhecer os preceitos da **alteridade**.

⁸⁶ Ainda que a escola possa desenvolver diversos outros conhecimentos que não tenham uma fundamentação científica propriamente, além do que se observa quanto ao currículo oculto por exemplo.

Em suma, dentre as principais constatações dos entendimentos dos professores, acerca da práxis do ‘como ensinar’ sobre “O eu, o outro e o nós” 6 (seis) verificações podem ser ressaltadas:

1. Constatou-se nas articulações dos processos de ensino-aprendizagem evidências da ausência de referenciais sobre a fundamentação teórica na Ciências da Religião para o Ensino Religioso segundo a perspectiva da BNCC.
2. Verificou-se a ausência de descrições e associações de referenciais a respeito de embasamento teórico de metodologias de ensino em meio as narrativas dos professores.
3. Averiguou-se uma separação entre a teoria e a prática na docência.
4. Constatou-se o problema da dissociação e do paralelismo entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião.
5. Verificou-se uma ausência de discernimentos dos temas fundamentais da Didática. Visto que, somente, o uso e a aplicação de técnicas e recursos didáticos foram contatados.

No próximo capítulo, a partir de alguns outros aspectos associados a este exame, apresentam-se algumas especificidades destes entendimentos associados a formação profissional. Bem como, observam-se algumas relações entre as perspectivas desveladas neste estudo e possíveis contribuições que eles sinalizam (a favor) do propósito da formação docente assistir à docência de ER. Posto isso, dentro da perspectiva de auxiliar o desenvolvimento dos discernimentos do professor para o processo de ensino-aprendizagem, cooperar com o professor no ER a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”, segundo a BNCC.

4 CAPÍTULO III – O DESVELAR DOS ENTENDIMENTOS DOS PROFESSORES E A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 A Formação Profissional

No início, conforme observou-se, o presente estudo, ao partir do considerar as inter-relações entre o “como ensinar” com a formação docente, investigou acerca da práxis dos professores de Ensino Religioso. Posto isso, ao considerar as suas explicações concernentes ao planejar e lecionar, examinaram-se os seus entendimentos. Como sublinhou-se, também, o contexto de formação docente considerado foi referente ao vínculo da “Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso” (FCPER), com o PPGCR/UFPB. Bem como, ao apresentar o perfil dos professores, acentuou-se o privilégio de sublinhar a importância da experiência do grupo de 14 professores participantes. Através da demonstração do sentido que se convencionou para o uso da expressão “mais de dez anos de comprometimento com a FCPER” – depois de apresentar-se um cálculo desta média proporcional (na introdução).

Entretanto, dentre o que se constatou, por intermédio do desvelar dos sentidos concernentes ao “como ensinar” destes professores, no que diz respeito ao vínculo de formação docente, a investigação se deparou também com referências à “Formação Docente Inicial”. Com base nos “Dados referentes aos professores entrevistados”, no “Quadro 1” deste texto, é possível se observar que 3 (três) são professores com a formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências da Religião.

Mediante essa conjuntura, a importância de ressaltar estas referências como perspectivas desveladas se justifica em meio ao propósito que caracteriza toda e qualquer pesquisa científica. Em outras palavras, contribuir com uma área do conhecimento. No caso, desta pesquisa, ao considerar essas inter-relações (entre o “como ensinar” com a formação docente), com a área de Ciências da Religião (segundo a BNCC).

Contudo, antes de discorrer-se a respeito destas perspectivas desveladas mencionadas, no que diz respeito ao vínculo com a formação docente que esses 3 (três) professores assumem, em relação a “Formação Docente Inicial” de Licenciatura

em Ciências da Religião. Neste momento, coerente e brevemente, se faz necessário sublinhar a **relação** que **existe**, na formação docente, entre a formação **inicial** e a formação **continuada**. Entendimento, este, análogo ao observar os dois lados de uma moeda (cara e coroa). Na sequência, observa-se antes de tudo, a partir do modo de se entender a “**Formação Profissional**” para servir de referência ao que se relaciona com a formação docente. Bem como, com as possibilidades para que podem servir as perspectivas desveladas deste estudo que serão apresentados de agora por diante.

Pois bem, ao observar-se a formação profissional, verifica-se que ela se estabelece de modo primordial. Basicamente em duas fases, ou seja, a formação inicial e a formação em serviço. A “**Formação Inicial**” se constitui (geralmente) como o período que habilita para o início do exercício profissional. Aquele que autoriza uma pessoa para poder exercer uma profissão de modo chancelado, por meio de um certificado.

Para o profissional, ao começar a trabalhar, é mediante as necessidades de praticar a atividade do trabalho que a qualificação se impõe. São justamente essas necessidades que dão sentido à fase da “**Formação Continuada**” porque o propósito desta fase é aprimorar a competência habilitada (na Formação Inicial), ao especializar os entendimentos. Os quais, assim como o que é próprio de um entender, jamais encontram seus sentidos fora da práxis (sem entrar aqui na querela de que teoria e prática, de algum jeito, podem apresentar-se, e/ou, são ou não inseparáveis). Posto isso, em essência, e independentemente, da razão das escolhas das prioridades (em meio as técnicas, os métodos, as teorias, os teóricos etc.). Porque o bom êxito, ao realizar um exercício profissional, logicamente, somente pode ser, definitivamente, constatado no término deste exercício. Por isso, é que sempre existirá a última avaliação. Entretanto, ela nunca pode constatar o esmero em um processo sem ser aprimorada através de outras avaliações periódicas (que antecedam a final)⁸⁷.

Deste modo, o que um indivíduo, ao ser considerado como um experto profissional se torna, é fruto do que em sua consciência é implantado, desenvolvido e aprimorado, em relação a um exercício que ele desenvolve. Essa consciência se embasa em função do que em uma pessoa se constitui (desde a Formação Inicial) ao

⁸⁷ Avaliações sistemáticas, desenvolvidas desde o ponto que é o princípio de um processo. Bem como tendo este ponto como referência constituinte dos primórdios, para tudo o que vier depois, de e para os procedimentos posteriores serem aprimorados e reavaliados.

longo de um tempo (que é toda a vida de atuação em uma profissão), para ela ser como um entendido ao realizar um exercício do modo mais adequado.

Logo, é a partir desta perspectiva de entender a “Formação Profissional” observada, isto é, de que na carreira profissional a característica da continuidade da formação para o exercício de uma profissão, só se encerra, no dia em que a ocupação com o trabalhar na área parar. Enquanto esse dia não chegar, se faz necessário para o sentido de existir da formação em serviço de uma profissão: o aprimorar do profissional até ele se tornar mais criterioso. Por isso, é que neste trabalho, admite-se esta perspectiva, igualmente, para a “Formação Docente” na área da Educação. Porque para o exercício profissional da docência, também, é **impossível** de separar-se as **consequências** de uma Formação Inicial para uma carreira profissional.

E, de modo igual, uma Formação Continuada é sempre (e sobre hipótese alguma consegue ou conseguirá deixar de ser ao cumprir o seu propósito), tanto quanto, responsável pelo aprimorar a competência habilitada ao especializar os entendimentos do “como ensinar” de modo mais propício. Acentuados esses discernimentos, a respeito da formação profissional neste estudo, imediatamente, como apontado antes, discorre-se a respeito de aspectos associados a algumas especificidades destes entendimentos, associados a formação “Formação Docente Inicial” de Licenciatura em Ciências da Religião.

4.2 Entendimentos Associados a Formação Inicial no Curso de Licenciatura em Ciências da Religião

As primeiras considerações destacadas são as do Professor 10, o qual, se formou no ano de 2014. Ele inicia a explicação de seu entendimento ao dizer: “Porque é assim, dentro da Ciências da Religião a gente paga algumas cadeiras de Pedagogia (entendeu?). ” Para, ao comparar com “Essas cadeiras como História da Religião, Antropologia, Sociologia, Psicologia”, o Professor 10 acentuar que “elas trabalham a gente mais para ser um **pesquisador**”. Com o acrescentar de dois detalhes. O primeiro de que essas suas observações são em comparação a suas vivências em sala de aula após a formação inicial, desde quando começou o seu exercício profissional da docência: “Dentro de sala de aula tem que ser a questão pedagógica.”

Pelo menos eu faço essa leitura (Professor 10, 21:02 – P 3). E o segundo detalhe para esclarecer o que abrange o sentido de que, enquanto ele estava cursando a graduação, ele entendia do modo que passou a observar ao falar assim: “Éh! Na verdade, é o seguinte, assim, eu fui estudante do curso e a gente tem que falar aquilo que a gente entende” (Professor 10, 21:44 – P 3).

A partir do examinar esta fala do Professor 10, verificou-se que o cerne do que ele ressalta diz respeito ao entendimento que ele passou a discernir quando se encontrou mediante a necessidades de fazer as escolhas relativas ao “como ensinar”. Visto que, a sua comparação é no sentido de que ele estava matriculado em um curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Entretanto, as formas como o Professor 10 foi ensinado na graduação, ao ter contatos com “Essas cadeiras como História da Religião, Antropologia, Sociologia, Psicologia”, ele reconheceu que são mais adequadas, relativas e concernentes para um curso de Bacharelado em Ciências da Religião. Porque para ensinar as crianças-estudantes no Ensino Fundamental, para ele ser, no caso discernir o que um professor necessita fazer mediante o “como ensinar” ele teve que adquirir “conhecimento da vida mesmo”. Declarado no seguinte:

Pelo o que eu posso entender a questão do curso de Ciências da Religião ele forma você para você ser um **pesquisador** dentro da área da Ciência da Religião.

Para ser um professor de Ensino Religioso aí tem que ser [ter] o conhecimento da vida mesmo, dentro de sala de aula para você saber o que você vai fazer (Professor 10, 21:52 – P 3).

Mesmo antes de chegar a essa inferência, o que o Professor 10, denomina de “espaço vazio”, ao se referir a sua formação inicial, assume um sentido de déficit, “Para Ensino Religioso docência. Digamos assim, deixa um espaço vago” e ele compara a sua leitura, referente ao seu curso de Licenciatura em Ciências da Religião com a dos demais alunos de sua turma, “Pelo menos essa é a minha leitura. Não sei se outros professores formados na área tiveram essa leitura, mas eu tenho” (Professor 10, 22:17 – P 3).

Ainda que ele afirme que não sabe (no sentido de não poder) comparar essa sua experiência na graduação com o a dos outros estudantes de sua turma. Quando ele diz: “Inclusive, até dentro do grupo de estudo que a gente tem de educação, a gente fala isso, eu falo isso: ”, o que se constata é que esse déficit identificado é um **assunto público** (Professor 10, 22:38 – P 3). Na continuidade do descrever deste seu

entendimento, a respeito do problema que atingiu o seu curso de Licenciatura de Ciências da Religião, o mesmo professor fala desse modo: “Olha, o curso de Ciências da Religião ele é um curso ótimo, maravilhoso, **mas o preparo mesmo é para você ser um pesquisador na área**” (Professor 10, 22:50 – P 3). O sentido é relativo ao propósito de um Curso de Bacharel.

Sendo que, quando em seguida, o Professor 10 compara a partir do afirmar: “Para ser professor de Ensino Religioso o curso teria que ter uma certa, digamos assim, uma certa estrutura para a docência no Ensino Religioso em sala de aula” (Professor 10, 23:02 – P 3), verifica-se que esse sentido de Curso de Licenciatura, que em sua época, no caso de seu curso de graduação (na turma formada no ano de 2014, como anteriormente localizado), ele assevera que não existiu uma “estrutura para a docência no Ensino Religioso em sala de aula”. Encontra-se como ele assevera, diretamente, relacionado a sua experiência em sala de aula.

Descoberta, essa, que, para ele **não aparenta existir nenhuma dúvida**. Além do fato de, ao examinar-se quando ele mencionou antes: “Inclusive até dentro do grupo de estudo que a gente tem de educação, a gente fala isso, eu falo isso”; e constatar-se que ao falar desse jeito o Professor 10, sustenta a particularidade de sua responsabilidade ao atestar sua descoberta. Principalmente, porque o sentido de o seu dizer “eu falo isso”, ao aparecer nessa sequência após o “a gente fala isso”, relacionado e comparado com os detalhes que ele sublinha desde quando começa a explicar sobre esse **déficit**, fundamenta o do início ao fim o que ele declara: “Para ser um pesquisador o curso é tudo, para um **docente** do Ensino Religioso **não**, aí **o curso precisa de uma reestruturação**” (Professor 10, 24:30 – P 3).

Por sua vez, as segundas considerações, concernentes ao vínculo com a formação docente inicial no curso de Licenciatura em Ciências da Religião constadas, são as do Professor 4, o qual, se formou do ano de 2013 e concluiu o curso de mestrado no ano de 2015. Bem como, também é graduado com a Licenciatura em Pedagogia, pois se formou no ano de 2002; e apresenta uma experiência de mais de 18 (dezoito) anos lecionando na sala de aula de Ensino Religioso.

O Professor 4, ressaltou o existir de uma **distância entre os fundamentos da Ciências da Religião**, conforme é ensinado no nível da **Educação Superior**, para os graduandos (futuros professores), e o que, por estes, precisa ser ensinado para os alunos no nível da **Educação Básica**. Posto isso, em meio ao examinar da descrição relativa ao “como ensinar” do Professor 4, quando a partir deste instante ele começa

a dizer: “Olha, quando a gente trata das Ciências da Religião e muitas vezes a gente trata do Ensino Religioso, a gente é [identifica] uma coisa e ao mesmo tempo a gente percebe uma separação” (Professor 4, 19:05 – P 3).

O sentido que se verificou, em relação ao cerne dessa declaração, no que diz respeito a formação inicial, reside no seu asseverar que: “A gente percebe uma separação” (Professor 4, 19:23 – P 3). Nessa conjuntura, segundo se observou, ao ser relacionada com os conteúdos disciplinares que em seu curso de Licenciatura ele relaciona, “Então, está lá as Ciências: Sociologia, Psicologia, Antropologia” (Professor 4, 20:01 – P 3), ele expressa o seu entender de que falta uma ligação dos conteúdos dessas matérias, com as formas que se fazem necessárias para eles poderem ser ensinados à criança-estudante, desde o 1º (primeiro) ano do EF. Até porque, a expressão “tentando pegar conteúdos” ele utiliza logo após afirmar sobre essas matérias e dizer, “para fundamentar isso”, ao se referir ao fenômeno religioso.

Posto isso, ao observar neste contexto, o seu explicar: “Porque o Ensino Religioso trabalha o fenômeno religioso e esse fenômeno religioso é o que? É o que envolve as religiões” (Professor 4, 19:52 – P 3), no que tange as verificações, o sentido de as matérias (o qual se encontra ligado ao que ele fala nas primeiras linhas ao dizer: “quando a gente trata da Ciências da Religião”) diz respeito ao modo que, no curso de Licenciatura em Ciências da Religião, elas são abordadas em relação ao fenômeno religioso. O referido professor, depois de juntar com a explicação, “Porque o Ensino Religioso trabalha o fenômeno religioso”, a pergunta: “e esse fenômeno religioso é o que?”; e ele mesmo responde: “É o que envolve as religiões” (Professor 4, 19:52 – P 3). Essa resposta é o que se encontra relacionada ao tratar da Ciências da Religião que ele fala “quando a gente trata da Ciências da Religião”.

Todavia, é o sentido de “tentando pegar conteúdos”, do trecho: “e a gente na sala de aula ainda tentando pegar conteúdos necessários para fundamentar” (Professor 4, 20:09 – P 3) que denota a separação por ele explicada. Nessas circunstâncias, constatou-se, ainda, que o Professor 4 usa as palavras “impressão” para se referir às suas percepções e para se referir ao que ele aprendeu no curso de licenciatura, utilizou o termo “a academia”.

A função de elo que nessa sua explicação ocupa o seu dizer assim: “ao que a gente”, no caso, se referindo a seu exercício profissional como professor no ER; e ao que em suas experiências ele constata; ao ser levado em conta em relação ao que, anteriormente, ele reporta a concepção de “separação”, verifica-se que atinge um

sentido diretamente ligado a **práxis docente**. O que se evidencia mediante as relações entre os sentidos dos dizeres: “porque a gente tem a impressão que a **academia** nem sempre ela está **atrelada** ao que a gente está vivenciando em sala de aula dentro do Ensino Religioso (Professor 4, 19:36 – P 3). Ou seja, o que foi tratado durante o curso de graduação na universidade, a práxis, não está ligado ao que é o exercício profissional da docência. Esta “separação” que ele afirma se observa do seguinte modo: “Então, está lá as Ciências: Sociologia, Psicologia, Antropologia”, que no caso, representam a teoria dos conteúdos; e o que se evidencia em virtude do sentido relativo ao que se faz necessário ao “como ensinar” no componente curricular de ER em sala de aula. Que representando assim a separação entre teoria e prática.

Ademais, verificou-se, também, que este sentido atribuído a sua concepção de “separação”, entre o que é ensinado no nível da Educação Superior e o que é vivenciado em termos de práxis da docência, em sala de aula, no nível da Educação Básica. Esta perspectiva, de ser um problema grave da academia, o Professor 4, inter-relacionou, diretamente, com a produção de literaturas de Ciências da Religião, no contexto do Ensino Religioso, ao asseverar que existe um espaço vazio quanto a autores e teorias. Referindo-se, especificamente, ao contexto da pergunta 3 – relacionada ao conteúdo do subtema “O Eu” – quando observou que autores e teorias que possam ser utilizados para fundamentar, epistemologicamente, (a natureza e a validade) do “como ensinar” o “Eu”, com base na Ciências da Religião, segundo a BNCC. Ao falar assim: “Querendo ou não, dentro do Ensino Religioso a gente **tem uma lacuna muito grande** em falar de autores que trabalhem o Ensino Religioso, não as Ciências [da Religião]” (Professor 4, 20:18 – P 3).

Por ser uma afirmação com um sentido principal, relacionado ao conteúdo do subtema “O Eu”, se pode assumir uma relação direta com o período compreendido ao longo do curso de licenciatura. Se no caso, às devidas teorias, autores, literaturas, não sejam devidamente dadas a conhecer e exploradas. Entretanto, não se confunde que o sentido ressaltado pelo Professor 4 está contextualizado pelo fato do professor no ER, até hoje, se virar com o que consegue pesquisar, para articular o processo de ensino-aprendizagem de cada “Objeto de conhecimento” de acordo com a perspectiva da BNCC.

Logo, o sentido principal de sua explicação assume uma relação direta com o **problema de não se ter um investimento significativo em literaturas peculiares** No caso, como por exemplo, sobre o “como ensinar” “O Eu” no Ensino Religioso. Isto

é, literaturas que, explicativamente, ao correlacionar os referenciais teóricos dos processos de ensino-aprendizagem do ER, articulem as interdependências dos fundamentos epistemológicos dos assuntos de cada “Unidade temática” e seus “Objetos de Conhecimento” respectivamente.

As terceiras considerações, relativas ao vínculo com a formação docente inicial no curso de Licenciatura em Ciências da Religião constadas, são as do Professor 6, o qual, se formou no ano de 2015. Sendo ele, também, graduado no curso de Licenciatura em História, no qual, se formou do ano de 2001. Concluiu, no ano de 2011, um curso de “Especialização em História da Paraíba e o mesmo apresenta uma experiência de mais de 13 (treze) anos lecionando na sala de aula de Ensino Religioso.

Sobre o que o Professor 6 ressalta, acentua-se que há uma diferença relativa à ausência direta de alguma expressão como ‘a academia’ ou ‘o curso’. Igualmente, apresentou-se nas narrativas dos professores que o antecederam. Todavia, ao considerar a relação de importância que se faz necessária desde a formação inicial, ao professor no ER, discernir em relação ao conteúdo do componente curricular é que dele foi ressaltado.

A descrição do Professor 6, nessa conjuntura, começa a versar sobre o que é relativo ao nível de **compreensão cognitiva de uma criança** em função da idade. “Porque a criança, ela tem o seu nível de compreensão (não é?), elas têm o seu um nível de compreensão ao longo do tempo, do seu em relação a questão da idade” (Professor 6, 35:18 – P 3). O cerne do sentido sublinhado pelo Professor 6, conforme verificou-se, no que é diretamente relativo ao “como ensinar”, está ligado ao modo como se faz necessário discernir, em cada sala de aula, de acordo com a faixa etária, o conteúdo do componente curricular de Ensino Religioso que cada criança-estudante apresenta condições de aprender. Para chegar a inferir, a afirmação: “Porque o conteúdo do Ensino Religioso ele tem as suas **peculiaridades** e isso tem que ser absorvido pela criança de uma forma mais simplória, mais tranquila, vamos dizer em doses homeopáticas, vamos dizer assim!” (Professor 6, 37:12 – P 3).

O Professor 6, ao se referir a essas “peculiaridades”, foi enfático ao dizer: “Então você tem que ter um cuidado com isso para que você não venha nem, assim, ultrapassar essa barreira, nesse sentido” (Professor 6, 35: 26 – P 3). A barreira, a qual, ele se refere é no sentido do existir um limite em cada idade para entender e, conseqüentemente, aprender os respectivos assuntos. No contexto imediato ele

mesmo diz: “E assim, ver esse **nível de entendimento desta criança**”, indica que cabe ao professor para o ER ter a habilidade e competência para discernir esse nível; “e logicamente que isso também está inserido nessa questão das etapas dessa criança (Professor 6, 36: 01 – P 3).

Verifica-se que o Professor 6 se refere aos **Saberes pedagógicos** relativos ao “como ensinar”, não declarado por ele, mas que se faz pensar em relações com alguma teoria de desenvolvimento do ser humano. Pois, ao repetir o uso da palavra “etapas” ele acentua assim: “Nessas etapas de compreensão mesmo da vida”. Fazendo uma ponte para ligar a perspectiva do que se torna possível para a “compreensão das coisas” com relação “a essa questão do pedagógico mesmo”. Em seu ponto de vista, cabe aos docente saber exercer “essas **leituras pedagógicas**, dos níveis, vamos dizer assim, o nível de idade mesmo (não é?)” (Professor 6, 36: 17 – P 3).

O sentido da complexidade permeia este contexto em que o Professor 6 sublinha essas inter-relações, quando assevera: “E isso é muito delicado, eu acho”. Posto isso, essencialmente, em relação aos limites, como que de uma linha tênue, “Porque nem sempre é fácil; você ultrapassar essa barreira”. Claramente, também, mediante a sua necessidade individual de reconhecer as próprias falhas, terminam por contribuir com o confirmar o sentido por ele atribuído à complexidade: “Porque você acaba às vezes ultrapassando essa barreira (não é?)” (Professor 6, 35: 39 – P 3). “E muitas vezes que a gente acaba que ultrapassando um pouco essa barreira e aí a gente tem que ter a sensibilidade de voltar atrás e ver, e ver que temos que ter **calma** ao está inserindo esse conteúdo” (Professor 6, 36:48 – P 3).

Do mesmo modo que denota o seu acentuar a responsabilidade do docente, o repetir enfático quanto à necessidade central ser o entender a criança-estudante. “E você tem que ver e compreender, **entender quem é aquela criança** (Professor 6, 35: 56 – P 3). “Então, a gente tem que tentar buscar entender esses níveis de compreensão e esses níveis de compreensão estão relacionados a própria idade da criança” (Professor 6, 36:33 – P 3).

Pois bem, verificar-se que a inferência do Professor 6 tem o seu sentido sobre o compreender o conteúdo do componente curricular de Ensino Religioso. No que, este sentido desvela-se como um elo, no que tange ao “como ensinar”. Elo que se apresenta em meio a relação entre o nível de **compreensão cognitiva de uma criança**, em função da idade, e a respectiva necessidade de o professor no ER

discernir as etapas de desenvolvimento de uma criança-estudante. Constatando-se mediante a sua conclusão, ao afirmar: “Porque o conteúdo do Ensino Religioso ele tem as suas peculiaridades e isso tem que ser absorvido pela criança de uma forma mais simplória, mais tranquila, vamos dizer em doses homeopáticas, vamos dizer assim!” (Professor 6, 37:12 – P 3).

Considerando-se tudo o que o Professor 6 enfatizou, principalmente, que cada criança tem o seu tempo próprio, esse sentido imediato de tempo próprio de cada criança, se coaduna com essa relação do “como ensinar”, segundo sublinhada. Quer dizer, compreensão cognitiva em função das etapas de desenvolvimento.

Entretanto, quanto a esse sentido sobre o conteúdo de um componente curricular, nesse contexto do Professor 6, ao se observar, mediante o seu explicar que cada criança-estudante apresenta condições de aprender, mais especificamente, quando ele diz, “ser absorvido pela criança”, ser relacionado a possibilidade ou não da criança-estudante aprender. Ainda que esse não esteja em função da faixa etária, o absorver diz respeito ao conteúdo do ER. Bem como, ao utilizar a expressão para caracterizar o modo de ensinar o conteúdo do ER, que deve ser o mais simples possível, “de uma forma mais simplória”; e o ritmo desse processo deve ser o mais lento possível, através do termo “doses homeopáticas”. Todas essas considerações são “Porque o conteúdo do Ensino Religioso ele tem as suas peculiaridades”.

Sobre esse sentido, a respeito do compreender o conteúdo do componente curricular de Ensino Religioso, também se verificou que esta ênfase atribuída em função deste elo, o conteúdo do Ensino Religioso remete a um **entendimento** que, guardadas as proporções, se faz **necessário ser adquirido desde a formação inicial**. Pois, como assevera Rodrigues (2016, p. 58), cabe ao ER “tematizar tradições religiosas, inicialmente, de modo descritivo, na sequência, comparativamente e, por fim, analiticamente”.

No que concerne ao conteúdo do componente curricular de ER e as inter-relações entre “como ensinar” com esses saberes pedagógicos, é importante ressaltar que, anteriormente, no capítulo 2, se fez menção quanto à relação conteúdo-forma. Não obstante, porque elas são compreensões norteadoras para a formação inicial. E, uma vez que, como sublinha Libâneo, elas caracterizam o processo didático, no que esse encontra-se “centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem”.

Dentro do que o Professor 6 ressaltou, quer dizer, o cerne do sentido de sua explicação, diante do que, a partir da formação inicial, se compreende que é um

processo “orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor”, logo, “os *conteúdos das matérias*” é “que devem ser “assimilados pelos alunos” (Libâneo, 2013, p. 56, grifos no original).

Aceita-se reconhecer o modo como se entende que, na relação conteúdo-forma existe uma determinação do conteúdo – pois, o “conteúdo é o polo determinante”. Tornar-se, portanto, preciso prestar atenção ao aspecto dessa determinação não ser absoluta, o qual, desvela a relatividade da autonomia que existe entre a forma e o conteúdo. Sendo os conteúdos de ensino “as matérias, nas quais, são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos” (Oliveira; Duarte, 1986, p. 33).

Tendo sempre atenção aos, dois **problemas** que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro, ao não se perceber essa autonomia relativa e, conseqüentemente, “acabar refreando o desenvolvimento do conteúdo”. Quando “sem se ter consciência disso”, ele é apresentado, como pronto, acabado e estático. E, o segundo, ao se tratar o conteúdo de uma forma isolada, na qual, não se constate uma relação recíproca “com a forma em função de objetivos conscientizados” que foram estabelecidos com uma fundamentação epistemológica dos conteúdos. O que, especificamente, no Ensino Religioso é com base na inter e transdisciplinaridade – ao considerar a filosofia, a psicologia, a sociologia etc. – na Ciências da Religião.

Assim, tudo isso que a formação inicial proporciona ao ensinar ao professor no ER a discernir e entender, primeiro, que “não há conteúdo sem forma e vice-versa” (Oliveira; Duarte, 1986, p. 33). Segundo, que a relação entre cada etapa de desenvolvimento da criança-estudante com o nível de compreensão cognitiva de uma criança. Bem como, o conteúdo do Ensino Religioso não é absoluto, porém, **o conteúdo ser determinante**.

Portanto, ao ressaltar essas 3 (três) referências de **alunos** de curso de Licenciatura em Ciências da Religião (como antes acentuado, as quais, estabelecem vínculo neste trabalho também com a “Formação Docente Inicial”), se faz necessário observar a **autoridade** que sobre **eles reside**⁸⁸. Pois não faz sentido confundir-se nessas associações, devido a profissão docente demandar do profissional a formação continuada e, por causa disso, querer se justificar supostas ausências, através do uso do argumento de que o pesquisar e o estudar, também, são parte do ofício do

⁸⁸ Tanto em virtude desses alunos terem iniciado e concluído os seus cursos, quanto na atualidade desenvolverem o exercício profissional da docência de Ensino Religioso.

professor⁸⁹, como se fosse uma “patologia do saber” (Japiassú, 1976). Neste trabalho, também, não se confundem essas relações como sustenta o autor.

Bem como, concorda-se com Harry Silveira Neto e Lusival Barcellos quando sublinham que:

Cada profissional da educação, em especial o professor, deve ter consciência do que utilizar, quando utilizar e quem utilizar para promover um desenvolvimento educacional significativo, para isto, o estudo da metodologia e dos métodos é essencial, não basta se abarrotar de conteúdo para se reconhecer como um bom profissional, o âmbito da educação escolar é muito mais amplo que isto, ou seja, uma metodologia tão relevante como a do lúdico deve ser inserida na prática pedagógica dentro e fora da escola.

Uma abordagem teórica e fundamentada em bons preceitos metodológicos fornece ao educador um leque de possibilidades que o levará juntamente com seus educandos a níveis de compreensão do que se ler e do que se pratica dentro e fora de sala de aula. Boas metodologias, atreladas à observação do ambiente em que se trabalha nos levará a um processo de ensino-aprendizagem satisfatório (Silveira Neto; Barcellos, 2021, p. 181).

Observadas essas associações com a Formação Inicial, no próximo subponto, discorre-se a respeito de algumas relações entre as perspectivas desveladas neste estudo e possíveis contribuições que elas sinalizam (a favor) do propósito da formação docente assistir à docência de ER.

4.3 Possíveis Contribuições para Favorecer o Propósito da Formação Docente

Por tudo o que se observou até aqui, cabe ressaltar que existe a dimensão primeira do contexto do presente estudo estar, diretamente, ligada à FCPER supervisionada pelo PPGCR da UEPB. Entretanto, ao **admitir-se a possibilidade** deste estudo poder contribuir com o processo institucionalizado pela BNCC, as perspectivas desveladas assumem uma dimensão segunda.

⁸⁹ Acentua-se que neste estudo concorda-se que pesquisar e estudar são necessários sim para o aprimorar da docência. Porém, aqui não se confunde nessa observação esse princípio da docência com as ausências advindas da Formação Inicial em um curso de Licenciatura em Ciências da Religião.

Em razão de que os professores de ER vão lecionar com o embasamento científico nas Ciências da Religião, não sob a orientação de algum credo religioso de religiões a serem privilegiadas. Entenda-se, favorecer a formação docente do professor em Ciências da Religião para lecionar no componente curricular de ER. Tanto em relação aos cursos de licenciatura que já existem quanto aos cursos de licenciatura que necessitam ser ofertados pela iniciativa pública, em todos os estados brasileiros, para suprir a demanda de professor devidamente habilitado para as crianças-estudantes aprenderem o “Conhecimento Religioso” segundo a BNCC.

Posto isso, a respeito deste “como ensinar” dos professores, em meio a estas perspectivas desveladas e, principalmente, intervir quanto a uma atenção específica a esta separação entre a teoria e a prática – em virtude de ela descaracterizar o conceito da práxis do “como ensinar” – é que se observa o que os referenciais constatados, podem proporcionar para a formação docente. Direções, tais, que são primordiais para auxiliar o professor no ER. Dentre alguma delas, abaixo, se enumeram 3 (três):

1. Auxiliar a discernir o “mínimo” dentre os fundamentos dos respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas” que a criança-estudante necessita apreender. No caso, o que o estudante vai entender sobre a subjetividade, no que diz respeito a identidade, igualmente, sobre “o outro” e “o nós” na perspectiva da alteridade.
2. Auxiliar a reconhecer como esses embasamentos a serem apreendidos, se fundamentam epistemologicamente, conforme a BNCC. Quer dizer, é produzido notadamente na Ciências da Religião e no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais.
3. Auxiliar a identificar no processo de ensino-aprendizagem os referenciais concernentes as inter-relações entre a teoria e a prática. Para que ao discernir no “como ensinar” os lugares dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos disciplinares da Ciências da Religião, os professores possam de modo mais propício explorar detalhadamente as inter-relações entre autores, teorias, pedagogias e didáticas.

Nesse contexto, conseqüentemente, verifica-se que existe alguns **desafios** (a mais) emergentes, a partir dessas constatações para a Formação de Professores, na área de Ciências da Religião, para atuarem na Educação Escolar. Os quais, necessitam ser deliberados em termos do mais urgente possível. Para corresponder-se com o processo de desenvolvimento da Didática no Ensino Religioso, de acordo com a perspectiva da BNCC. Visto que, o “como ensinar”, mediante o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito a essa Ciência.

Face aos resultados averiguados nesta pesquisa, pode-se afirmar que contribuições relacionadas à Didática no Ensino Religioso, necessitam tecer exemplos de referenciais – redigidos nomeadamente – que, pelo menos, levem em conta 3 (três) pontos principais, ao demonstrar nas inter-relações entre os fundamentos dos conhecimentos teóricos e práticos:

1. A fundamentação epistemológica e metodológica que suporte um entender de “como ensinar” nas respectivas unidades temáticas, cada objeto de conhecimento e as habilidades relacionadas, considerando a indissociabilidade entre os conhecimentos da Ciências da Religião e os pedagógico-didáticos.
2. A fundamentação teórico-epistemológica dos princípios lógicos e psicológicos básicos para o aluno apreender o conteúdo de cada assunto nos que é mais adequado em cada faixa etária (criança, adolescente, jovem e adulto).
3. Abordagens de sequências Didáticas (referentes nas respectivas unidades temáticas) dos “Objetos de Conhecimento” em estudo (“O eu, o outro e o nós”, “Imanência e Transcendência” etc.), que tornem possível reconhecer-se a distinção no processo de ensino-aprendizagem: o âmago do processo cognitivo envolvido na habilidade e os conceitos essenciais que suportam os fundamentos dos assuntos e temas do “Objeto de Conhecimento” – que possam ser mobilizados para que o aluno atinja satisfatoriamente o assimilar dos saberes (as aprendizagens essenciais) esperados para corresponder as Habilidades segundo proposta pela BNCC.

Em meio a todas essas perspectivas, à medida em que elas, efetivamente, sejam levadas em conta na **reestruturação** dos **cursos** de licenciatura em Ciências da Religião, torna-se necessário, também, considerar-se a opção de aprender-se com as lições da história da Didática, já vivenciada nos demais cursos de licenciaturas no Brasil.

Para que, devidamente, se dê atenção aos conhecimentos da Didática e, de fato, colocá-los em prática para além da descrição nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Então, o curso de Licenciatura em Ciências da Religião poderá consolidar a área, através da entrega para o nível da Educação Básica de um docente com uma densa formação que sabe, efetivamente, ensinar o “Conhecimento Religioso”, segundo a BNCC.

Posto isso, como frisa Rodrigues, com relação ao falar sobre Ensino Religioso, na atualidade, pressupor que sua prática docente “requer preenchimento”. No sentido da “pesquisa, estudo, observação, comparação, análise e, finalmente, compreensão. Caso contrário, as aulas de Ensino Religioso permanecerão envolvidas no imbróglio entre ensinar sobre religião e fazer proselitismo” (Rodrigues, 2015, p. 64).

Certamente, que essa deliberação envolve (como se tem frisado) ter as noções de como a Ciências da Religião fundamenta(m) o “Conhecimento Religioso”. Porém, principalmente, envolve saber lidar: com a formação pedagógica, com o conhecimento pedagógico dos conteúdos, com o aprender a articular o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Religioso para a criança, o adolescente, o jovem e o adulto. Como isso pode ser desenvolvido ao se equilibrar o ensino dos conhecimentos teóricos e práticos, por intermédio da Didática, é que faz sentido apresentar exemplos para serem aprimorados. **Atividade**, essa, que **pertence a todos** os que estão na Educação Escolar, atuando na área da Ciência da Religião. Ao aproveitar o momento histórico para compartilhar as percepções idiossincráticas advindas dos seus pontos de vista.

Também compete aos tantos professores, por todo o Brasil, que estão em contato com as realidades da sala de aula, do componente curricular de Ensino Religioso, apresentar os seus entendimentos, a partir das suas perspectivas. Isto é, nos termos em que se caracteriza a generosidade mental, por intermédio, do

compartilhar o que se tem como noção advinda da prática, guardadas as proporções da humildade intelectual⁹⁰.

Dessarte, porque aprimorar é um caminho longo, perder tempo questionando se, e, ou, quando se chegará ao fim, não é mais urgente do que, mediante a palavra de compromisso empenhada, continuar-se a apresentar os traços das ideias. Para fomentar os debates e, a partir do que se vem e tem praticado ao longo do tempo⁹¹, então, sim, continuar-se a cada dia o aprimorar no destino, o lugar da Didática no Ensino Religioso, considerando a perspectiva da BNCC nos processos de formação docente.

Nesse viés, na sequência, dentro do recorte deste estudo sobre “O eu, o outro e o nós”, particularmente, apresenta-se um exemplo com as inter-relações do desvelar destes entendimentos acerca da práxis do ‘como ensinar’, dentro da perspectiva desta tese defendida neste estudo. Dentre o que é plausível, perante o desvelar destes entendimentos, em termos de gerar referências para a formação docente contribuir com o âmbito de ação da Didática. Posto isso, no que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”.

A medida em que se analisavam as considerações dos professores entrevistados, relativas ao curso de “Licenciatura em Ciências da Religião” não conseguir de maneira adequada habilitar para o exercício profissional da docência, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, verificou-se, ao escutar as vozes dos professores, que essa constatação ao mesmo tempo que se caracteriza como uma denúncia, ela apresenta o aspecto de **alerta** para a **formação** deste **docente**.

⁹⁰ Promover ainda mais essa perspectiva que existe e se desenvolve ao longo dos anos. No sentido de aumentar o investimento de suas divulgações para o socializar por meio de publicações (textos, vídeo-aulas, vídeo-perguntas etc.) e, principalmente, articular estratégias para fomentar este debate com os professores de ER. De modo a estar mais de perto dos docentes e mais sistematicamente, em menores espaços de tempo, mesmo que seja em fóruns on-line e gravações, as quais, o professor possa assistir diversas vezes, para estudar e aprimorar seus discernimentos sobre o Ensino Religioso.

⁹¹ Nesse contexto, cabe ressaltar que existe muitos professores (que não nos mostraram ainda suas práticas pedagógico-didáticas) ensinando por todo Brasil de maneiras já há muito aprimoradas; que quando nós conseguirmos trazer para concorrer conosco (leia-se: no sentido de correr juntos) eles vão favorecer, demasiadamente, o maximizar do tempo em meio aos tantos desafios. Principalmente, o de avaliar, questionar severamente se: quais das práticas têm, ou não têm cabimento? Ou melhores cabimentos.

4.4 As Possibilidades da Didática Contribuir com a Formação Docente

Sabe-se que o que ensinar é competência da Ciências da Religião e como ensinar diz respeito às questões didático-pedagógicas de abordagem desse objeto. Posto isso, a considerar-se que, mesmo antes da BNCC reconhecer (como acentuado antes), já existia a perspectiva de que “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 a educação” (Passos, 2007, p.65).

Isso implica, como assevera o autor, em um modelo em que o ensino da religião não se apresenta “como uma atividade cientificamente neutra, mas com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos” (Passos, 2007, p. 66). Logo, mediante esse alerta, através das apreciações dos entendimentos dos professores e o fato de que a partir da BNCC e das DCNLCR, somam-se a todos os percalços da Ciências da Religião brasileira **mais um desafio**. Exatamente, o de que: para os **professores formadores** dos **cursos** de licenciatura em Ciências da Religião existem as necessidades impostas pela realidade técnico-prática da formação de um docente para o exercício profissional na educação básica.

Visto que, mediante a questão: na atualidade como têm sido reapropriadas e ressignificadas a preparação profissional para ensinar o graduando possibilidades de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, não compete a todos os professores de uma licenciatura? Posto isso, se for levado em conta, também, que repetir, na formação do professor em Ciências da Religião, o **engano de recorrer a estratégia falida**, a qual, promove o erro trágico e atravessa a formação profissional do professor brasileiro, desde o século passado, que dizer, de continuar a dissociar e ensinar, paralelamente, o conhecimento disciplinar do pedagógico – literalmente, de ensiná-los de modo separado (como antes referenciado).

Igualmente, há de se indagar se, por que e como: essa postura pode conduzir o curso de licenciatura em Ciências da Religião brasileiro para alguma realidade diferente da atual? O que, em suma, é de um graduando concluir uma licenciatura e não saber como ensinar na sala de aula. Por que, justamente, com os futuros professores de Ciências da Religião, poderia acontecer algo diferente do que se

repete com a maior parte dos professores graduados, nos cursos de licenciatura em pedagogia, matemática, português e outros, ao concluírem as suas respectivas graduações?

Pois bem, uma vez que esse problema remete a organização do currículo do curso de formação para o exercício profissional da docência das Ciências da Religião, a partir da BNCC e as DCNLCR, o que se impõe é uma necessidade de um professor formador que supra essa demanda de ensinar o graduando a organizar o processo de ensino-aprendizagem, associando o conhecimento disciplinar relativo aos conteúdos ao conhecimento pedagógico.

4.4.1 A Docência da Didática no Ensino Superior, Lições e Oportunidades para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião

A partir de uma lógica, então, de que após a BNCC e das DCNLCR, existe uma **iminência** de se **reestruturar** alguns cursos de Licenciatura em Ciências da Religião para atender a dados detalhes que sugerem um alinhamento com as perspectivas dessa política pública.

Bem como, Mirinalda Santos observa, mediante o existir da necessidade de uma atenção mais peculiar dos cursos de Ciências da Religião, “para a elaboração de propostas pedagógicas específicas para atender as necessidades do processo de ensino-aprendizagem” a partir do entender que

Nesse sentido, direcionando para os cursos de CR, pode-se dizer que é preciso refletir como está acontecendo e/ou como deveria acontecer as discussões e práticas elaboradas no currículo da área para o Ensino Religioso, identificando se está atendendo as perspectivas das novas políticas públicas para a Educação Básica na objetivação de uma visão social da educação e de sujeitos que possibilita a apropriação dos conhecimentos nos espaços escolares, para que possa discorrer sobre as múltiplas dimensões reflexivas da prática docente (Santos, 2020, p. 114).

Portanto, ao se considerar o elaborar e desenvolver propostas de formação docente e indagar-se: **que professor o curso de licenciatura em Ciências da Religião está formando?** Pois, como ressalta Douglas Ferreira (2021, p. 258):

Para isso, o profissional que atuará com o ER deve ter clareza do dinamismo do fenômeno religioso, das filosofias e espiritualidades. Isso aponta para um risco corrente: ter as religiões como um fenômeno estático poderá resultar em análises e interpretações limitadas desse fenômeno. É fato que o Licenciado em Ciência da Religião também não irá conseguir abarcar a totalidade dessa dinamicidade. No entanto, sua proximidade com a CR, sua epistemologia, suas interações e suas produções e sua metodologia favorecem um melhor desempenho na apropriação desse objeto.

Ao se pensar em quais alternativas podem ser mais coerentes para (de fato) se fazer uma opção por ensinar ao futuro professor para o ER, reputando a proposta da BNCC e articular as inter-relações entre a fundamentação epistemológica dos conteúdos e da dimensão pedagógico-didática, concorda-se com Moraes (2015, p. 162-163):

Acreditamos que é preciso rever os marcos científicos da produção do conhecimento escolar e do conhecimento acadêmico, bem como os fundamentos pedagógicos das práticas docentes, no sentido de incorporar a complexidade, a multicausalidade, a multirreferencialidade, as emergências, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Para tanto, será necessário enfrentar diferentes tipos de resistências que permeiam o pensamento hegemônico de nossas instâncias universitárias, resistência a algumas das ideias-guia que fundamentam uma possível reforma do pensamento educacional”.

Por conseguinte, porque essas alternativas consideram, primordialmente, a realidade deste problema que diz respeito à “dissociação e do paralelismo entre os dois tipos de conhecimento”, que sustentam a formação profissional do professor, “o disciplinar e o pedagógico”.

Como sublinhou-se anteriormente, devido a este problema está, também, diretamente relacionado à Didática, o qual, conforme Libâneo (2015, p. 646-647), é um problema que se arrasta por muitos anos nos cursos de formação profissional pelo Brasil. Porém, é um problema possível de se solucionar. Assim sendo, mediante os diversos motivos, solucionar esse problema “da dissociação e do paralelismo” nos cursos de formação docente de ER apresenta-se como algo provável.

Nesse contexto, ao se reflexionar a iminência da reestruturação desse curso de Licenciatura em Ciências da Religião, ao se elaborar a proposta educativa a partir do considerar as orientações da BNCC e, também, reconhecer-se, concomitantemente, a necessidade de se levar em conta as DCNLCR.

4.4.1.1 O Contribuir da Didática Mediante a Iminência de se Reestruturar os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião

É crível que priorizar o espaço, no qual, os **conhecimentos** da **Didática**, no **Ensino Religioso** necessitam ocupar na formação docente, **pode evitar a repetição** deste **problema**, verificado no cenário brasileiro, no curso de Licenciatura em Ciências da Religião⁹². Uma vez que é possível se aproveitar muito do que se tem constatado, ao longo desses anos nas discussões na área da Didática. Principalmente, para ponderar o que pode ter se configurado como erros históricos. No sentido de, se prestar mais atenção e **não repetir os mesmos equívocos**, mediante as decisões determinantes para a formação docente do professor para o ER.

Quer dizer, proporcionar o entendimento dos paradigmas e pressupostos teóricos que estruturam as tendências pedagógicas – uma vez que elas direcionam a Didática – e, conseqüentemente, não se desejar, nem se permitir, que a Didática, no ER, dê continuidade a procedimentos docentes apoiados em modismo ou interesses escusos. Casos que acontecem, de modo geral, na área da Educação. Similarmente, ao que sublinha Sforni ao afirmar que “Não há como negar que os cursos de formação docente têm formado professores que sabem falar de alfabetização, mas não sabem alfabetizar; que versam sobre educação ou sobre a constituição de sua identidade profissional, mas não sabem ensinar” (Sforni, 2015, p. 104). Seguindo ao concluir que “concepções dessa natureza, acabam por colocar em perigo a própria necessidade de uma formação acadêmica para a realização dessa atividade profissional” (Sforni, 2015, p. 105). Bem como, no contexto da “trajetória da Didática no Brasil”, nos currículos das licenciaturas, o que se observa é uma remoção da Didática:

Enfim, observa-se que nas últimas décadas houve um recuo da Didática no trato das questões sobre o ensino. Esse fato não teve como resultado apenas a sua exclusão ou encolhimento no currículo das licenciaturas, mas também na produção do conhecimento sobre a ação docente” (Sforni, 2015, p. 105).

⁹² Semelhantemente, a de outros problemas a exemplo de quando se afirma o considerar a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender – como característica do processo de ensino-aprendizagem – e busca-se explicações para tentar-se justificar que existe o ensino ainda que não seja atestada a existência da aprendizagem.

Levando-se em conta tudo isso, no que diz respeito a formação inicial na licenciatura em Ciências da Religião, e ao reconhecer-se que existem orientações da BNCC e DCNLCR, que necessitam ser consideradas. Tanto devido as DCNLCR exercerem um dado impacto para a organização da estrutura desses cursos. Bem como existirem, também, outras implicações na emergência dos ajustes para atender as perspectivas da BNCC⁹³.

4.4.1.2 Uma Didática Estruturada no Ensino Superior voltada ao “Como Ensinar” o “Conhecimento Religioso” de acordo com a BNCC

À vista disso, com celeridade, é que, ao reestruturar-se esses cursos, torna-se urgente integrar a Didática à formação docente em Ciências da Religião. Integrá-la, não para, simplesmente, se afirmar que existe um, ou alguns, componentes curriculares, nos quais, surge o nome didática em seus títulos. Mas para ensinar, ao graduando em Ciências da Religião, possibilidades de se organizar o processo de ensino-aprendizagem na práxis. Ensinar ao futuro professor, desde o seu curso de formação inicial, a como investigar os fundamentos, as condições e formas de efetuar o ensinar os conteúdos de cada “Unidade Temática”. Pois, de acordo com o que sublinha Cortella (2006, p. 20):

A construção da competência do docente de Ensino Religioso, por ser área profundamente delicada e usualmente polêmica, carece de maior substância e necessita ser feita de forma embasada, consistente, metódica, com os recursos e reflexões da Didática e da Pedagogia dos processos educativos. Por outro lado, isso de nada adianta se deixarmos de recorrer aos fundamentos das Ciências da Religião, com todo o aporte que nos oferece ao investigar as manifestações do religioso na história e nas sociedades (de antes e de agora), seus campos simbólicos, as relações com o poder político, sempre com a colaboração multidisciplinar de vários ramos do saber. Em outras palavras: Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e,

⁹³ Mormente, a partir do que se verifica nas considerações pertinentes ao Parecer CNE/CP nº 12/2018, (Brasil, 2018), de que “As DCN para os cursos de licenciaturas em Ciências da Religião justificam-se ainda pela necessidade de adoção de princípios que facilitem a regulação e avaliação dos cursos existentes” (Brasil, op. cit., p. 3).

como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão.

Essencialmente, para que, em seu exercício profissional da docência, esse futuro professor de Ciências da Religião alcance bom êxito ao articular os fundamentos da Didática. Ao associar os conteúdos disciplinares com os pedagógicos e, por conseguinte, proporcionar as aprendizagens essenciais e indispensáveis necessárias de acordo com a BNCC nos respectivos processos de ensino-aprendizagem.

Visto que, a necessidade dessa reestruturação, concomitantemente, dá-se a partir de 2 (dois) fundamentos, a saber, na Resolução do CNE/CP nº 2/2017, (Brasil, 2017)⁹⁴, devido ela apresentar as orientações no tocante a área e ao componente curricular de Ensino Religioso. Uma vez que, ela proporciona, para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, exatamente, os referenciais pedagógico-didáticos que um docente de ER precisa adquirir para encontrar-se em situação reconhecida como apto, em sua formação acadêmica para começar a atuar profissionalmente em sala de aula. Como é possível observar desde o seu Artigo 1º:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (Brasil, 2017, p. 4).

E o outro fundamento deste ponto de partida, no que concerne as DCNLCR⁹⁵, é o observar, em seu artigo de número 3, que essa formação docente necessita desenvolver uma

⁹⁴ A qual “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

⁹⁵ Cogitando-se o requisito de que seja uma “formação aberta à diversidade cultural e religiosa e atendam às **especificidades do exercício da profissão** nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 3, grifo nosso).

I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica; (Brasil, 2018a, p. 1).

Formação, para a qual, as DCNLCR atestam que três núcleos estruturam esse curso, conforme o artigo 6 (Brasil, 2018a, p. 2 – 3):

- I - Núcleo de formação geral;
- II - Núcleo de formação específica;
- III - Núcleo de estudos integradores.

Ainda que “respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”, mediante o reputar a práxis, observa-se que inter-relacionar na estrutura desse curso, o ensinar ao graduando a entender como, através da Didática no ER, pode se tratar das especificidades do “como ensinar”, demanda uma atenção particular. Em meio a direção de se alcançar as competências e habilidades previstas na BNCC, através dos “Objetos de Conhecimento”, constitui-se como um ajuste a ser efetivado sem mais delongas.

Posto isso, no âmbito da Didática⁹⁶, por exemplo, se a organização do ER é articulada na BNCC em três “unidade temáticas”, conseqüentemente, pode-se considerar que se faz necessária uma atenção didática mínima a cada unidade. De modo que elas (seus conteúdos) sejam tradas especificadamente.

Além, da necessidade que existe dos professores formadores, como dito antes, permanecerem sempre atentos para ensinar ao graduando a organizar o processo de ensino-aprendizagem. Associando o conhecimento disciplinar (que constitui os conteúdos de seu componente curricular) com os conhecimentos pedagógicos e as respectivas nuances relativas as faixas etárias – crianças, jovens e adultos. Pois, ainda que seja elementar, não se deve ignorar, o entendimento de que o que se espera de um curso de Licenciatura em Ciências da Religião é que ele possa habilitar

⁹⁶ Ao ter-se em consideração como frisa Libâneo (2013) que a atividade do professor confirma o *processo de ensino* na articulação de um sistema expresso e a **Didática** como disciplina é que estuda a dimensão desse processo de ensino, “isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual” (Libâneo, 2013, p. 71, grifo nosso).

seu docente para tratar detalhadamente dos conjuntos de elementos, que integram cada unidade, na prática do ensino e **não** apresentar os estudos dos elementos **separadamente**.

Sendo assim, notadamente, o que se ressalta, é que por **intermédio** da **Didática** no Ensino Religioso, o curso de licenciatura em Ciências da Religião pode em sua estrutura, dispor de um número mínimo de três componentes curriculares que abordem a Didática especificamente relacionada aos conteúdos como orientados pela BNCC conforme cada “Unidade Temática” – “Identidades e alteridades”, “Manifestações Religiosas” e “Crenças religiosas e filosofias de vida”.

Principalmente, quando se observa, ao se examinar a BNCC, que não se admite, com relação a um componente curricular específico, que dado “Objeto de Conhecimento” (OBC) esteja posto, apenas, para revisar um assunto ou consolidar um conteúdo de outro componente curricular⁹⁷.

Conforme, a título de exemplo, pode-se constatar, ao observar-se no componente curricular de Ensino Religioso (Brasil, 2018b, p. 440 – 441), quando a “Unidade Temática”, “Identidades e alteridades”, apresenta o OBC “O eu, o outro e o nós” (consoante sublinhado anteriormente), nem é para revisar o assunto (repetir o conteúdo) do primeiro entre os cinco “Campos de Experiência da Educação Infantil” (Brasil, op. cit., p. 38) que leva o mesmo nome. Tampouco é para repetir o conteúdo do componente curricular de História, no 2º ano, do EF, na Unidade Temática “A Comunidade e seus registros”, no OBC “A noção do ‘Eu’ e do ‘Outro’: comunidade, convivência e interações entre pessoas” – o qual como pode ser constatado apresenta viés diferente.

Porque, no exercício profissional da docência, o professor graduado em Ciências da Religião, no componente curricular de Ensino Religioso, desenvolve o OBC “O eu, o outro e o nós” para proporcionar a habilidade EF01ER01; “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós”, ao reflexionar no viés da **inter e transdisciplinaridade**.

Como também frisado anteriormente neste trabalho, sobre concepções fundamentadas em subáreas da Ciências da Religião e suas respectivas divisões e sub-divisões – sem desconsiderar que há influências desde a Filosofia (do Sujeito), a

⁹⁷ Posto isso, tendo-se nitidamente que na “Transição da EI para o EF” em hipótese alguma pode-se desprezar a “**interação e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças**”, mas sim é preciso garanti-las (Brasil, 2018b, p. 51, grifo do autor).

Psicologia (Social), entre outras. Entretanto, o tratamento reservado para o eu é relativo a subjetividade, a filosofia fundante é a da **alteridade**. No entanto, há diversos detalhes que se apresentam face a complexidade que abrange a Ciências da Religião.

Por consequência, ao admitir-se que, dentro de um mínimo, no qual, pode ser considerado o levar-se em conta que o aluno, nesse processo de ensino-aprendizagem, seja capaz de identificar, no que tange a “**Identidade**”, como o “Eu” discerne em uma pessoa suas percepções relativas a:

1. Identidade.
2. Individualidade.
3. Personalidade.
4. Subjetividade.

Bem como, no que diz respeito a “**Alteridade**” uma pessoa pode aprimorar o seu discernir as percepções relativas a:

1. O “Outro” em meio ao seu “Eu”.
2. No que o “Eu” do “Outro” é similar ao seu “Eu”.
3. Contudo, apesar de ser um “Eu” similar, sobretudo, é único. Como é igualmente para todo e qualquer ser humano.
4. Existe a diferença de que o estudante apreendeu quanto a consciência (que ele pode tem) do “Eu”; e um “Outro” pode não ter tido a oportunidade de apreender na escola (no caso, o diferencial que abrange a consciência das percepções).

Posto isso, em meio aos seus pensamentos, emoções e sentimentos, reconhecer no “outro” as principais inter-relações nessas consciências (principalmente, em especial, o lugar das suas possíveis ausências em algumas pessoas). E, assim, acolher as diferenças que existem entre as convivências relativa ao “Nós”. Considerando os seus deveres como sujeito responsável – comparativamente ao que se observa na base da “Filosofia da Alteridade”.

Visto que, como sublinha Cecchetti, “O pressuposto ético no Ensino Religioso corresponde, basicamente ao reconhecimento do diferente. Uma vez que, todos são únicos e possuem modos singulares de ver e compreender o mundo”. Fundamento,

esse, que assegura o entendimento de que todos “são livres em adotar e seguir diferentes crenças, espiritualidades ou filosofias de vida para significar as coisas e os acontecimentos da vida” (Cecchetti, 2020, p. 13).

Portanto, mediante a essa perspectiva que se observa, de que o curso de licenciatura em Ciências da Religião pode, em sua estrutura, atribuir à Didática, no Ensino Religioso, essa especificidade em relação a cada “Unidade Temática”. Faz-se necessário atribuir ao âmbito de ação da Didática uma atenção devida. Ao que é próprio da Didática para auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar”. Os fundamentos dos respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”.

Certamente, que a Didática no ER parte, sem dúvidas, (como observado antes e mais detalhado a seguir) dos referenciais dos PCNER e dos Cadernos pedagógicos. Nada obstante, a partir da BNCC e das DCNLR, o que é de se esperar da Didática (em um futuro do presente) são novas contribuições para o Ensino Religioso. Bem como, a atenção à Didática na formação docente seja devidamente uma decisão efetivada.

4.4.1.3 A Atenção Devida a Didática e para o Professor Formador do “Como Ensinar”

Levando-se em conta as pesquisas e suas constatações a respeito da atenção atribuída para a Didática, nos cursos de licenciatura no nível da **Educação Superior**, o que a tradição atesta, e indica, é um consistente desafio. Pois, quando se observa o modo, no qual, a Didática tem sido tratada, de um modo geral, nos cursos de licenciaturas é que se tem uma dimensão da gravidade deste problema.

Pois, mediante a necessidade relativa ao “como ensinar”, segundo, apropriadamente, ressalta Libâneo – uma vez que, o objeto da Didática diz respeito à mediação da aprendizagem feita pelo professor – esse aspecto **não tem recebido o tratamento devido**, nos **cursos de formação docente**. Ao ponto de o autor questionar: “Por que hoje os programas de didática tratam de todos os temas, menos daqueles que ajudam os professores a atuarem eficazmente nos processos de aprendizagem dos alunos?” (Libâneo, 2008, p. 237).

Nesse viés, como observam Cruz e André (2014), há uma tendência no ensino da Didática no ensino superior, dentre professores que ensinam Didática em cursos presenciais de licenciatura oferecidos por instituições universitárias, de não haver a devida atenção à Didática fundamental – como defendida por Candau (2003) –, segundo ela se caracterizar pela multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender.

Bem como, frente as grandes demandas do século XXI, “A docência na Educação Superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário” (Rodrigues; Souza; Nez, 2016, p. 42)⁹⁸. Do mesmo modo que, Fernandes, Freitas e Carneiro (2019, p. 275-276), ao considerarem as possibilidades e práticas da Didática, no nível da educação superior, destacam o papel da Didática para um bom desempenho e compreensão do trabalho docente, ao afirmarem que:

Portanto, somente por meio de uma transformação das práticas docente nas Instituições de Ensino Superior se conseguirá favorecer o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que possibilite a construção de um novo momento nas relações professor-aluno. E, para que isso aconteça, a Didática precisa assumir um lugar de destaque dentro do espaço do Ensino Superior, pois “será a Didática o grande instrumento que poderá tencionar/transformar as práticas docentes do ensino superior”.

Por sua vez, Franco (2013, p. 153), no nível superior, a Didática ensina ao professor formador a olhar para o futuro professor e refletir a respeito de necessidades e “organizar o ensino a partir desse olhar”. Pois, esse é o convite da Didática para o professor formador para refletir a sua atitude frente à realidade. Mediante ao “pensar no significado do ato de ensinar, aqui e agora, nas circunstâncias dadas”. Visto que a Didática, como a autora observa, “nos indica pensar naquele que receberá nosso ensino, passiva ou ativamente”. Ela é enfática em afirmar: “mas é esse sujeito, nosso aluno, que deverá referenciar as práticas que adotaremos a linha teórica que iremos selecionar”.

⁹⁸ Posto isso, mediante o que os autores acentuam que o tema do estudo por eles escolhido foi “por haver grande necessidade de reflexão das práxis didático-pedagógica do docente universitário, frente às grandes demandas da sociedade do século XXI. Propondo assim algumas análises no campo da Didática, visando alavancar o processo de ensino aprendizagem nas universidades” (Rodrigues; Souza; Nez, 2016, p. 41). Que segundo eles foi proposto “para o debate autocrítico e esperamos que se mantenha em constante renovação na reflexão sobre a didática do /no/ para o Ensino Superior”. (Rodrigues; Souza; Nez, 2016, p. 51).

Ademais, a se referir “a dignidade que iremos imprimir ou não em nossas práticas”, Franco acentua que “O sujeito está à nossa frente e a Didática nos ensina a olhar para este sujeito, pensando nas suas necessidades e organizando o ensino a partir desse olhar (Franco, 2013, p. 153).

Como se observa, para a Didática no Ensino Religioso assumir o seu devido lugar, existe a condição de que o **professor formador**, na **área**, precisa ter os discernimentos relativos aos conhecimentos disciplinares e aos conhecimentos pedagógicos, para ele poder exercer a responsabilidade de formar professores para o componente curricular de Ensino Religioso. O que na práxis, para a condição do aluno (inerente ao graduando do curso de licenciatura em Ciências da Religião), não basta somente ouvir dos professores formadores (no ensino superior) que os futuros professores do Ensino Fundamental precisam dominar os fundamentos dos conhecimentos dos conteúdos baseados na Ciências da Religião. Contudo, para além disso, o que se faz necessário é que o professor formador diga e demonstre possibilidades de se aprender modos de “como ensinar”, para os alunos da educação básica, o “Conhecimento Religioso” sobre estes fundamentos.

Até porque, se os professores formadores de Ciências da Religião não cumprirem esse papel, como os graduandos vão aprender a ensinar os conteúdos com base na Ciências da Religião? Pois, o que cumpre ao professor formador, senão, ensinar ao graduando a estudar o processo de ensino-aprendizagem de cada conteúdo? Isto é, esclarecer como se investigar as inter-relações entre os objetivos e métodos mais adequados para contribuir com cada faixa etária (crianças, jovens e adultos) a assimilar os conhecimentos da Ciências da Religião. Posto isso, essencialmente, porque “Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem” (Candau, 2012a, p. 14).

Por sua vez, Silva (2018, p. 64), corrobora com o que se tem observado ao asseverar: “O desafio é grande, uma vez que, as universidades ainda convivem com uma tradição bacharelesca, ou seja, muito mais focada na pesquisa do que na formação de professores com a produção de suporte pedagógico aos licenciados”. Ademais, como acentuam Sergio Junqueira e Edile Rodrigues, há outros obstáculos, inclusive, relacionados aos futuros docentes, também concernente as concepções didáticas que os graduandos trazem de suas trajetórias anteriores ao Ensino Superior:

Um dos principais obstáculos que envolvem a formação dos professores refere-se às ideias apresentadas sobre o ensino e a aprendizagem, em que a compreensão dos futuros professores é o resultado de uma postura baseada no senso comum e adquirido de forma não reflexiva. Nesse sentido, os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de formação não reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando, desta forma, à crítica, e se transformando em um verdadeiro obstáculo para uma mudança didática”. (Junqueira; Rodrigues, 2020, p. 167).

Consequentemente, nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, se faz necessário professores formadores, que atuam com a Didática, que suas concepções e práticas didáticas tenham um mínimo das noções da sala de aula de Ensino Religioso. Para, ao tratar das perspectivas de cada “Unidade Temática”, que possam abordar “o como ensinar” e demonstrar as inter-relações, mediante as diversas abordagens da Didática, segundo se considera as opções metodológicas, sempre a partir do referencial de embasamento teórico da Ciências da Religião.

O que implica em uma demonstração do professor formador para ensinar ao professor em formação. O modo como se evidencia a teoria e a prática em sala de aula. Nos instantes em que o intencional pedagógico, que caracteriza a educação escolar, toma o seu lugar na realidade prevista, em termos de aprendizagens essenciais e significativas.

[...] o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado (Cruz; André, 2014, p. 201).

Porque, conforme Eliane Freitas assevera, “No entanto, a formação em Ciências da Religião, por si só, não basta”. Visto que, como considera a autora, “é preciso buscar a licenciatura, isto é, formar o/a professor/a de Ensino Religioso”. Todavia, essa formação docente atua “no sentido de formar o/a professor/a com as especificidades docentes”. As quais, a respeito delas, não se têm mais dúvidas, “que dizem respeito tanto ao conhecimento científico quanto ao conhecimento pedagógico que engloba a didática e as metodologias que melhor subsidiarão o fazer pedagógico do/a professor/a (Freitas, 2015, p. 315).

Por isso, se faz necessário assumir, no Ensino Superior, que para ser professor de Didática, e formar professores de ER que vão lecionar no Ensino Fundamental, não pode ser alguém despreparado. Logo, acabar com a ideia de que qualquer professor pode ensinar a Didática no Ensino Religioso, já seria uma decisão promissora. O mínimo do que se espera, em termos de coerência, é que o professor formador tenha adquirido experiência como professor na Educação Básica. Principalmente, nos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental. Bem como, tenha um mínimo de noções das investigações que a Ciência da Didática assume na formação docente. Porque o inverso disso já é uma expressão da realidade, como apontam Cruz e André:

Segundo declararam, os temas trabalhados são discutidos com os futuros professores com forte ênfase na reflexão e na crítica, fazendo com que o ensino de e sobre a Didática se pautasse pela leitura de textos, debates, levantamento de questões e construções de sínteses. Ainda que alguns formadores ensinem por meio de meta-aula, prevalece, entre os investigados, a perspectiva de que a prática docente é teorizada sem necessariamente considerar a relação forma/conteúdo de suas aulas como objeto de problematização com seus alunos (Cruz; André, 2014, p. 188).

Essencialmente, em virtude do que Ferreira (2020) acentua, ao pensar sobre as práticas educacionais dos professores de Ensino Religioso, a partir do desenvolvimento nos estudantes da capacidade de assimilação ativa, para perceber, compreender e refletir, os alunos possam tornarem-se capazes de intervir no meio social.

A formação numa licenciatura em CR capacita o professor de ER a dar vida a essa estrutura de aula a partir das tradições religiosas e suas diversas manifestações. Complementar esse ‘o que fazer e como fazer’ com conteúdos referentes [...] é a garantia de identidade dessa disciplina” (Ferreira, 2020, p. 267).

Nesse contexto, observa-se, ainda, que se torna improrrogável esclarecer-se os entendimentos dos professores [não apenas na “Formação Inicial” como também na “Continuada”, bem como, mediante as possíveis dúvidas, até mesmo avaliar e reavaliar] a respeito da fundamentação teórica que um assunto (qualquer que seja ele) necessita apresentar. Independentemente do grau de complexidade que esse assunto demande – principalmente, no caso, os orientados para serem ensinados na

BNCC. Porque sem um entendimento de como se alicerça, epistemologicamente, o conteúdo de cada assunto e como **a forma de comunicá-lo para uma criança**, em cada faixa etária, se diferencia em suas nuances [tanto quanto para o adolescente, o jovem e o adulto], torna-se pouco provável que o professor possa corresponder ao (ensinar com base no) ER de acordo com a perspectiva da BNCC. Formas as quais, não se resumem a linguagem, (como acentuado anteriormente). Contudo, não apenas se iniciam através da mesma, porque a linguagem é um determinante para o entendimento mais favorável do aluno, isto é, para o bom êxito do executar o processo de ensino-aprendizagem.

Igualmente, são preponderantes estratégias, metodologias, pedagogias, etc. para se discernir desde a introdução da apresentação de um conteúdo (o mais bem contextualizada possível); o domínio de uma técnica escolhida para articular os fundamentos do conteúdo – naquilo que eles são epistemologicamente como bases dos conceitos que suportam o assunto em cada tópico. Sendo essa **técnica**, observada segundo a importância do seu lugar na docência. Ao ter em mente, como frisa Candau (2012a, p. 21), que outrora “alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente”. Logo, quanto ao Ensino Religioso fundamentado nas Ciências da Religião, também, não se faz necessário repetir esse erro, independentemente, de ainda hoje existir professores que persistam nesse equívoco histórico. O qual, de acordo com Ana Amaral (2004, p. 148), acontece desde quando “Ao se instalar um determinado discurso político na educação brasileira, demonizou-se a Pedagogia e mais veementemente a Didática”; que com o pretexto da “politização” da Educação ocasionou a “des-didatização” da própria, fazendo com que “A experiência pedagógica acumulada, aprimorada, traduzida em sugestão de atividades, de técnicas, de utilização adequada de recursos didáticos foi varrida dos livros de Pedagogia”.

Sendo um determinante, o professor para o Ensino Religioso saber reconhecer os princípios lógicos e psicológicos básicos que permitem o aluno entender, ou não, cada conteúdo de um assunto. Isto é, discernir a partir do nível de compreensão cognitiva de uma criança o “como” a sua faixa etária pode apreender cada assunto. Por isso, a partir desse considerar, torna-se necessário observar, como anteriormente acentuado, que de acordo com a perspectiva da BNCC (Brasil, 2018b, p. 28 – 29), distingue-se os assuntos a serem ensinados (entendidos como sinônimos de saberes e conhecimentos), os quais, encontram-se descritos dentro da compreensão do que

é um “Objeto de Conhecimento”, através dos seus três constituintes, “conteúdos, conceitos e processos”.

Para que, o professor no ER, face a possibilidade de um dos modos práticos de avaliar o processo de ensino-aprendizagem – a respeito de um aluno assimilar os conteúdos de dado Objeto de conhecimento do ER – pode admitir que quando o estudante conseguir explicar (de algum jeito, por meio oral, desenho, escrita etc.) a aplicabilidade dos principais conceitos tratados no processo, o desenvolvimento das habilidades relacionadas estarão bem embasadas por esses entendimentos constatados dos estudantes. Explicação, essa, que o professor necessita prestar atenção ao como os significados dos fundamentos dos conceitos essenciais, que sustentam um assunto, apresentam-se na constituição das relações da explicação do aprendente. Bem como, ao se conduzir os diálogos com os alunos, ao desenvolver-se a prática de fazer pontes com o cotidiano da vida moderna, fazer perguntas para os estudantes que relacionem a utilização dos saberes entendidos, as possíveis dificuldades que eles possam vir a vivenciar e etc. São formas de se verificar os graus de compreensões dos conhecimentos objetivados.

Estes, independentemente de uma teoria Didática escolhida pelo professor, ainda que trabalhados esses conceitos todos juntos – por exemplo, ao ser contada uma história (ou separadamente) por meio de temas e, ou por projeto pedagógico, etc. – nesse contexto, admite-se que o apropriar-se do estudante de uma habilidade só se confirma ao constatar-se o assimilar consciente e ativo do(s) processo(s) cognitivo(s) envolvidos na habilidade. Processos que, de acordo com a BNCC, são explicitados pelos verbos que iniciam a descrição das habilidades {Identificar, Reconhecer, Valorizar etc.} e pelo(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade {“o eu, o outro e o nós”, “características físicas e subjetivas de cada um” etc.}. À vista disso, verifica-se que a habilidade se fundamenta epistemologicamente no Conhecimento Escolar que constitui cada “Unidade Temática”.

Nesse viés, ao se basear nas instituições da BNCC e das DCNLCR, é que se entende que, no nível do Ensino Superior, o professor formador de Ciências da Religião, para ensinar o como lecionar (com base científica em Ciências da Religião na educação básica), se depara com a Didática. Quer dizer, com o objeto de estudo da Didática que, nesse contexto, é o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos apresentados pela BNCC nas “Unidades Temática” para o Ensino Religioso – fundamentados epistemologicamente na Ciências da Religião.

Assim, a partir da instituição da BNCC de que “O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso” (Brasil, 2018b, p. 436, grifo no original); o que se constata de inédito diz respeito, primeiro, ao “Conhecimento Religioso” que assume o lugar de objeto da área. Em segundo, o designar especial conferido as Ciências da Religião, como fundamentação epistemológica do conteúdo de Ensino Religioso. Essas normatizações que, juntamente com as determinações das DCNLCR, desfazem qualquer dúvida com relação ao exercício profissional da docência, no componente curricular de ER. Uma vez que, conforme a legislação vigente, para estar professor no componente curricular de Ensino Religioso, no Brasil, é obrigatório ter formação em Ciências da Religião. Ou seja, o professor para o componente curricular de Ensino Religioso é um professor licenciado em Ciências da Religião.

Nada obstante, ao se pensar: o que esse reconhecimento da Ciências da Religião representa na formação desse professor para lecionar na sala de aula de Ensino Religioso? Entende-se que as respostas partem do **discernimento** de que a formação docente desenvolve no professor para o ER. Porque, em meio a diversos métodos de ensino, o que pode mudar e, geralmente, não passa muito disso, são preferências por algum e, ou uns métodos, em vez de outros. Inclusive, porque não existe um método para ensinar melhor do que outro. O que se verifica é que, perante a validade que cada método pode assumir em função de viabilizar o apreender de um conteúdo específico, logo, alguns métodos podem se apresentarem como mais favoráveis.

Isso também, ou seja, essa escolha do professor, demanda os seus **discernimentos aprimorados** na **formação docente**, para que a epistemologia da Ciências da Religião, ao ser ensinada, penetre no âmago do trabalho pedagógico, como assevera Libâneo (2015, p. 645). Pois, como se verifica, nas observações de Oliveira e Assis (2021), ao acentuarem fragilidades de Ensino Religioso, a partir de “relatos docentes”, estes são percalços do componente curricular de ER que podem ser, gradativamente, superados a partir de discernimentos apropriados. Porém, isso demanda investimentos na direção de “o como ensinar” o “Conhecimento Religioso” segundo a BNCC (que como considera Rocha também representa um desafio⁹⁹).

⁹⁹ O autor ao defender o horizonte epistêmico de uma proposta de Ensino Religioso em um modelo antropológico da educação da religiosidade e enumerar 8 (oito) desafios afirma que “O terceiro diz respeito à socialização dos estudos e experiências bem-sucedidas, desenvolvidos na área do Ensino Religioso, realizados em instituições de ensino e centros independentes, como institutos e organizações não governamentais. Torna-se necessário, então, o fomento às pesquisas dessa área

Em outros termos, nesse acentuar da Didática no Ensino Religioso, dentro do recorte deste estudo, a partir dos fundamentos teóricos da identidade e da alteridade, a formação docente necessita demonstrar, na prática, como se articula no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, as inter-relações que caracterizam o domínio do “eu”, em termos do discernimento da percepção da subjetividade. Os quais, nesta etapa de Ensino Religioso, o estudante necessita reconhecer, para garantir as aprendizagens essenciais e indispensáveis que a BNCC assegura. Considerando que, somente ao entender a respeito do desenvolvimento da subjetividade, na constituição da identidade, é que se torna possível, ao professor, discernir procedimentos para ensinar ao estudante a reconhecer as inter-relações do domínio do “eu” em termos de sua subjetividade. Quer dizer, no seu ser, quanto as emoções, os sentimentos e as vontades de seu “eu”¹⁰⁰. Primeiro, a partir do que ele aprende a evidenciar em si (no que tange a identidade) e, posteriormente, no que ele aprende que escapa do seu controle em termos de um “outro” ser – um outro “eu” (no que concerne à alteridade).

Em termos do que entre os componentes curriculares que constituem o núcleo do campo pedagógico, de um curso de licenciatura, devido a Didática integrar a sua essência, considera Veiga (2015) **a Didática é insubstituível na formação docente** uma vez que fundamenta o exercício profissional da docência. Por fim, segundo o que se averiguou, a partir das análises das respostas dos professores participantes da pesquisa, esclarecer esses discernimentos que um docente necessita reconhecer para atuar profissionalmente no componente curricular de Ensino Religioso; mostra-se como impostergável para a docência no ER, de acordo com a perspectiva da BNCC.

Assim, mediante a iminência da **reestruturação** de alguns cursos que já existem, é que se constata que a BNCC sem demora, vem proporcionar, de modo geral, aos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, uma **ótima oportunidade**. Oportunidade tal, para que os referenciais pedagógico-didáticos sejam adquiridos, de

e nas temáticas que a integram no âmbito das instituições de educação superior que, por sua vez, poderão promover encontros, seminários, colóquios e publicações de caráter interdisciplinar, a fim de divulgar os novos conhecimentos produzidos na área” (Rocha, 2019, p. 64).

¹⁰⁰ Levando-se em conta, também, conforme sublinha Moraes (2019, p. 154-155), que é em nossa corporeidade, o lugar onde as ações, sentimentos, emoções e pensamentos encontram-se “mutualmente implicados”, bem como, “são inseparáveis de nossas percepções”. Por isso, a qualidade das relações assume uma dependência com a qualidade das emoções e com as “sensações produzidas pelos nossos órgãos dos sentidos”. Ademais, depende ainda, “da sensibilidade adquirida ou construída” através das vivências e experiências.

modo mais propício, desde a sua formação inicial. Bem como, averigua-se que, face a urgência que permeia essa realidade, necessita-se promover os devidos ajustes de uma maneira mais adequada e mais rápida.

4.4.1.4 O Lugar da Didática na Docência e do Docente na Sala de Aula

Muito mais, a realidade também comprova que são de novos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião que o Brasil necessita. Pois, segundo acentua Rocha, essa ausência de cursos gera a maior parte dos problemas no Ensino Religioso:

A realidade nos mostra poucas ofertas de cursos de graduação no país e, por isso, ainda há uma escassez de professores formados em Ciências da Religião. Isso provoca uma abordagem religiosa e não científica dos conteúdos próprios de Ensino Religioso em sala de aula, refletindo nos materiais didáticos e nos instrumentos pedagógicos muitas vezes tendenciosos, reducionistas e até proselitistas (Rocha, 2019, p. 65).

Sendo que, devido a essa escassez, torna-se determinante entender e aceitar que existe o lugar da Didática na Docência no Ensino Religioso e que ela é um diferencial do professor graduado em Ciências da Religião para lecionar o “Conhecimento Religioso” em sala de aula de acordo com a BNCC.

Pois, o que se observa é um fechar de olhos (inclusive de autoridades na área da Educação que deveriam exercer a competência, porém, não se posicionam como devido) para os argumentos que ainda têm sido usados ao se tentar justificar as mesmas práticas anteriores a BNCC. Porque, ainda atuam, na sala de aula de ER, professores com as mais diferentes formações acadêmicas que não têm a mínima noção da Didática no ER. Não apenas, como acentua Pires, professores formados em história (Pires, 2019a). Porém, muitas redes de ensino públicas, mantêm a **imposição** sobre as costas do professor **pedagogo** (Santos, 2023).

O que representa mais um tipo de **obrigação** para o professor pedagogo. Mais uma forma de exploração da sua pessoa. Porque eles não recebem salário para desenvolver o acúmulo de funções profissionais. Com o agravante da obrigatoriedade de também fazer o trabalho de um professor de ER, em sala de aula, gratuitamente. Bem como, sem ter habilitação para esse exercício profissional, o qual, a legislação

brasileira já normatizou, através da BNCC e das DCNLCR. As autoridades, no entanto, se omitem em fazer justiça.

Mesmo, por exemplo, em recentes **concursos públicos** para professor do componente curricular de Ensino Religioso, os editais, ao serem retificados, permitem a inscrição de graduados em outros cursos. Como ocorrido na prefeitura do município de Caruaru que fez isso no concurso do ano de 2023. Concurso realizado pela banca Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), no qual, se **interpretou** que os professores graduados em licenciatura em **filosofia** têm formação inicial que **permite lecionar** no Ensino Religioso. Como que se pressupondo que um professor de outra graduação domina os pressupostos da Didática no Ensino Religioso.

Assim, o que se verificou foi que, mediante o retificar desse edital, foi autorizada a inscrição dos professores graduados em filosofia (no caso, para os que forem aprovados), lecionarem nos anos iniciais (que é outro agravante que se ignora) do Ensino Fundamental e no componente curricular de Ensino Religioso. Dando-se continuidade a antiga história de que “Pelos mais diversos motivos se tornam professores no componente curricular de ER e diversas são as formações” (Castro; Baldino, 2020, p. 108-109).

Bem como, o ignorar do que André Souza frisa, “Assim, o mal-uso de qualquer instrumento didático, por mais que alunos ou professores possam estar bem-intencionados, pode gerar problemas que vão desde o desinteresse dos alunos ao erro conceitual na transposição/compreensão do conhecimento” (Souza *et al.*, 2015, p. 634). Estas são situações inaceitáveis como acentuam Ediane Fiatto e Gilberto Oliari ao considerarem “a grande necessidade de se ampliar cada vez mais a formação de professores”. Porque “Duas situações são inaceitáveis: que professores sem habilitação desenvolvam esse componente curricular; que professores de outras áreas do conhecimento “complementem carga horária” com Ensino Religioso” (Finatto; Oliari, 2015, p. 279).

Além de que, como os autores frisam, ainda, “Inegavelmente, muitas pessoas são conhecedoras de procedimentos didáticos, e mesmo de conhecimentos interculturais”, contudo para lecionar no componente curricular de ER “o específico de dialogar e construir conhecimentos com a amplitude das religiões, se dá através do processo formativo específico. (Finatto; Oliari, 2015, p. 280). Pois, a partir da compreensão de que “para que seja possível a promoção de um conhecimento da diversidade religiosa e das diferentes culturas, o ER deve ser um componente

curricular capaz de dialogar com a pluralidade”. É que “A licenciatura em CR se apresenta, então, como espaço adequado e fundamental para a formação dos professores que atuarão no espaço escolar”. Como bem lembra Frederico Pieper Pires e Elisa Rodrigues (2017, p. 277).

[...] essa licenciatura enfatiza “de um lado, a formação pedagógica que se constitui como conjunto de conhecimentos e práticas” para subsidiarem os professores em sua rotina de sala de aula, como também, “a formação específica na área de CR, na qual se tem contato com diversas tradições religiosas, abordagens teórico-metodológicas do fenômeno religioso e interfaces entre religião e temas contemporâneos” (Pires; Rodrigues, 2017, p. 278).

Nesse sentido, como Brandenburg assevera “é porque já houve um mínimo de formação docente”. O “fazer a gestão do conhecimento religioso na escola requer formação docente pertinente à área específica”. É que “O reconhecimento precisa **ultrapassar** o conhecimento e a **hermenêutica da lei**, precisa chegar na práxis escolar para se tornar uma realidade no ensino brasileiro” (Brandenburg, 2010, p. 8, grifo nosso).

Enfim, por tudo o que se observou, existe o lugar da Didática na Docência no Ensino Religioso. Na formação docente é ela que proporciona para o professor graduado em Ciências da Religião os discernimentos que orientam ao “como ensinar”. A Didática no Ensino Religioso é um diferencial do professor devidamente bem formado neste curso de licenciatura. O seu lugar, assim como, o lugar deste docente graduado em Ciências da Religião são condições *sine qua nom* para o exercício profissional da docência no Ensino Religioso, segundo a BNCC.

4.4.1.5 Características da Didática no Ensino Religioso

Quanto ao cuidado que na formação docente torna-se necessário ter com a Didática no Ensino Religioso, se faz necessário, à formação docente para contribuir com o âmbito de ação da Didática, no que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar”, entender o que caracteriza a Didática no Ensino Religioso. Para que, de fato, o professor no ER aprenda a

estabelecer a fundamentação epistemológica dos conteúdos, com base na inter e transdisciplinaridade na Ciências da Religião. Pois, também, nesta aprendizagem encontra sentido o que Santos observa: “as práticas curriculares, didáticas e pedagógicas precisam estabelecer uma relação dialógica e, esse diálogo é de suma importância para promover novos conhecimentos e/ou os conhecimentos (pré) estabelecidos” (Santos, 2020, p. 70).

De um modo geral, é impossível trabalhar processos construtivos sem dar a devida atenção as fundamentações. As quais, não se restringem a um conhecimento, nem a uma área de saber. Pois, lançar bem os fundamentos é um princípio que determina, integralmente, o processo de desenvolvimento (a construção). Porque é uma boa base que sustenta todo o peso (o qual, na prática só vai aumentando), à medida que o tempo passa e, naturalmente, proporciona o crescer planejado.

Ao aceitar-se esse princípio, torna-se possível entender o cerne que fundamenta as bases ocupadas em um processo de ensino-aprendizagem. Certamente, nesse processo, ao levar-se em conta essa característica considera-se, também, que ele é atravessado por uma dinâmica. Ou seja, um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido é um tanto quanto movimentado, agitado, ativo, vivo, ágil, enérgico e apresenta uma base muito bem alicerçada que, quase sempre, se desvela pelos modos como os aprendentes demonstram o saber articular os fundamentos dos conhecimentos teóricos na prática.

Pois bem, é nesse sentido que, a partir de uma base, a ação da Didática reflexiona os processos de ensino-aprendizagem de uma área de conhecimento. A Didática é que inter-relaciona os saberes necessários para o assimilar os modos mais propícios de aplicar os conhecimentos, ao se pensar soluções mais adequadas. Desde o momento em que:

1. Se descobre o que se tem;
2. se pensa como organizar o que se tem;
3. para fazer o que necessita ser feito. Isto é, decifrar dificuldades e ensinar.

Por intermédio da Didática, quando se pensa – em concordância com uma orientação – acerca de validar determinado conhecimento (que suporta desde as origens os conceitos de uma área na história de seu desenvolvimento), um profissional

difícilmente, teme o duvidar¹⁰¹, ao questionar: como pode ser possível aprimorar saberes e práticas no âmbito de dado conhecimento?

Assim sendo, para se entender o que caracteriza a Didática no Ensino Religioso, delimita-se neste instante, como ponto de partida, a primeira edição dos PCNER (que foram no ano de 1997). Porque, nele, quanto ao entendimento do **tratamento didático dos conteúdos** no Ensino Religioso, já existia a observação de que “realiza-se em nível cultural da sala de aula, salvaguardando assim a liberdade da expressão religiosa do educando” (FONAPER, 2009, 57).

Por sua vez, também, observa-se que no Caderno pedagógico número 12, afirma-se que esse tratamento consiste na maneira de organizar e trabalhar os conteúdos para que possam ajudar a construir o conhecimento. Sendo o processo de conhecimento entendido como “uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento. Ao resultado dessa interação chamamos conhecimento” (FONAPER, 2000c, p. 13).

Consequentemente, no que tange ao processo de construção do conhecimento religioso, o qual, “se faz a partir do fenômeno religioso”¹⁰², neste caderno também se observa que “A sua compreensão num primeiro momento é dada em forma de respostas e interpretações **codificadas** pelo ser humano, através das Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagrados, Teologias, Ritos e Ethos” (FONAPER, 2000c, p. 14, grifo no original). Com a ressalva de que, no âmbito da escola, este “estudo de fenômeno religioso perpassa não pelo conhecimento da **codificação**”¹⁰³. Ao contrário, se realiza por meio da “metodologia da **decodificação**”, a qual, se viabiliza através do “interpretar, analisar, entender como, por que, para que” as inter-relações que a codificação foi estabelecida (FONAPER, 2000c, p. 14, grifo no original).

¹⁰¹ Porque essa pessoa não duvida dessa orientação em sua profissão. O que não significa dizer que muitas vezes ela não duvide (até de si mesma) durante um processo de ensino-aprendizagem “do que”, “do como” que se impõem através da ação. Inclusive, devido ser a partir do que ela se permite duvidar, que a sua pessoa, reconhece o tanto quanto é primordial lidar, de maneiras mais propícias, com uma dúvida de um outro alguém.

¹⁰² Cabe observar, como já anteriormente acentuado, que a partir da BNCC, o “Objeto de Conhecimento” do ER é o “Conhecimento Religioso”. Logo, estende-se neste trecho o ER é descrito conforme visto antes da BNCC. Quando declaradamente a área de conhecimento de Ensino Religioso “tem como objeto de estudo o Fenômeno Religioso” (FONAPER, 2000b, p. 4). Bem como a ciência fundante era a Fenomenologia da Religião; e o “saber de si” encontra-se nela alicerçado. Relacionada sobre a compreensão de que “O conhecimento do fenômeno religioso está fundamentado nas ciências humanas, sociais e na religião, suporte mínimo necessário para o desenvolvimento do Ensino Religioso como um saber” (FONAPER, 2000a, p. 28-29).

¹⁰³ Do qual é esclarecido (na sequência) de que esse conhecimento da codificação resulta por meio de “doutrina, leis, ensinamentos, ritos, história etc. de cada Tradição Religiosa”.

Sobre esse contexto se esclarece que:

No cotidiano da sala de aula, você entra em contato com essas realidades na convivência com os alunos. Eles vêm “carregados” dessas experiências, com respostas diferenciadas para cada uma dessas situações, conforme seu grupo social, sua cultura e sua Tradição Religiosa. Além do mais, esse conhecimento é compartilhado entre os colegas, de forma espontânea, assistemática, desarticulada (FONAPER, 2000c, p. 14, grifo no original).

Na atualidade, a partir da BNCC, (Brasil, 2018b, p. 436) – segundo acentuado anteriormente – é clara a indicação da Didática no Ensino Religioso. Portanto, como nela verifica-se, há o entendimento de que, por meio da **pesquisa** e do **diálogo**, é que o aluno inter-relaciona os “Conhecimentos Religiosos”. Pois, como fundamentos da forma de estudar, esses princípios, ao situar o estudante entre os conteúdos do ER e essas “representações sociais preconceituosas sobre o outro” é que o colocam na posição do reflexionar.

Desse modo, o estudante ao ficar entre os conceitos fundamentados na Ciências da Religião e os mais variados modos de se reapropriar e ressignificar que o “Conhecimento Religioso” pode ser por ele identificado através de seus estudos. Como se descreve é a partir “dos processos de observação, identificação, análise” que o aluno desenvolve competências para a sua vida.

Por sua vez, para o professor no ER assistir ao aluno que vai mediar e articular os fundamentos do “Conhecimento Religioso”, o tratamento didático de cada conteúdo, ao ser planejado no processo de ensino-aprendizagem desde como a compreensão do estudante “num primeiro momento” pode ser “dada em forma de respostas e interpretações **codificadas** pelo ser humano”.

Certamente que os discernimentos do professor de ER sobre este planejar, ao pensar considerando as respectivas “Habilidades” relacionadas apresentadas na BNCC, vai estabelecer as correlações para que o conhecimento **não seja** “reduzido a um puro registro”. Bem como podem vir a ser proporcionadas capacidades para que o aluno possa refletir formas mais propícias de “intervir ativamente no conhecimento dos objetos” (Japiassú; Souza Filho, 2006, p. 88). Pois, como frisa Libâneo (2013, p. 91):

A aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e

autonomamente. A aprendizagem é uma forma do conhecimento humano – relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo – desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem.

Não há dúvidas quanto ao expressivo desafio didático que se constitui, também, como uma característica da Didática no Ensino Religioso, como acentuam Ludwig, Simoni e Ferrari:

O desafio didático supõe que, os conteúdos do currículo e as experiências/bagagens culturais de cada estudante devam ser interligados no desenvolver de uma determinada atividade, ou seja, a construção de aprendizagens relevantes que induzam à transformação do pensamento comum e cotidiano dos estudantes deve ocorrer a partir de escutas, diálogos e socializações para que ambos se tornem agentes construtores do saber (Ludwig; Simoni; Ferrari, 2015, p. 322).

Conforme se observa, isto é literalmente, uma forma, pela qual, o estudante como um sujeito ativo, lida com o poder do “Conhecimento Religioso”, e reflexiona modos de se atuar de maneiras mais propícias, em meio ao reapropriar e ressignificar dos entendimentos sociais. A partir do empoderamento dos saberes escolares advindos da inter e transdisciplinaridade do embasamento nas Ciências da Religião. Essas características da Didática no Ensino Religioso, como se tem observado neste estudo, não são necessariamente inéditas, ou advindas a partir da BNCC. Um outro exemplo dessa perspectiva diferenciada da Didática no ER, também pode ser observado quando Oliveira *et al.*, ao apresentar a proposta de integração de atividade educativa: “O Ensino Religioso e a trans, a inter e a disciplinaridade: uma perspectiva didática” (Oliveira *et al.*, 2007, p. 131)¹⁰⁴, afirma que:

A introdução e a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental provocam e reclamam a organização de um projeto educativo historicamente diferenciado, tanto pela índole de seus conteúdos quanto pela carga cultural envolvida, caracterizando-se como um agente proporcionador de programa educacional de natureza trans, inter e disciplinar.

¹⁰⁴ Posto isso, dentro da perspectiva da continuidade do “processo revisionista e emancipador” ao discutir-se a identidade do componente curricular de Ensino Religioso, como sublinha Oliveira (*et al.*, 2007, p. 27) com o propósito de estabelecer “maior abertura de seus referenciais e efetiva integração e contribuição no contexto escolar”.

Assim, a Didática, no Ensino Religioso, vai apresentar a característica de “trans, inter e disciplinaridade”. Nesse contexto, corrobora Moraes, ao discorrer (sobre “Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa”) e afirmar que “Inúmeras são as questões que emergem e que exigem de nós um esforço intelectual e um cuidado para melhor explicação e compreensão desse fenômeno” (Moraes, 2015, p. 187)¹⁰⁵. Sendo que Gilbraz Aragão e Mailson Souza (2018, p. 54), na abordagem transdisciplinar (ao discorrerem sobre a “Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso”), esclarecem que a **diferença** entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade é que a primeira, “é a observação da realidade realizada pela transferência de conhecimento de uma disciplina para outra e, em um nível mais avançado”. E a segunda, é que a transdisciplinaridade “é a observação da realidade realizada na interseção dos conhecimentos disciplinares, enfatizando a centralidade da vida e a compreensão de conhecimento como relação, buscando a unidade do conhecimento entre e além das disciplinas científicas” (Aragão; Souza, 2018, p. 54).

Portanto, essas são as características da Didática no Ensino Religioso, para além dos detalhes relativos aos conhecimentos que permeiam todo o “como ensinar”, no Ensino Religioso. E o professor, também, deve discernir sobre o como lidar com a necessidade, a qual, demanda – em seu exercício profissional – os conhecimentos relativos a inter e transdisciplinaridade que caracteriza a Ciências da Religião. Essencialmente, expressa, de acordo com a BNCC, em cada uma das 3 (três) “Unidades Temáticas”.

Torna-se essencial entender como a Didática no Ensino Religioso, ao tratar do processo de ensino-aprendizagem, à medida em que cultiva e estimula o diálogo na dinâmica da sala de aula de Ensino Religioso, vai de modo sincrônico, e gradativo – durante cada aula – inter-relacionando os referenciais do conhecimento científico, relativos aos conteúdos específicos, alicerçados na Ciências da Religião. Posto isso, com base nos princípios docentes, advindos dos saberes das práticas e metodologias de ensino desse componente curricular. Isto é, não se apresenta, separadamente, os

¹⁰⁵ Posto isso ao partir de questionamentos a esse tema discorrido como por exemplo (dentre outros): Como trabalhar essa relação? É possível pensar a didática com base na transdisciplinaridade? Como ela se materializa na prática pedagógica? O que ela traz de diferente em relação aos processos de ensino e aprendizagem? Não seria o ato didático um fenômeno de natureza complexa e transdisciplinar? Como se manifesta a mediação didática do ponto de vista da complexidade e da transdisciplinaridade? Em relação às implicações educacionais, qual é a vantagem de tentar ampliar as perspectivas teóricas e epistemológicas da didática? (Moraes, 2015, p. 187).

aspectos teóricos de um conteúdo, para posteriormente analisar e interpretá-los. Nem tão pouco, só após a suposta exposição dos aspectos teóricos de um conteúdo é que se parte para um tipo de etapa, voltada a interpretar as formas que se vivencia o “Conhecimento Religioso”, mediante o fenômeno religioso em cada local.

À vista disso, se observa que a Didática no Ensino Religioso, com base na Ciências da Religião, de acordo com a BNCC, caracteriza-se por uma atenção constante para tratar do processo de ensino-aprendizagem, de modo que, ao versar sobre os conceitos que fundamentam os objetos de conhecimento, possa proporcionar os entendimentos das releituras do fenômeno religioso nos contextos específicos. Decerto que, na maneira de proceder em sala de aula, não existe uma dependência de se ter algum estudante pertencente a uma Tradição Religiosa particular. O qual, ao narrar a sua experiência religiosa seja algum assunto e, ou, tema, abordado. Até porque, no Ensino Religioso, se entende (como frisado antes) que os educandos, muitas vezes, trazem do seu meio social

conhecimentos do senso comum, assistemáticos, empíricos, sincréticos, desarticulados, desorganizados, fragmentados. E os apresentados pela escola são conhecimentos científicos, sistemáticos, organizados, articulados, sintéticos, coerente, com visão de totalidade” (FONAPER, 2000c, p. 17).

Do mesmo modo, como sublinha Souza (2023, p. 20-21), no Ensino Religioso, “Verifica-se o cuidado necessário e respeitoso no meio de ensino ao tratar o/a aluno/a, enquanto seguidor de determinado segmento religioso”. Embora, “Apesar disso, mesmo com a diversidade religiosa e opções pessoais”, a autora frisa que “é notável como ainda persistem atitudes de intolerância e de descumprimento do caráter laico da escola”. As quais, acontecem “em detrimento à determinadas práticas que envolvem o respeito a essa própria diversidade e inclusão religiosa” (Souza, 2023, p. 20-21). Logo, são diversos os detalhes que, para o professor no ER, se faz necessário prestar a devida atenção.

Bem como, na hipótese de, para a família de um estudante e, por conseguinte, para o próprio aluno, não existir orientação religiosa ou crença em algum tipo de espiritualidade, ou seja, no caso de ser essa a filosofia de vida da família, não seria possível, ao efetuar-se o plano de aula para esse estudante aprender – alcançar os objetivos e as habilidades propostas. Entretanto, o estudante aprende devido à perspectiva como a Didática, no Ensino Religioso, articula os conceitos dos “Objetos

de conhecimento”. Pois, caracteriza a prática da Didática no Ensino Religioso uma atenção aos detalhes ao inter-relacionar, para os alunos, os conhecimentos religiosos. A qual, demanda do docente, um discernir as características que cada Cultura e Tradição Religiosa¹⁰⁶ apresenta. Desde os aspectos da origem de cada religião, em termos das suas histórias, geografias, filosofias, teologias etc.

Do mesmo modo, as principais reapropriações e ressignificações que esses aspectos, geralmente, passam, quando se considera o fenômeno religioso nos modos como ele é vivenciado em cada lugar. Principalmente, porque os estudantes apreendem um gama de Saberes que se encontram na proposta de Ensino Religioso, de acordo com a BNCC. Ao contrário do que, no senso comum, se observa, visto que, nem sempre, algumas pessoas e, até mesmo, alguns praticantes de dada Tradição Religiosa, têm acesso e discernimentos a respeito dos “Conhecimentos Religiosos” que dão origem a sua Religião, suas crenças, práticas e outras particularidades.

Não há dúvida de que assim como a própria BNCC continuará em seu processo de aprimoração, desde o que se prever em seu artigo 21, quando se afirma que: “A BNCC deverá ser revista após 5 (cinco) anos do prazo de efetivação indicado no art. 15” (Brasil, 2017, p. 12), o Ensino Religioso, do mesmo modo, certamente, continuará a ser aprimorado em sua trajetória. Por consequência, a Didática no ER seguirá esse fluxo de um cuidado extremo em relação ao “como ensinar”.

Tudo isso, semelhantemente, em meio ao que, outrora, já ressaltou Laude Brandenburg (2013, p. 222-227), como sendo “O árduo caminho de decisões epistemológicas no Ensino Religioso”. Essencialmente, devido o entendimento de que:

O tema epistemologia do e no Ensino Religioso merece continuar sendo aprofundado, porque, segundo Costella e Oliveira (2011), todo saber descreve, aprofunda e reflete sobre a relação entre sujeito e objeto. O ser humano é um ser em relação e, portanto, sempre tem possibilidade de crescer aprendendo (Kerkhoff; Rosa; Caron, 2017, p. 77).

¹⁰⁶ Considerando-se o entender de “Culturas e Tradições Religiosas”, com base nos PCNER, como um eixo organizador do conteúdo, que “É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: funções e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas” (FONAPER, 2009, p. 50).

Nessas circunstâncias, também, corrobora Taciana Brasil Santos (2017) quando atesta que, “A partir do levantamento realizado, percebemos que há espaço para muitas pesquisas sobre o Ensino Religioso escolar”. Sendo que a autora, ao observar a perspectiva de aumentar o número e a qualidade das mesmas, averigua a necessidade de “um maior investimento institucional, com a ampliação dos grupos de pesquisa e pesquisas de doutoramento sobre o tema”. Bem como, quanto aos aspectos epistemológicos, ela verifica que “Também percebemos uma maior necessidade sobre pesquisas que trabalhem as bases epistemológicas e metodológicas da disciplina, bem como a formação de seus docentes” (Santos, 2017, p. 48).

Ademais, no que tange a **BNCC**, Santos (2021, p. 15) assevera que “É necessário reconhecer que o processo de construção da BNCC teve limitações”. Entretanto, dentro do processo histórico, no qual, “o Ensino Religioso escolar também teve complexidades e incoerências”, a autora acrescenta:

Ainda assim, a permanência do conteúdo na BNCC, principalmente se considerado que consultas populares foram realizadas durante sua redação, lhe concede novas perspectivas. A maior legitimidade do conteúdo, seu crescimento epistemológico e sua utilidade no processo de construção da cidadania e do reconhecimento das diversidades fazem parte dessas expectativas (Santos, 2021, p. 15).

Nas inter-relações entre Ensino Religioso, Ciências da Religião e BNCC, assim como não cabe dizer que a ciências da religião se singulariza. Exatamente porque a ciências da religião não se singulariza. Essencialmente, devido a ela se caracterizar pela inter e transdisciplinaridade que atravessa essa ciência acadêmica. Pois, seu alto grau de **complexidade** advém do que é o “Conhecimento Religioso” e como ele é reapropriado e ressignificado, mediante o “fenômeno religioso”. É, por isso, que dificilmente, existe algo simples quando se reflexiona as possibilidades que existem de se fundamentar um conteúdo com base na Ciências da Religião.

Para além de que, ainda, é preciso, pelo menos, tomar-se conhecimento dos limites e das críticas que são apresentadas, no campo acadêmico, com relação à própria Ciências da Religião, a(s) epistemologia(s), assim como as crítica a filósofos, antropólogos, historiadores, sociólogos, educadores etc.; as quais se estabelecem no âmbito das Ciências Humanas e Sociais na academia. Caminho, este, como observa João Passos, no diz respeito as práticas científicas e pedagógicas serem “socialmente

construídas” e encontrarem-se “em permanente construção”. Uma certeza que é possível de se adquirir claramente, observa-se quando o autor assevera: “Não há nem ciência definitiva e nem currículo definitivo. A busca de uma fundamentação epistemológica para o ER é nada mais que um passo dado na recuperação do que constituiu um déficit histórico” (Passos, 2015, p. 43).

Por isso, que nesse processo em que a BNCC será revista, diversos aprimoramentos poderão ser efetivados, a partir das contribuições que têm sido mencionadas e registradas. Nesse sentido, como observa Osvaldo Ribeiro (2020), se faz necessário rever desde as “ambiguidades sistemáticas no uso das expressões “conhecimento religioso” e “transcendência”. Pois, como ressalta o autor, elas apontam para “uma série de formulações ambíguas e/ou inconsistentes em todo o texto da BNCC que diz respeito ao Ensino Religioso” (Ribeiro, Osvaldo, 2020, p. 86)¹⁰⁷.

Consequentemente, cabe aos que apresentam o propósito de se dedicar ao estudo e o trabalho sério das inter-relações entre Ensino Religioso, Ciências da Religião e BNCC, não apenas reconhecer essa permanente construção, bem como, reconhecer os limites, agradecer as contribuições dos que atentam para relações não observadas anteriormente e, principalmente, aprimorar o processo de construção da proposta de ER segundo a BNCC. Entendendo-se que, nada é definitivo, nem os sujeitos atuantes, nem suas possibilidades de errar. Uma diferença consistente reside na possibilidade de se fomentar o debate. Essa, sim, vale aumentar os esforços, para aqueles que assim desejem. Fora essa postura, o que se pode imaginar, serão consequências muito mais parecidas com as de antigamente. Com repetições de erros, imposições de visões e velhos interesses históricos em função do componente curricular denominado de Ensino Religioso.

¹⁰⁷ Visto que Osvaldo Ribeiro apresenta o objetivo de “analisar o texto da seção da BNCC, reservada ao Ensino Religioso, avaliando o nível de ambiguidade e inconsistência em fase de sua articulação com as Ciências das Religiões, de modo geral, e com as licenciaturas em Ciências da Religião, em particular” (Ribeiro, Osvaldo, 2020, p. 86). Ainda que o autor ressalte que se tratam de “equivocos, conquanto graves, ocasionais, que não impedem, todavia, uma avaliação em geral positiva dos trabalhos como um todo. No mesmo sentido, ele avalia que o conjunto das ambiguidades, imprecisões e inconsistências da BNCC, não impõe concluir que o documento se encontre totalmente comprometido com enquadramentos teóricos e epistemológicos inadequados ao vínculo legal entre Ensino Religioso e Ciências das Religiões. No conjunto, a argumentação alinha-se à epistemologia científica. Talvez se pudesse considerar que as ambiguidades constituem muito mais os vestígios de enquadramentos anteriores, que se estão tentando superar, mas dos quais ainda não se libertou suficientemente no processo, como igualmente o revelam relevantes manuais em circulação (Ribeiro, O., 2020, p. 90).

Conforme se observou, neste capítulo, a Didática tem muito a contribuir com a formação docente do professor para o componente curricular de ER. Posto isso, devido ao que foi considerado neste trabalho, pertencer as inter-relações entre Ensino Religioso, Ciências da Religião e BNCC. Dentre tudo o que se constatou, verifica-se que uma grande parte do que desvelou o entendimento acerca da práxis do ‘como ensinar’, pode assumir relações e favorecer, tanto a formação inicial, como a continuada. Pois, como se observa, para o professor no ER, o aprimorar dos discernimentos concernentes ao âmbito de ação da Didática, pode favorecer o seu “como ensinar” de modo determinante. Visto que, o seu auxiliar a perceber as inter-relações que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada a práxis docente.

Em razão dos discernimentos relativos aos respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas” serem, por intermédio dos temas fundamentais da Didática, reflexionados dentro de uma perspectiva que integra (através da associação) os conhecimentos pedagógicos concernentes ao “como ensinar”, com os conhecimentos do “Conhecimento Religioso”, fundamentado pela Ciências da Religião.

5 CONCLUSÃO

Após examinar e constatar estes entendimentos dos professores participantes, como descrito neste trabalho, bem como, tecer relações de possibilidades que estas perspectivas desveladas podem proporcionar para favorecer a formação docente, no que diz respeito ao aprimorar o discernimento do professor sobre o âmbito de ação da Didática para o Ensino Religioso.

Sobre essas referências geradas para a formação docente, ao exercer as suas funções, inclusive, de auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar”. Mediante a primordialidade que emergiu, a partir da BNCC e a partir do considerar as complexidades do articular os processos de ensino-aprendizagem de cada “Objeto de conhecimento”, essencialmente, com base na Ciências da Religião.

Uma vez que, desde as primeiras reflexões, para dar início a este estudo, o sentido de relevância do ouvir a voz do professor (Apêndice A) resplandecia como um aspecto relativo à **consciência da realidade**. Pois, na maior parte das vezes, em meio as mais diversas circunstâncias, esta, quando não se cala é calada, devido as forças que sobre um professor atuam. Mediante esta relevância é que se observa: quantas são as forças para tentar apagar a luz daqueles que dão sentido ao “como ensinar”? São os mestres que sabem responder perguntas como esta.

No que concerne a voz do professor, como quase sempre se repete no costume, o mínimo que diz “respeito” ao ouvir o docente é ouvido (entra por um ouvido e sai pelo outro). Porém, o sentido que assume o “dar ouvidos”, em termos da atenção e consideração (e essencialmente respeitar), as realidades concernentes ao “como ensinar”, para o professor, geralmente, como diziam os mais antigos, “se faz ouvido de mercador”. Principalmente, dentre aquelas muitas pessoas que têm alguma possibilidade de exercer competências, habilidades, poder, justiça e etc., em favor da docência e dos docentes. Estas autoridades, assim como os marcadores de nomes, na pele dos escravos, no passado (quando a escravidão era exercida de outros modos diferentes dos atuais), que apenas dedicavam a sua atenção ao fogo, para manter o ferro o mais quente possível. Contudo, nunca escutavam as súplicas e os gritos

advindos das dores que resultavam destas suas ações – colocar o nome dos donos na pele dos trabalhadores escravos. Similarmente, essas autoridades, fazem pouco caso, para os que são marcados na pele para todo o resto de suas vidas com as marcas de uma formação profissional¹⁰⁸.

Pois bem, ao ouvir as vozes dos professores participantes, a pretensão principal de examinar os seus entendimentos, concernentes as diferentes perspectivas relativas ao como se fundamentar o processo de ensino-aprendizagem sobre “O eu, o outro e o nós”, com base na Ciências da Religião, dos quais, as narrativas dos professores participantes, supostamente, descreveriam sobre os seus respectivos modos de lecionar no componente curricular de Ensino Religioso, segundo a BNCC. Principalmente, pelo fato dos “mais de dez anos de comprometimento com a FCPER”.

Sendo que, devido ao desvelar da ausência de referenciais, concernentes a Ciências da Religião, resplandecer e ecoar de um modo surpreendente, em razão do examinar os entendimentos acerca da práxis do ‘como ensinar’ esses conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem a “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”. É que se constatou, segundo acentuado antes, que os diversos modos, como as **perspectivas desveladas** deste estudo, podem contribuir com a consciência da realidade, a respeito das inter-relações entre Ensino Religioso, Ciências da Religião e BNCC. Especificamente, no que elas representam para o “como ensinar” na Educação Escolar. Em virtude das possibilidades de se aproveitar este instante da história para aprimorar a formação docente – mediante a luz que destas verificações sobressai.

Posto isso, segundo acentuado, porque, ao mesmo tempo em que estas perspectivas desveladas podem servir como um diagnóstico, específico e restrito, ao contexto imediato a ROSIME-JP, ao Departamento e ao PPG em Ciências das Religiões da UFPB. Pode também ser aceito como um referencial para a formação docente em outros contextos.

Desde as questões mais pertinentes que decorrem das perspectivas desveladas, como por exemplo: com quantos professores efetivos é possível ter uma

¹⁰⁸ Não escutavam porque não se importavam, esse foi e, quase sempre, é o motivo real do não querer escutar professores. Para além do argumento de que escutar professores é algo cansativo e enfadonho. Contudo, necessariamente, o motivo não tem nada a ver com deficiência auditiva; com “ouvidos moucos”; a não poder ouvir plenamente porque é um surdo. Ainda que se finjam de surdos.

estrutura mínima para iniciar um curso de “Licenciatura em Ciências da Religião”? Vai se continuar tentando vencer a escassez de docentes com a ideia de colocar bacharel para substituir professor em curso de licenciatura? Visto que, praticamente, os resultados registrados na história das Ciências das Religiões, na UFPB (Miele, 2011), apresentam diversas benesses para a área de Ciências da Religião no Brasil. É crível que este trabalho, ao ser devidamente observado, também, pode proporcionar mais oportunidades de se apreender lições, a partir das perspectivas desveladas. Essencialmente, devido a este estudo adicionar a esta história, local e nacional, referencias determinantes para o período após a BNCC.

Pois, além desse exemplo, do mesmo modo, as demais perspectivas desveladas podem, similarmente, indicar, para a formação docente na área de Ciências da Religião, um referencial para se investigar o problema da dissociação e do paralelismo. Para se questionar sobre o “se” e os “por quais motivos”, no caso:

1. Esse problema também pode ser constatado nos demais cursos de licenciatura em Ciências da Religião que se encontram ativos?
2. De que maneiras mais adequadas, necessita estar em atividade a formação docente, para proporcionar os discernimentos relativos ao compatibilizar os conhecimentos pedagógicos com os disciplinares mediante o planejamento do “como ensinar”?

Considerando-se que essas respostas também são possíveis de serem desveladas, se for dada oportunidade a voz dos professores. Se faz necessária a devida atenção para a questão do conceder a palavra para o professor. Porque esta, geralmente, é atravessada de inseguranças e medos, dos Sistemas e das possíveis consequências advindas do falar sobre uma **realidade**. Entretanto, depois de um tempo, geralmente, os sons das palavras que ecoam podem ser ouvidos – na maioria das vezes.

Porém, por conseguinte, se essas vozes ecoarem ao ponto de elas romperem com a tradição histórica dos “ouvidos de mercador”, não apenas, dentre outras, serão ouvidas mesmices semelhantes às de:

1. “A pessoa conclui um curso de licenciatura e não aprende a ‘como ensinar’!”

2. “A formação docente não prepara o professor para ensinar na escola!”.
3. “O graduando só aprende de verdade a ensinar depois que ele começar a ensinar em sala de aula!”.
4. “O que importa é a prática! O que os professores ensinam na faculdade não serve de nada para ensinar na sala de aula para as crianças-estudantes!”.

Nada obstante, **acredita-se na possibilidade**, desde uma formação inicial, de que um graduando possa apreender discernimentos, a respeito de princípios, os quais, ao serem incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, o “como ensinar” se sustente na harmonia que constitui o entender a teoria e a prática como inseparáveis. Entretanto, para essa perspectiva se tornar uma realidade, se faz necessário viabilizar o campo de ação da Didática. **Reconhecer o lugar** que para a **Didática** é devido na docência. Pois, é nisto que é próprio à Didática, no que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar”; que na formação docente do professor para o ER, pode ser dado a conhecer a respeito dos respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas” de acordo com a BNCC.

Nesse contexto, com relação ao presente estudo, o tanto quanto, o desvelar dos entendimentos dos professores, muito mais, contribuirá para se atestar a tese defendida, de que acerca da práxis do ‘como ensinar’, se faz necessário para a formação docente, aprimorar o discernimento do professor a respeito do âmbito de ação da Didática para o Ensino Religioso.

Ao se reconhecer que as demandas destas perspectivas desveladas, para a formação docente, vêm à tona mediante a primordialidade da BNCC. Ao se admitir as complexidades do articular os processos de ensino-aprendizagem de cada “Objeto de conhecimento”, essencialmente, com base na Ciências da Religião, é que se observa que as **duas faces** da formação profissional, tanto a formação inicial, como a formação continuada, pode reconhecer estas perspectivas desveladas, em relação ao “como ensinar”, em termos de prioridades.

Dentre estas, a primeira, é o lugar primordial que a Didática no Ensino Religioso necessita assumir para o exercício profissional da docência. Porque, na formação docente, a Didática no Ensino Religioso precisa ser aprimorada até que as suas características, mediante ao se ocupar do “como ensinar” o “Conhecimento Religioso”, depois de devidamente demonstradas e evidenciadas, seja possível de ser

reconhecida como uma Didática Especial. A qual, como a Didática da Ciências da Religião, na Educação Básica, nela, possam estar os seus fundamentos, desenvolvidos em função do objeto de estudo do componente curricular correspondente (um dia atualiza-se essa nomenclatura).

Ao se eleger esse lugar da Didática na formação docente, se faz necessário a atenção (como ressaltado desde o início), para o que se sabe quanto a Didática, apresentar em relação as metodologias específicas de ensino das matérias, diversos pontos em comum (Libâneo, 2013, p. 54). Todavia, é porque essas metodologias integrem o campo da Didática, elas não devem, no planejar e desenvolver do “como ensinar”, serem separadas desse campo. Pois, a ocupação dessas metodologias necessita ser com os conteúdos e métodos próprios da Ciências da Religião, a partir de cada respectivo “Objeto de Conhecimento” (seus respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos). Em suma, por ser devido a “sua relação com fins educacionais” (Libâneo, 2013, p. 26) que elas integram a Didática.

Essencialmente porque o desafio para o lugar da Didática, na formação docente, passa pelo reflexionar o processo de ensino-aprendizagem do “Conhecimento Religioso”, fundamentado notadamente nas Ciências da Religião segundo a BNCC. Considerando-se, concomitantemente, o “como ensinar”, que preserva a harmonia que constitui o entender a teoria e a prática como inseparáveis; bem como, as complexidades e tensões que caracterizam a Religião, as Tradições Religiosas e as maneiras como o fenômeno religioso pode ser reconhecido.

Assim, para que o professor no ER possa apreender a discernir esses princípios e articulá-los no processo de ensino-aprendizagem, a formação docente necessita dar a atenção que a Didática requer. Consequentemente, para que ele possa ensinar com base na Ciências da Religião, segundo a BNCC, em hipótese alguma, o lugar da Didática pode ser negociado. Não, não deve ser! Nem ser diminuído, nem trocado por uma outra matéria.

Ademais, a segunda prioridade, que a formação docente, pode se reconhecer, a partir destas perspectivas desveladas, em relação ao “como ensinar”, é relativa à **fundamentação** do “como ensinar” o “Conhecimento Religioso”. No caso, notadamente nas Ciências da Religião como institui a BNCC. Isto é, para todos os conteúdos do Ensino Religioso, apresentarem-se parâmetros mais detalhados, em nível de iniciação para a docência no ER mesmo. Com passo a passo por

memorizados¹⁰⁹ e com referências de opções que inter-relacionem autores, teorias, metodologias, princípios das Pedagogias e das Didáticas (Geral, Especial, Crítica Intercultural, Crítica Dialética Reafirmada, Multidimensional etc.). A práxis do professor no ER pode ganhar muito com esse reconhecimento e ser bem mais valorizada.

Mormente, porque discernir o que não se enxerga é demasiadamente mais trabalhoso. Certamente que não faltam teóricos, nem faltam teorias. Não faltam livros que, separadamente, tratem todos os assuntos. Porém, as inter-relações entre a fundamentação dos conteúdos para o Ensino Religioso, na Ciências da Religião, segundo a BNCC, ainda precisam ser aprimoradas. Principalmente, detalhadas, pontuadas mais minuciosamente e publicadas. Para serem demonstradas em termos do que são, literalmente, as inter-relações essenciais; quais as suas possibilidades do “como ensinar” de modos mais propícios cada conteúdo e como as faixas etárias de estudantes, no componente curricular de ER, podem entender cada assunto. A saber: crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pré-adolescentes e adolescentes nos anos finais do EF, bem como, jovens e adultos na EJA.

Exemplificando, mediante o questionar-se, na sequência, neste caso, a partir do recorte da pesquisa de campo deste estudo – o “Objeto de Conhecimento” “O eu, o outro e o nós”: Se, primeiro, quanto ao assunto “Identidade”, se considerar que existem diferenças para ensinar sobre a “Identidade” em cada faixa etária. Mesmo assim, empregar-se a palavra “estudante” (entre aspas) com o objetivo de acentuar que cada uma das perguntas, a seguir, se repetem e admitem respostas diferentes para cada faixa etária no EF e na EJA. Desse modo se perguntaria:

1. Quais são os aspectos da subjetividade que o “estudante” necessita apreender?
2. Que autores e teorias podem ser considerados como mais adequadas, em função das características do “Eu”, que serão trabalhadas com o “estudante”?
3. Que conhecimentos primordiais, a respeito do “Eu”, podem ser apreendidos pelo “estudante”?

¹⁰⁹ Sendo que se reconhece aqui que as questões relativas ao “quem vai fazer isto?”, “quando se vai começar a ver isto?”, também se desvelam como pertinentes.

Sendo que essas demonstrações das inter-relações essenciais da fundamentação do “como ensinar” o “Eu”, no componente curricular de Ensino Religioso, em seus detalhes, precisa observar, ainda, até que ponto se faz necessário dar a conhecer ao próprio professor: o que é o “Eu”. Antes mesmo de se pretender que o professor apreenda a discernir princípios para ensinar o que ele nunca enxergou antes. Isto é, as dimensões humanas que são acessadas pelo “Eu”, como associadas as percepções que uma pessoa pode desenvolver¹¹⁰. Porque se pode observar que a noção de “O que é o “Eu”?”, em termos elementares, no que diz respeito às percepções de um indivíduo, como por exemplo, o seu nome próprio; o tanto que uma criança, um adolescente, jovem ou adulto, reconhecem o seu nome é importante (sem dúvida) e diz respeito a uma particularidade sua – isso é muito bom.

Porém, quanto à subjetividade, há muito mais que é possível de se ensinar e os estudantes apreenderem (e eles gostarem de entender), em termos existenciais e para no dia a dia contribuir com o exercer a sua cidadania. Pois, a suposta sensação, de que o sentido do ensinar a subjetividade do “Eu”, passa por uma espécie de ideia como se (acentua-se: supostamente) a criança-estudante, ao ouvir que a diferença mais importante é que a sua pessoa tem um “Eu” e o seu animal de estimação não tem um “Eu” (seu *pet*, gato, cachorro, peixe – de aquariofilia). Ideia, esta, que nem explica – porque não alcança – é equivocada porque o “Eu” não é a consciência. Ainda que o “Eu” tenha acesso direto à consciência. Tampouco o “Eu” se restringe ao pensar.

Isso porque, assim como são dois conceitos distintos (o de consciência e o de pensar), o “Eu” tem, na pessoa, a sua abrangência. Enfim, querer que a criança-estudante apreenda a dignidade e magnitude que constitui o ser humano como uma pessoa ao entender a resposta à questão “Quem sou “Eu”?”. Não se faz necessário, como orienta a BNCC, que o estudante consiga reconhecer a dimensão do alcance da subjetividade? Isto é possível? Ou seja, alcançar o cerne da dimensão do “Quem sou “Eu”?”, sem antes de tudo o aluno entender “O que é o “Eu”?”¹¹¹. Enfim, se o

¹¹⁰ Certamente, que devido essas demonstrações assumirem pontos de partida elementares para o “como ensinar” primeiro a uma criança e sucessivamente as demais etapas do desenvolvimento humano. Ao estudar um assunto, quase sempre, um professor aprende e apreende um conteúdo de maneira mais detalhada.

¹¹¹ Cabe indagar se: não será por isso, também, que se observa na atualidade, uma aparente diminuição de importância para a atenção ao que pode significar o lugar do nome próprio de uma pessoa em sua consciência?

sentido do significado do “Eu” na pessoa, vier na consciência do estudante, após esse apreender, torna-se mais favorável para ele discernir “Quem sou “Eu” ?”.

É nesta direção, que a ênfase acentuada quando se fala (como antes) “que essas demonstrações das inter-relações essenciais da fundamentação do “como ensinar” o “Eu”, no componente curricular de Ensino Religioso, em seus detalhes, necessita observar”. Por conseguinte, do cerne dentre essas questões, não custa lembrar: ora, em tudo isto, onde há complexidade? Talvez, até para algum professor formador se faça mais adequado entender e apreender tudo isto primeiro. Pelo menos, para o professor de “Didática da Identidade e Alteridade no Ensino Religioso” é mais favorável discernir antes dos graduandos – melhor que seja até uma condição, como um requisito, isto é, ensinar o que já entendeu e apreendeu.

Assim, para toda e qualquer demonstração das inter-relações essenciais da fundamentação do “como ensinar” bastará considerar (guardadas as proporções), a princípio, o repetir os detalhes concernentes para os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”. Isto é, na “Unidade Temática” “Identidade e Alteridade”, o assunto “Identidade”, do tema do “Objeto de Conhecimento” “O eu, o outro e o nós”, o subtema o “Eu” no componente curricular de Ensino Religioso. Quer dizer, para o assunto “Alteridade” se faz necessário demonstrar, semelhantemente, as possibilidades para o subtema o “Outro”. Levando-se em conta, certamente, que ele (o outro) encontra-se como subtema do Objeto de conhecimento em exemplo.

Em suma, demonstrar exemplos descritivos, explicativos, detalhados das principais inter-relações entre os conhecimentos de Ensino Religioso, fundamentados na Ciências da Religião (conhecimento dos conteúdos), e os conhecimentos pedagógico-didático que caracterizem um modo de ser de uma Didática no Ensino Religioso. Os quais, possam, ao apresentar referenciais de compreensões didático-pedagógicas para os pares, alicerçar o compartilhar experiências bem-sucedidas de mais professores. Visto que, uma diversidade de olhares sobre “o como ensinar” um conteúdo (e os mesmos conteúdos), com referências teóricas sublinhadas e metodologias denominadas, contribuiriam significativamente.

Posto isso, através do dialogar a respeito das análises, no fomentar-se debates concernentes aos caminhos mais propícios para o processo de ensino-aprendizagem dos “Objetos de conhecimentos”, das Unidades Temáticas de Ensino Religioso. Portanto, o que se pressupõe, mediante à primordialidade da BNCC, depois de uma

fase em que se produza referenciais detalhados do “como ensinar” – desde o primeiro assunto, tema, subtema, quanto a autores e teorias, metodologias, princípios das Pedagogias e das Didáticas com base nas Ciências da Religião – é que as vozes dos alunos, possam ser ouvidas e elas comprovem, através de suas respostas, como a consciência dos conteúdos do Ensino Religioso apreendidos, servem para a vida. Desde a primeira resposta mais adequada para a pergunta “O que é o “Eu”? até a resposta primordial, ao término do EF, a questão: “O que é o Conhecimento Religioso?”

Quando essas literaturas demonstrarem essas inter-relações essenciais da fundamentação do “como ensinar”, em função da primordialidade da BNCC, elas poderão ser, na hodiernidade, como o que os cadernos pedagógicos do FONAPER representaram, para a formação docente naquela fase da história do Ensino Religioso no Brasil, no século passado – uma contribuição histórica. Visto que, até hoje eles ainda são. Essencialmente, em termos de conteúdos e fontes de pesquisa para o professor lecionar no componente curricular de ER. Bem como, para trabalhos acadêmicos como este.

A terceira prioridade que se torna possível à formação docente reconhecer, a partir destas perspectivas desveladas é o próprio: “como ensinar” sobre “O eu, o outro e o nós”. Porque – ao se admitir as complexidades que, ao articular, o processo de ensino-aprendizagem deste “Objeto de conhecimento” o professor no ER vai se deparar – se faz necessário que o reflexionar a respeito dele seja devidamente questionado. Pois, no desenvolvimento da compreensão da subjetividade, a criança-estudante entra em contato com inter-relações concernentes ao seu “Eu” (que a caracteriza como um sujeito) e a sua personalidade. E ainda que o tema seja constituído por 3 (três) subtemas, o entender o que é o “Eu”, no que diz respeito a subjetividade propriamente dita, como o “Eu” acessa as dimensões do pensar das percepções¹¹² e do querer de cada pessoa, influencia diretamente no entender os outros dois subtemas, “o outro” e “o nós”.

Por tudo isto, é que ensinar sobre a “Identidade” demanda discernimentos específicos na práxis docente no ER. Visto que se a criança-estudante entender os fundamentos da identidade, provavelmente, não apresentará maiores dificuldades e resistências para apreender a respeito dos fundamentos da alteridade. Todavia,

¹¹² Tanto do sentir referente aos 5 (cinco) sentidos naturais, como o sentir das emoções e sentimentos.

existem diversos outros pontos essenciais para esse aluno, no primeiro ano, aprender sobre a sua identidade, o seu “Eu”, a sua subjetividade. Como se observou ao longo deste trabalho, há muitos detalhes que demandam uma atenção ao “como ensinar” “O eu, o outro e o nós” que o professor no ER necessita discernir. Em razão de poder inter-relacionar da maneira mais adequada, para o aluno, o processo de ensino-aprendizagem do subtema o “EU”, na singularidade do tratamento pensado na BNCC, em termos de uma educação para a cidadania do aluno brasileiro.

Enfim, certamente que há outras perspectivas desveladas, neste estudo, que podem favorecer a formação docente a aprimorar o discernimento do professor sobre o contexto de ação da Didática para o Ensino Religioso. Porém, neste instante, se faz oportuno sublinhar que, devido não se ter encontrado até o momento final do presente trabalho, outro estudo com perspectivas parecidas as que, neste, foram investigadas¹¹³, observa-se que eles, também, se fazem necessários. Isto, para gerar mais referências na formação docente, no que se refere a auxiliar o professor a discernir as inter-relações que caracterizam o “como ensinar” os respectivos conjuntos de conteúdos, conceitos e processos que constituem as “Unidades Temáticas”.

Pois, como se verificou neste estudo, em meio as ausências, relativas ao entender os fundamentos da Didática (ou uma compreensão equivocada do significado e da função da mesma), bem como, a do lugar que diz respeito à Didática no componente curricular de Ensino Religioso, podem gerar uma série de lacunas e causar problemas na base de um processo de ensino-aprendizagem. Os quais, comprometem, radicalmente, a qualidade de uma formação profissional que se reflete imediatamente, na sala de aula, na educação dos alunos.

Visto que, a Didática, no Ensino Religioso, se fundamenta nos saberes teóricos e práticos, para viabilizar de modo sustentável o exercício profissional da docência. Ao traduzir os conhecimentos acadêmicos da Ciências da Religião no contexto da Educação Básica e efetuar soluções para os processos de ensino-aprendizagem, conectando competências e habilidades. Pois, em estabelecer essas conexões, a Didática no Ensino Religioso (devido caracterizar-se por articular teoria e prática, a partir do entendê-las como vinculadas uma a outra no modo como se evidencia a

¹¹³ Quer dizer, de analisar as inter-relações entre os entendimentos dos professores do componente curricular de Ensino Religioso na fundamentação do processo de ensino-aprendizagem de “O eu, o outro e o nós”, no primeiro ano do Ensino Fundamental, respaldado pela Ciências da Religião na perspectiva da BNCC.

práxis), possibilita, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, uma atenção específica ao articular as dimensões humanas (percepções dos sentidos, emoções, sentimentos, vivências, inteligências etc.) considerando os fundamentos dos saberes da área.

À vista disso, na atividade docente, verifica-se que o estabelecer as conexões dos fundamentos teóricos e práticos, nos quais, as capacidades, competências e habilidades são suportadas mais favoravelmente, **até hoje**, se dá de modo mais propício, por intermédio de procedimentos didáticos. Por isso, assim como é possível afirmar que a Didática ainda ocupa um lugar primordial no ensinar, conforme se observou neste estudo, a convicção de que quanto mais a Didática, no Ensino Religioso, estiver bem evidenciada na formação docente, mais oportunidades de estabelecer conexões seguras e sustentáveis dos conhecimentos são possíveis.

Dessarte, ao concluir este trabalho, se faz útil ressaltar que, em razão de se constatar que ainda não pode existir um bom êxito, na consolidação de um processo de ensino-aprendizagem, sem os devidos discernimentos das conexões que interligam os saberes (teóricos com os práticos), a partir dos fundamentos de uma área. Validar este princípio, na densa formação em Ciências da Religião, para o exercício profissional da docência, no componente curricular de ER – considerando-se a perspectiva da BNCC – é uma oportunidade que se efetiva, de forma mais propícia, por um entendimento, bem embasado, da função da Didática no Ensino Religioso. Pois, a escolha da orientação da Didática, no ER, ao longo de toda essa formação profissional [desde a inicial até a continuada], vai ao encontro da esperança do proporcionar, no porvir, uma docência mais propícia nessa área. Por meio, da qual, consequentemente, ao apreender-se o “Conhecimento Religioso”¹¹⁴, seja possível ao eu, o outro e o nós, na hodiernidade, exercitar suas cidadanias de modo saudável, autônomo e corresponsável.

¹¹⁴ Ao assimilar os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem e articular os conhecimentos através das habilidades essenciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando de Brito; OLIVEIRA, Guilherme Fonseca. Um percurso histórico e noções gerais da hermenêutica filosófica de Gadamer: uma análise filosófica para a comunidade jurídica. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 20, n. 1, p. 9-48, jan./abr. 2019.

ALMEIDA, Flávio Aparecido de. O fenômeno religioso como objeto do Ensino Religioso visto sobre a perspectiva da ciência. In. ALMEIDA, Flávio Aparecido de. (org.) **Ciências das Religiões**: uma análise transdisciplinar. v. 2., cap. 10, p. 135 - 147. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/o-fenomeno-religioso-como-objeto-do-ensino-religioso-visto-sobre-a-perspectiva-da-ciencia>. Acesso em: 15 jul. 2023.

AMARAL, Ana Lúcia. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In. ROMANOWSKI, Joana Paulina; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, Didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 139-150.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o Campo das Ciências da Religião e Sua Aplicação ao Ensino Religioso. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo. v. 58, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2018.

BACICH, Lilian; COSTAS, José Manuel Moran. (org.) **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma Abordagem Teórico-Prática. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BAPTISTA, Paulo Agostino Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER**: revista de estudos da religião, São Paulo, v. 15, n. 2, p.107-125, 2015.

BARCELLOS, Lusival Antonio. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, 2014.

BLANCARTE, Roberto. (coord.). **Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo**. México/ DF: El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, 2008.

BERGER, Peter. **Os múltiplos altares da modernidade rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes 2017.

BIAGIONI, João. **A ontologia hermenêutica de H. G. Gadamer**: reflexões e perspectivas sobre a 3ª parte de “Verdade e Método”. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1983.

BOTELHO, Edivaldo José. Ensaio para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha. In. POZZER, Adecir. *et al.* **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. (org.) POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 103-133. Disponível em: <https://fonaper.com.br/biblioteca/ensino-religioso/ensino-religioso-na-educacao-basica-fundamentos-epistemologicos-e-curriculares-2015/>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Práxis educativa no ensino religioso-confluência entre epistemologia e didática. **Dia a dia Educação**. GPER NEWS 133 – artigos/anexo 1, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos2/praxis_educativa.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. **INTERAÇÕES**: Cultura e comunidade, Belo Horizonte, BRASIL, v. 8, n. 14, p. 221-229. jul./dez. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2010a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão nº 4.439/2010. Ensino Religioso nas escolas públicas. Conteúdo confessional e matrícula facultativa.** Respeito ao binômio laicidade do Estado/liberdade religiosa. Igualdade de acesso e tratamento a todas as confissões religiosas. Conformidade com o art. 210, §1º do texto constitucional. Constitucionalidade do art. 33, §, caput §1º e §2º, da lei de diretrizes e bases da educação nacional e do Estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil promulgado pelo decreto 7.107/2010. Ação direta julgada improcedente. Relator: Roberto Barroso. 27 set. 2017. Brasília: STF, 2017a. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 12, de 28 de dezembro de 2018.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2018a.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garbogni. “Leitura do Mundo” e Educação em Paulo Freire. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e258577, 2022.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258577>. Acesso em: 23 de maio 2023.

BRUNET, Odette; LÉZINE, Irène. **O desenvolvimento psicológico da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias. **HORIZONTE: revista de estudos de teologia e ciências da religião**, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 855-886, jul./set. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. A relação teoria-prática na formação do educador. In. CANDAU, Vera Maria. (org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 56-72.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In. CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 13-21.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **A didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012b.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Didáticas**: Tecendo/Reinventando Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2018.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. São Paulo: Vozes, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In. CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. São Paulo: Vozes, 2020a. p. 22-32.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In. CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. São Paulo: Vozes, 2020b. p. 33-47.

CARNEIRO, Moacir A. **BNCC FÁCIL**: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares**: formação de professores de Ensino Religioso. 2007. 385 f. Orientador: Antônio Chizzotti. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10018>. Acesso em: 20 maio 2023.

CARVALHO, José Jorge de. **Um espaço público encantado**: pluralidade religiosa e modernidade no Brasil. Departamento de Antropologia. n. 249. Brasília: UNB, 1999. (Série Antropologia).

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. **Ensino Religioso e diversidade**: caminhos na vivência e experiência de professores nas práticas escolares. Goiânia, Especial, v. 18, p. 95-116, 2020.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889 – 1934)**. Orientador: Ademir Valdir dos Santos. 2016. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2016.

CECCHETTI, Elcio. O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um desarme de Davi e Golias. In. POZZER, Adecir. *et al.* **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. (org.) POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 155-179. Disponível em: <https://fonaper.com.br/biblioteca/ensino-religioso/ensino-religioso-na-educacao-basica-fundamentos-epistemologicos-e-curriculares-2015/>. Acesso em: 31 maio 2022.

CECCHETTI, Elcio. Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais. **HORIZONTE** - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 18, n. 55, p. 10, 30 abr. 2020. Dossiê: Religião e Educação.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação Ensino Religioso e Formação Docente. In. Sena Luzia (org). **Ensino Religioso e Formação Docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

COSTELLA, Domenico; OLIVEIRA, Ednilson Turozi. **Epistemologia do Ensino Religioso**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9378386-Epistemologia-do-ensino-religioso.html>. Acesso em: 26 dez. 2023.

COSTA, Matheus Oliva da. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. **NUMEN**: revista de estudos e pesquisa da religião, programa de pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 306-316, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22137/14810>. Acesso em: 02 out. 2020.

CRUZ, Eduardo Rodrigues. Estatuto epistemológico da Ciência da Religião. In. PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank. (org.) **Compêndio de ciências da religião**. São Paulo: Paulinas: Paulos, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, out./dez. 2014.
DAMASCENO, Sidney Allessandro da Cunha; DAMASCENO, Cláudia Patrícia Farias da Cunha; SILVA, Marínilson Barbosa da. Feedbacks da performance dos professores de Ensino Religioso: a não disponibilidade do livro didático na formação do cidadão e suas consequências para os docentes. In. MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de. (org.) **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. v. 7, cap. 22, Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020. p. 304-318. E-book.

Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/-saberes-experiencias-e-praticas-na-educacao-contemporanea-volume-7>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o Estado Laico. In. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. Conselho Nacional do Ministério Público (VNMP). Brasília-DF: CNMP, v. 1, p. 207-227, 2014. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAI_CO_volume_1_web.PDF. Acesso em: 1 nov. 2020.

DAMASCENO, Sidney Allessandro da Cunha; DAMASCENO, Cláudia Patrícia Farias da Cunha; SILVA, Marinilson Barbosa da. As Ciências das Religiões e o exercício do movimento da transformação dos seus saberes para o Ensino Religioso. In. ALMEIDA, Flávio A. (org.) **Ciências das Religiões: uma análise transdisciplinar**. Guarujá/SP: Científica Digital, v. 1. cap. 10, 2020a. p. 131-151. E-book. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-87196-50-3>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DAMASCENO, Sidney Allessandro da Cunha; SILVA, Marinilson Barbosa da. João Pessoa, Educação e Ciências das Religiões: a descontinuidade relacionada às políticas públicas nacionais na rede oficial do sistema municipal de ensino. In. ALMEIDA, Flávio A. (org.) **Ciências das Religiões: uma análise transdisciplinar**. Guarujá/SP: Científica Digital, 2021. v. 3, cap. 08, p. 96-114. E-book. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-5360-010-2>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DIAS, Sônia Maria; ROSSETO, Selma Correio. Formação continuada para docentes do componente curricular Ensino Religioso: metodologia “seminário de boas práticas”. In. Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de Pós-Graduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAE CIR), 10, 2019, Curitiba/PR. **Anais XIV CONERE, II Congresso de Pós-Graduação em Teologia – PUCPR, II CLAE CIR**. Florianópolis: FONAPER, 2020. v. 1, p. 217-223. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 30 ago. 2023.

DOWELL SJ, João Augusto Anchieta Amazonas Mac. Filosofia da Religião: Sua centralidade e atualidade no pensamento filosófico. In. Dossiê: Filosofia da Religião. **INTERAÇÕES**: periódico científico do programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas, v. 6, n. 10, p. 17-49, 2011.

ELLER, Jack David. **Introdução à antropologia da religião**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. Orientadora: Maria Isabel de Almeida. 2011. 342 p. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In. AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, Antônio Batista; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos. **Momentos**: diálogos em ação. Rio Grande do Sul. v. 18, n. 1, p. 262-267, jan./abr. 2019.

FERREIRA, Amauri Carlos; RIBEIRO, Flávio Senra. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil. O debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. **NUMEN**: revista de estudos e pesquisa da religião, programa de pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012.

Disponível em: numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/download/1729/1446. Acesso em: 14 abr. 2021.

FERREIRA, Douglas Wilian. **Questões didáticas para o Ensino Religioso**: uma reflexão a partir da BNCC. Nunem: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora-MG, v. 25, n. 2, p. 261-275, jul./dez. 2020.

FERREIRA, Douglas Wilian. A formação do professor de Ensino Religioso na licenciatura em Ciência da Religião. In. XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. **Anais XVI SEFOPER**. Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. 255 - 263. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ANAIS_XVI_SEFOPER01.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FINATTO, Ediana Maria Mascarello; OLIARI, Gilberto. In. XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 12., 2014, Belém/ PA. **Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso.** (org.) RISKE-KOCH, Simone; SIMONI, Josiane Crusaro; FINATTO, Ediana Maria Mascarello. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015. p. 279-288.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico.** São Paulo: Memorial da América Latina, 2012.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Ensino Religioso – capacitação para um Novo Milênio.** Curitiba, 2000. (Coleção de Cadernos Pedagógicos do Curso de Extensão a Distância – Doze cadernos).

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Ensino Religioso – capacitação para um Novo Milênio. **Ensino Religioso e o Conhecimento Religioso – caderno 3.** Curitiba, 2000a. (Coleção de Cadernos Pedagógicos do Curso de Extensão a Distância – Doze cadernos).

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Ensino Religioso – capacitação para um Novo Milênio. **O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso – caderno 4.** Curitiba, 2000b. (Coleção de Cadernos Pedagógicos do Curso de Extensão a Distância – Doze cadernos).

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Ensino Religioso – capacitação para um Novo Milênio. **O Ensino Religioso no cotidiano da sala de aula – caderno 12.** Curitiba, 2000c. (Coleção de Cadernos Pedagógicos do Curso de Extensão a Distância – Doze cadernos).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul./dez., 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Considerações em torno do ato de estudar. In. FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-12.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. A importância do ato de ler. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** – Educação Básica. v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Formação continuada: o Ensino Religioso e as interfaces com a educação ambiental, as relações étnico raciais e a diversidade sexual. In. XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 12., 2014, Belém/ PA.

Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso. (org.) RISKE-KOCH, Simone; SIMONI, Josiane Crusaro; FINATTO, Ediana Maria Mascarello. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015. p. 304-317.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, Malmequer**: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional comum curricular.

Orientador: Eduardo Rodrigues da Cruz. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21888?mode=full>. Acesso em: 25 set. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. (1900-2002). **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis/RJ: Vozes. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2011. (Coleção Pensamento Humano, v. 2).

GADAMER, Hans-Georg. (1900-2002). **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis/RJ: Vozes. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2015. (Coleção Pensamento Humano, v. 1).

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2007. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

GAGNÉ, Robert Mills. **Princípios essenciais da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Globo, 1980.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Revista de Estudos em Educação Quaestio**, Sorocaba/SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2522>. Acesso em: 14 out. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a teoria histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GHEDIN, Evandro. A questão da epistemologia e suas implicações a uma Episteme didática: apontamentos preliminares. In. CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. São Paulo: Vozes, 2020. p. 33-47.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1999.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUEDES, Edson Carvalho. A filosofia que nasce do interrogar educante. In. GUEDES, Edson Carvalho. (org.). **Fundamentos teóricos da Educação no ensino a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 11- 70.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUSMÃO, José Lucas Omena; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; LIMA, Walter Matias. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. **Filosofia e Educação**, Campinas-SP, v. 10, n. 2, p. 379-405, maio/ago. 2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HEGEL, Georg W. F. **A Razão na História. Introdução à Filosofia da História Universal**. Lisboa: Edições 70, 1995.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em (trans)formação: tema central da Formação de Professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: esperança e desafios? Reflexões da prática do cotidiano escolar**. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2016.

HUTCHENS, Benjamin Coy. **Compreender Lévinas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira; SOUZA FILHO, Danilo Marcondes. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. (org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Saberes docentes e concepções do ensino religioso. **Estudos de Religião**, v. 34, n. 1, p. 155-176, jan./abr. 2020.

KERKHOFF, Francinne de Oliveira; ROSA, Geraldo Antônio; CARON, Lurdes. Epistemologia do Ensino Religioso. In. XIV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 13., 2016, São José-SC. **Anais do XIV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. (org.) RIFFEL, Raquel; SIMONI, Josiane Crusaro; POZZER, Adecir. Florianópolis: FONAPER, v. 14, 2017. p. 64-77.

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Sobre as relações entre Igreja e Estado: conceituando a Laicidade. **Ministério Público em Defesa do Estado**. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, v. 1, 2014. p. 179-205.
Disponível em:
https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAI_CO_volume_1_web.PDF. Acesso em: 1 nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. **XV ENDIPE**, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 234-251.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In. LIBÂNEO, J. C; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-62. (Coleção educação em debate).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. In. **Educação & Realidade**: revista da faculdade de Educação da Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. (Coleção educação em debate).

LIMA, Licínio Carlos. Considerações em torno do ato de estudar Paulo Freire. **Estudos Universitários**: revista de cultura da UPFE. UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 95-122, jan./jun., 2021.

LUDWIG, Eliane; SIMONI, Josiane Crusaro; FERRARI, Rosinei P. Ensino Religioso e formação docente: relato de uma experiência na perspectiva de uma formação continuada na regional de SLO – PARFOR. In. XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 12., 2014, Belém/ PA. **Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso.** (org.) RISKE-KOCH, Simone; SIMONI, Josiane Crusaro; FINATTO, Ediana Maria Mascarello. Florianópolis: FONAPER, v. 13, 2015. p. 318 - 328.

KANT, Emanuel. **Crítica da razão prática.** Brasil Editora: São Paulo, 2004.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática. 2019.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**: revista do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, 2011.

MARTINS E SILVA, Andressa; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. A ADI 4.439/2010 sobre o Ensino Religioso: análise dos equívocos e desconhecimentos. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 38, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/download/647/476>. Acesso em: 21 maio 2023.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Caminhando**, v. 23, n. 2, p. 137-150, jul./dez. 2018.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIELE, Neide. **Curso de Graduação em Ciências das Religiões.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011. (Coleção Ciências das Religiões).

MILOT, Micheline. **La laicidad.** Madrid: Editorial CCS, 2009.

MENDES, Candido. (org.). **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MONTEIRO, Paula; GIRARDI, Dirceu André. Religião e laicidade no STF: as figurações do secular no debate brasileiro sobre o ensino religioso público. **REVER**: revista de estudos da religião do programa de pós-graduados em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 349-366, set./dez. 2019.

MORAES, Maria Cândida. Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa. **Inter-Legere** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, n.16, p. 186-213, jan./jun. de 2015.

MORAES, M. Cândida. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In. DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier; DE CASTRO, Gustavo (org.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade – Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 135-164.

MORENTE, Manoel Garcia. **Fundamentos de Filosofia**: lições preliminares. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. (org.) **Religião e linguagem**. Abordagens teóricas e interdisciplinares. São Paulo: Paulus, 2015. (Coleção Sociologia e Religião).

NUNES, Leandro. A difícil democracia: reinventar as esquerdas. **Argumentum**, Vitória, v. 11, n. 3, p. 217-221, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Betty Antunes de; DUARTE, Newton. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, Letícia Casagrande; ASSIS, Jacira Helena Valle Pereira. Relatos docentes e as fragilidades da disciplina de Ensino Religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 35, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i35.35400> Acesso em: 01 jul. 2023.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sergio Azevedo Rogério; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso. In. ADECIR, Pozzer; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; KLEIN, Remí. (org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 103-125. Disponível em: <https://vidadeteologo.com.br/wp-content/uploads/2022/03/Diversidade-Religiosa-e-Ensino-Religioso-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone. Formação Docente e Ensino Religioso: exercícios decoloniais em territórios latino-americanos. **Rev. Pistis Práxis**: Teologia Pastoral: revista do programa de pós-graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1993.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações. **Civitas**: revista do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 221-237, 2011.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

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

PASSOS, João Décio; USARKI, Frank. **Compêndio de Ciências da Religião**. (org.). São Paulo: Paulinas, 2013.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. **REVER**, Ano 15, n. 02, jul./dez. 2015.

PIAGET. Jean Willian Fritz. **A formação do símbolo**. São Paulo: Zahar, 1975.

PIAGET. Jean Willian Fritz. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006. Série Educação.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In. SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN Giovana. (org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, p. 19-64, 2019.

Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf)

[%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf). Acesso em: 26 dez. 2023.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008.

PIRES, Frederico Pieper. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erani; KLEIN, Remí. (org.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-138.

PIRES, Frederico Pieper. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erani; KLEIN, Remí. (org.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 277- 286.

PIRES, Frederico Pieper. Religião: limites e horizontes de um conceito. **Estudos de Religião**, v. 33, n. 1, p. 5-35, jan./abr. 2019.

PIRES, Marcelo Noriega. Apontamentos para o professor de história que atue no Ensino Religioso, partindo da BNCC e do RCG. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 9, n. 17, p. 20-40, jul./dez. 2019a.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. In. EGGERT, Edgla. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 732-746.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. Educação Emocional: Apontamentos Teóricos. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 35, n. 110, p. 163-186, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8925>. Acesso em: 06 mai. 2022.

RIBEIRO, Flávio Augusto Senra. Programas profissionais. Situação atual e perspectivas na área de Ciências da Religião e Teologia no Brasil. **REFLEXUS**: revista de Teologia e Ciências das Religiões, do Curso de Teologia e do Programa de Mestrado Profissional e Doutorado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória – ES, Vitória-ES, v. 11, n. 18, p. 447 – 469, 2017.

RIBEIRO, Flávio Augusto Senra. Pós-graduação em Ciências da Religião e Teologia no quadriênio 2013-2016. **INTERAÇÕES**: Cultura e Comunidade: revista do departamento de Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 526-533, 31 de dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3130/313058154010/html/>. Acesso em: 28 maio 2022.

RIBEIRO, João Francisco Cocaro. Hans-Georg Gadamer: hermenêutica e consciência histórica. In: **Argumento**, Salvador, n. 16. p. 54-68, nov. 2020.

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. **CAMINHOS**, Goiânia, n. Especial, v. 18, p. 79-94, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7840/4976>. Acesso em: 05 jul. 2023.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**. Paris: Le Seuil, 1986.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Lisboa: RES Editora, 1989.

RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lílian Blanck de; POZZER, Adecir. **Formação inicial em ensino religioso**: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2018.

ROCHA, Luiz Cláudio. **Ensino Religioso**: abordagem antropológica e abertura transdisciplinar. 2019. 108 f. Orientadora: Giseli do Prado Siqueira. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2019.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **REVER**, ano 15, n. 02, p. 55-66, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Elisa. Fundamentos teóricos e epistemológicos para a docência em Ensino Religioso: uma proposta em construção. In: GOMES, Eunice Simões;

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso**: religião e cultura. João Pessoa: Editora UFPB, 2016, p. 52-66.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso**: uma proposta reflexiva. Belo Horizonte, MG: Editora Senso, 2021.

RODRIGUES, Jussara Martins; SOUZA, Sandra Cristina do Nascimento; NEZ, Egeslaine. DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: desafios e perspectivas. **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças-MT, v. 20, p. 39 - 53, jan./jul. 2016.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2002.

ROHDEN, Luiz. **Interfaces da hermenêutica**: método, ética e literatura. Caxias do Sul-RS: Educs, 2008.

SAMPAIO, Dilaine Soares. Ciências da Religião e Teologia como área autônoma: reconfiguração do debate epistemológico, novos desafios e perspectivas para o estudo das (não) religiões e da(s) espiritualidade(s). **HORIZONTE**: revista de estudos de teologia e ciências da religião, Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 890-914, maio/ago. 2019.

SANTOS, Márcia de Abreu. A atuação do pedagogo na disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 5, p. 01-08, 2023.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. **Ensino Religioso e Currículo**: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões). 2020. 295 f. Orientador: Gilbraz de Souza Aragão. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Educação, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20286/1/MirinaldaAlvesRodriguesDosSantos_Tese.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

SANTOS, Taciana Brasil. Considerações sobre o Ensino Religioso nas pesquisas de pósgraduação brasileiras. In. XIV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 13., 2016, São José/SC. **Anais do XIV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. (org.) RIFFEL, Raquel; SIMONI, Josiane Crusaro; POZZER, Adecir. Florianópolis: FONAPER, v. 14, 2017. p. 38- 49.

SANTOS, Taciana Brasil. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20016>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas. Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHMIDT, Lawrence Kennedy. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O Trajetória da Didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. **HISTEDBR**: revista do grupo de estudos e pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 15, n. 61, p. 87-109, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, José Carlos da. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i44.4441>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVEIRA, Emerson Sena da; MORAES JÚNIOR, Manoel Ribeiro. **A dimensão teórica dos estudos da Religião**: horizontes histórico, epistemológico e metodológico nas Ciências da Religião. São Paulo: Fonte Editorial, 2017.

SILVEIRA, Emerson Sena. (org.). **Como estudar as religiões**: metodologias e estratégias. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVEIRA, Emerson Sena; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo (org.). **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVEIRA NETO, Harry Carvalho da; BARCELLOS, Lusival Antonio. Aprendendo brincando: as contribuições do lúdico para o Ensino Religioso em João Pessoa – PB. In. XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. **Anais XVI SEFOPER**. Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. 177-184. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ANAIS_XVI_SEFOPER01.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

SOUZA, Alexandra Adir Jessuino Bermudes. Ensino religioso: contribuição das ciências das religiões e trajetória. **Último Andar**, São Paulo, v. 26, n. 41, p. 1-26, jan.-jun. 2023.

SOUZA, André Lima; MEDEIROS, Francinete Alves de; SILVA, Francisca Luciene da; MESQUITA, Jamiry Rosiely de; BARBOSA NETO, João; ARAÚJO, Maria de Fátima. Letramento literário na formação discente de Ensino Religioso: o filme a múmia. In. XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, 12., 2014, Belém/ PA. **Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. (org.) RISKE-KOCH, Simone; SIMONI, Josiane Crusaro; FINATTO, Ediana Maria Mascarello. Florianópolis: FONAPER, 2015. p. 632 - 641.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. O processo de gênese da(s) Ciência(s) da Religião na UFJF. In. **NUMEN**: revista de estudos e pesquisa da religião, programa de pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 537-550, 2012.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto; MENEZES, Renata de Castro. (org.) **Religiões em movimento**: o Censo de 2010. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
TOSTES, Patrícia da Silva Gouvêa. Ciências da Religião e Geografia: diálogos interdisciplinares e práticas pedagógicas para o Ensino Religioso a partir da BNCC. In. XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. **Anais do XVI SEFOPER**. Florianópolis: FONAPER,

2021. v. 1, p. 131-138. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ANAIS_XVI_SEFOPER_01.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano**. São Paulo: Loyola, 1991.

USARSKI, Frank. **Constituinte da Ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas-SP: Papirus, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político pedagógico. E-book. Campinas: Editora Papirus, 2015. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica_e_educa%C3%A7%C3%A3o_superior.html?id=CHiADwAAQBAJ. Acesso em: 26 dez. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte em la infância**: ensayo psicológico. Madrid: Akai, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. El problema de la edad. In. VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri, Visor, p. 251-274. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1990.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WELLER, Wivian Jany. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30 ed. **Anais 30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: UFMG, Minas Gerais. p. 7-10, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/hermeneutica-como-metodo-empirico-de-investigacao> Acesso em: 21 ago. 2023.

WINTER, Edna Magali; FURTADO, Waléria. **Didática e os caminhos da docência**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ANEXO A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA ENTREVISTA

A seguir, apresenta-se os “Esclarecimentos iniciais” e as 10 (dez) perguntas que constituíram o “Roteiro Semiestruturado da Entrevista”. Do mesmo modo que esse instrumento foi apresentado para os participantes da pesquisa de campo. Sublinha-se, que as questões tiveram o caráter de serem sigilosas, isto é, nenhum entrevistado teve contato com nenhuma questão antes da gravação de sua entrevista.

Esclarecimentos iniciais:

As seguintes perguntas estão formuladas de acordo com a perspectiva da “Base Nacional Comum Curricular” e são relativas ao componente curricular de Ensino Religioso, a respeito da “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades”. Conforme considerada como sendo o conteúdo, através do qual, o ER é introduzido na etapa de Ensino Fundamental. Como por exemplo, no Objeto de Conhecimento “O eu, o outro e o nós” observa-se que o “Eu” é o primeiro tema ensinado, neste componente curricular, ao aluno que chega no primeiro ano com cerca de 6 (seis) anos de idade.

1. Quais são os entendimentos a respeito do “Eu” que o estudante de ER precisa adquirir, neste instante, para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental?
2. Para ensinar sobre as características singulares do “Eu”, a subjetividade, ou seja, os desejos, as emoções e os sentimentos, de quais maneiras o(a) senhor(a) dentro da organização didática da aula articula a metodologia, ou seja, como ensina esse tema para o aluno nesta idade?
3. Como docente, dada a importância do seu campo de conhecimento próprio da Ciências da Religião (suas subáreas como a: História da Religião, Antropologia da Religião, Sociologia da Religião, Psicologia da Religião etc.) em relação ao domínio do conteúdo do tema “O Eu”, que autores e teorias o(a) senhor(a)

utiliza para fundamentar epistemologicamente (a natureza e a validade) desse ensino com base nesta Ciência acadêmica?

4. Ao considerar as orientações da BNCC, quando a primeira habilidade de ER afirma: “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós”; particularmente, em sua experiência com relação ao uso de recursos didáticos (no sentido dos mais e menos adequados, dos prós e dos contras), para assegurar essas aprendizagens essenciais de identificar, acolher e diferenciar, que observações são essenciais levar em conta para o professor no ER propiciar o alcançar essa habilidade?
5. No que diz respeito ao Objeto de Conhecimento “Imanência e transcendência”, de que maneiras o(a) professor(a) de ER pode proporcionar a este estudante o apropriar-se dos entendimentos que caracterizam a imanência (conforme uma dimensão concreta, biológica) e a transcendência (como uma dimensão subjetiva, simbólica)?
6. Ao considerar a Ciências da Religião, como o(a) senhor(a) fundamenta epistemologicamente os conteúdos para ensinar a este estudante a “Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um”?
7. Como docente, ao considerar o conteúdo “Imanência e transcendência” que métodos e formas didáticas o(a) senhor(a) combina para este estudante atingir a habilidade de “Valorizar a diversidade de formas de vida”?
8. Ao considerar as orientações da BNCC relativas ao componente curricular de ER, quais os pontos indispensáveis que o(a) senhor(a) destaca para o (a) professor(a) fundamentar o processo de Ensino-Aprendizagem desse aluno do primeiro ano com base nos conhecimentos da Ciências da Religião?
9. Para o exercício profissional da docência de ER no primeiro ano, segundo a BNCC, quais as características principais da Didática no Ensino Religioso que particularmente o(a) senhor(a) observa?

Quais as principais dificuldades que o(a) senhor(a) acentua para desenvolver, com base nos saberes da Ciências da Religião, a fundamentação epistemológica dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem deste aluno no componente curricular de Ensino Religioso?

APÊNDICE A – PROFESSORES SÃO COMO ESTRELAS, TÊM SUA LUZ E ÓRBITA PRÓPRIA

As Ciências da Religião ao lançar a sua luz sobre a Educação Escolar, permite que os entendimentos sobre o Conhecimento Religioso, sejam iluminados entre as pessoas e, conseqüentemente, suas respectivas convivências sociais.

Sidney Damasceno.

No presente estudo, em primazia necessita-se reconhecer a importância do dizer que **professores são como estrelas, têm sua luz e órbita própria**. Porque, para além da poética, é desse modo que neste trabalho se entende e se respeita um docente. Independentemente, das formas que em cada cultura e sociedades posicionam-se e mantém o nível do exercício profissional da docência. Porque estar professor, pode se constituir como um trabalho profissional profundamente desafiador e ricamente transformador.

Dizer isso, antes de tudo e particularmente, se faz necessário devido este estudo ter sido planejado a partir do ouvir o dizer de professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso (ER). Comparativamente, se basear na voz de professores, foi pensado no sentido de que observar compreensões de professores de Educação Escolar é como admirar a Via Láctea¹¹⁵ – corpos celestes, planetas e estrelas, em meio a poeira e o gás cósmico agrupados pela ação da gravidade – é refletir de fato no que seria uma quinta-essência¹¹⁶.

¹¹⁵ Mediante o existir de uma mistura de sensações e entendimentos, no mais íntimo do ser, entre uma parte finita de um Universo infinito; misto que ao contemplar a Via Láctea em meio ao cosmos, desde o observar no seu formato de espiral, o jeito que as imagens convergem para um ponto central, até como delimita-se cada órbita; é que nos aparenta também acontecer entre um professor e as dimensões de todo processo de ensino-aprendizagem no universo da Educação Escolar.

¹¹⁶ Neste viés, assim como na Via Láctea cada corpo celeste tem as suas particularidades e as estrelas têm em seu caráter a sua luz exclusiva. Como acentuam os astrônomos, apesar de algumas delas naturalmente em suas explosões poderem até emitir uma intensidade de luz mais forte, entretanto, ser fato, cada estrela tem a sua luz e órbita própria, é que consideramos: Professores são como estrelas, nascem nas nebulosas, brilham e, por esse motivo, produzem calor e luz, bem como, um dia resfriam totalmente.