



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

ROZIL DA SILVA GOMES

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA
PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE
GUARABIRA – PB

JOÃO PESSOA – PB
2025

ROZIL DA SILVA GOMES

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA
PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE
GUARABIRA – PB**

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

Orientador: Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Valdir Efun Lourenço e Lima de Santa Rita

JOÃO PESSOA – PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G633d Gomes, Rozil da Silva.

Desafios e perspectivas do ensino religioso : uma análise da prática docente nas escolas da Rede Estadual e Municipal de Guarabira - PB / Rozil da Silva Gomes. - João Pessoa, 2025.

172 f. : il.

Orientação: Marinilson Barbosa da Silva.

Coorientação: Valdir Efun Lourenço e Lima de Santa Rita.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino religioso. 2. Prática docente. 3. Escolas - Desafios e perspectivas. I. Silva, Marinilson Barbosa da. II. Santa Rita, Valdir Efun Lourenço e Lima de. III. Título.

UFPB/BC

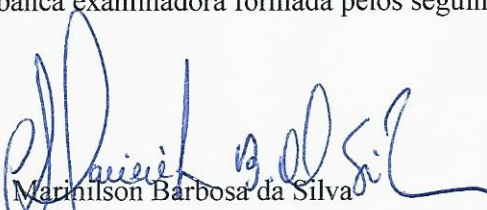
CDU 37:2(043)

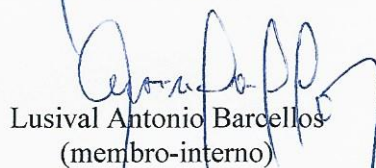
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

*DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE
NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB.*

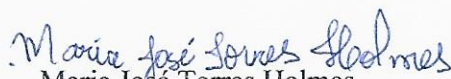
ROZIL DA SILVA GOMES

Dissertação apresentada à banca examinadora formada pelos seguintes especialistas.


Marililson Barbosa da Silva
(orientador)


Lusival Antonio Barcellos
(membro-interno)


Valdir Efun Lourenço e Lima de Santa Rita
(membro-externo/UFPB)


Maria José Torres Holmes
(membro-externo/SEDEC JP)

Aprovada em 12 de maio de 2025.

Entre os desafios cotidianos e as trilhas das ricas tradições culturais e religiosas, os docentes do Ensino Religioso em Guarabira erguem pontes que unem o sagrado ao humano. No compasso da fé, honrando práticas ancestrais e contemporâneas, semeiam esperança e cultivam a resiliência, enquanto abrem caminhos para o diálogo, o respeito mútuo e a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha sincera gratidão ao Divino que se apresenta de inúmeras formas e em variadas tradições, sendo a fonte primordial de vida e da energia que impulsiona o universo. Sou grato pelo presente da existência, pela majestade da natureza e, em especial, pela pluralidade de caminhos que nos guiam rumo à experiência do sagrado.

Agradeço de forma especial à minha família, cuja presença constante, amor incondicional e apoio incansável foram fundamentais para a realização deste mestrado. Em momentos de desafios e conquistas, encontrei no aconchego familiar a motivação necessária para seguir em frente e superar obstáculos.

A Edson, meu melhor amigo, deixo aqui minha sincera gratidão e reconhecimento. Seu amor e amizade sempre foram faróis que iluminaram meus dias, oferecendo apoio impagável em cada desafio e alegria compartilhada.

Agradeço imensamente às escolas que gentilmente abriram suas portas e disponibilizaram seus espaços para a realização desta pesquisa. Sem essa colaboração, que incluiu o acolhimento dos profissionais e a confiança depositada por todos os docentes de Ensino Religioso, seria impossível avançar na compreensão dos fenômenos estudados.

Aos amigos Gisele Gomes, Cleyton de Vasconcelos, Romário, Edna e Grícia, expresso meu mais sincero agradecimento. Cada um de vocês, com seu apoio, incentivo e amizade, contribuiu de forma singular para o desenvolvimento desta trajetória acadêmica.

Gratidão ao meu orientador, prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva, por todo acolhimento, aprendizado e confiança para comigo.

A minha querida amiga e professora Dr^a. Maria José Torres Holmes, por todo acolhimento, cuidado e muito aprendizado. Desde o início do meu mestrado foi luz na minha vida e caminho.

Ao professor Dr. Lusival Barcellos, pela sua grandiosidade de ser humano, por todos os ensinamentos, vivências, partilhas e palavras de incentivo.

Minha eterna gratidão ao amigo, coorientador e professor Dr. Valdir Efun, companheiro do Axé e amigo dos cães. Muito obrigado, meu amigo, por sua luz e apoio inestimável ao longo desta jornada acadêmica.

RESUMO

O presente estudo tem como tema desafios e perspectivas do Ensino Religioso (ER): uma análise da prática docente nas escolas da rede estadual e municipal de Guarabira-PB. O objeto de estudo concentrou-se na prática docente no ER, consciente de que refletir sobre a práxis docente no ER é, ao mesmo tempo, uma tarefa desafiadora e indispensável. Considerando que a (re)construção das práticas pedagógicas ocorre em um movimento dialético de planejamento, execução e avaliação de situações de ensino-aprendizagem, englobando na perspectiva decolonial, pluralismo religioso e educação antirracista. Assim, objetivamos com a pesquisa analisar os desafios e perspectivas da prática docente em ER nas escolas da rede estadual e municipal de Guarabira-PB. Em termos metodológicos, nossa pesquisa é de cunho qualitativo, na qual foi possível compreender e descrever fenômenos a partir das percepções dos docentes entrevistados. Utilizamos uma abordagem fenomenológica, em que buscamos perceber as experiências vividas e os significados atribuídos pelos docentes entrevistados. Foi realizada uma pesquisa de campo e como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada junto aos docentes de ER. Para a análise dos dados, realizamos as transcrições das entrevistas, ou seja, os áudios foram convertidos em textos para uma garantia maior das respostas coletadas. Ao analisar os conteúdos, separamos por categorias mais relevantes relacionadas ao objeto da pesquisa. No primeiro capítulo, a pesquisa fundamenta-se em autores como Aragão (2020), Benvenuti (2024), Junqueira (2015), dentre outros, que defendem um ER pluralista, decolonial e antirracista, problematizaremos sobre práticas docente em ER, nas quais apontamos a necessidade de uma abordagem de ensino pluralista, decolonial, antirracista. No segundo capítulo, trouxemos o ER no ambiente escolar, atravessamos o ER no Brasil, no estado da Paraíba e em Guarabira, analisando a rede de ensino municipal e estadual, baseado na proposta curricular de ambos, Plano de Educação Estadual e Municipal, as diretrizes pedagógicas da rede estadual e municipal. No terceiro capítulo, intitulado “Na fronteira dos desafios e na esperança das perspectivas do ensino religioso em Guarabira – PB” trouxemos o resultado da pesquisa semiestruturada junto aos docentes de ER e análise dos dados obtidos. Os resultados preliminares da pesquisa revelam que a prática docente no Ensino Religioso desempenha um papel fundamental na promoção da transformação social dos educandos. Isso ocorre especialmente quando essa prática é orientada por uma perspectiva de educação antirracista, que valoriza o pluralismo religioso e se alinha a abordagens decoloniais. Dessa forma, o Ensino Religioso transcende a mera transmissão de conhecimentos, atuando como uma ferramenta poderosa para o questionamento de estruturas sociais excludentes e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Prática Docente. Escolas. Desafios e Perspectivas.

ABSTRACT

Challenges and Perspectives of Religious Education: An Analysis of Teaching Practices in State and Municipal Schools in Guarabira (PB). This study addresses the challenges and perspectives of Religious Education (RE) by analyzing teaching practices in state and municipal schools in Guarabira, Paraíba. The research focuses on the praxis of RE instruction, acknowledging that reflecting on teachers' practices is both a challenging and indispensable task. Recognizing that the (re)construction of pedagogical practices unfolds through a dialectical movement of planning, execution, and evaluation in teaching-learning scenarios and incorporating perspectives of decoloniality, religious pluralism, and anti-racist education the research aims to analyze the challenges and perspectives related to RE teaching in Guarabira's state and municipal networks. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, which enables a thorough understanding and description of phenomena based on the perceptions of the interviewed educators. Through a phenomenological perspective, the study explores the lived experiences and meanings attributed by the participants. Field research was conducted using semi-structured interviews, the audio recordings of which were transcribed to ensure the veracity and depth of the collected responses. The data were then analyzed by categorizing the most relevant issues related to the research object. The first chapter grounds the study in the works of scholars such as Aragão (2020), Benvenuti (2024), and Junqueira (2015), among others, who support a pluralistic, decolonial, and anti-racist approach to. The second chapter examines RE within the school setting, traversing its implementation across Brazil, the state of Paraíba, and Guarabira specifically, through an analysis of the curricular proposals, state and municipal education plans, and pedagogical guidelines. In the third chapter, titled "At the Frontier of Challenges and in the Hope of Prospects for Religious Education in Guarabira – PB," the results of the semi-structured interviews and the subsequent data analysis are presented. Preliminary findings indicate that teaching practices in Religious Education play a pivotal role in fostering social transformation. This is particularly evident when such practices are aligned with an anti-racist perspective, value religious pluralism, and adhere to decolonial approaches. Consequently, Religious Education transcends the mere transmission of knowledge, positioning itself as a powerful tool to question exclusionary social structures and to contribute to the construction of a more just, equitable, and inclusive society.

Keywords: Religious Education; Teaching Practice; Schools; Challenges; Perspectives.

LISTA DE TABELAS

Tabela I - Relação das escolas	67
Tabela II - Componente Curricular	73
Tabela III - Escolas nas quais a pesquisa foi aplicada	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo que leciona Ensino Religioso	94
Gráfico 2 - Faixa etária	95
Gráfico 3 - Classificação da cor	95
Gráfico 4 - Questão de gênero	96
Gráfico 5 - Etapa da Educação Básica atendida	96
Gráfico 6 - Orientação religiosa	105
Gráfico 7 - Graduação	97
Gráfico 8 - Especialização	98
Gráfico 9 - Mestrado	98
Gráfico 10 - Doutorado	99
Gráfico 11 - Interesse pelo componente curricular	101
Gráfico 12 - Seleção dos conteúdos	103
Gráfico 13 - Recursos	105
Gráfico 14 - Formação	106
Gráfico 15 - Integração do componente curricular	107
Gráfico 16 - Dificuldades e/ou desafios	109
Gráfico 17 - A importância do ER	111
Gráfico 18 - Avaliação do ER	113
Gráfico 19 - Avaliação da experiência docente	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartão postal da cidade de Guarabira/PB.....	23
Figura 2 – Mosaico cultural/religioso de Guarabira.....	38
Figura 3 - Organograma da rede municipal de ensino.....	65
Figura 4 - Capa da Proposta Curricular	71
Figura 5 – Pontos turísticos/religiosos de Guarabira.....	81
Figura 6 - Escola Municipal Edivardo Toscano	76
Figura 7 - Centro Educacional Ascendino Toscano de Brito	77
Figura 8 - Centro Educacional Dom Helder Câmara.....	78
Figura 9 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Osmar de Aquino.....	79
Figura 10 - Escola Municipal Raul de Freitas Mousinho.....	80
Figura 11 - Escola Municipal Sebastião Bezerra Bastos	81
Figura 12 - Escola Municipal Maria Lourdes de Souza Amorim.....	82
Figura 13 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro	83
Figura 14 - ECIT Mons. Emiliano de Cristo	85
Figura 15 - EEEF Abdon Miranda	87
Figura 16 - EEEF João Francelino da Silva.....	88
Figura 17 - EEEF Deputado Gustavo Amorim.....	89
Figura 18 - ECI José Soares de Carvalho	90
Figura 19 - EEEF Desembargador Pedro Bandeira.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Metodologia	15
1.1.1 <i>tipo de pesquisa científica</i>	16
1.1.2 <i>Local da pesquisa</i>	17
1.1.3 <i>População e amostra</i>	17
1.1.4 <i>Método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa</i>	18
1.1.5 <i>Instrumentos para coleta de dados, utilizados na pesquisa</i>	19
1.1.6 <i>Procedimentos para a coleta de dados da pesquisa</i>	20
1.1.7 <i>Análise dos dados</i>	21
2 PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO	24
2.1 Ontologia do ensino	24
2.2 Prática docente	25
2.2.1 <i>Prática docente na perspectiva decolonial</i>	26
2.2.2 <i>Prática docente na perspectiva do pluralismo religioso</i>	30
2.2.3 <i>Prática docente na perspectiva de uma educação antirracista</i>	33
3 O ENSINO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR	39
3.1 Breve Panorama Histórico do Ensino Religioso no Brasil	47
3.2 O Ensino Religioso no Estado da Paraíba	52
3.3 Reconhecimento do <i>lócus</i> de pesquisa e elementos históricos	60
3.3.1 <i>Elementos socioeducacionais de Guarabira</i>	63
3.3.2 <i>Movimento da fé no município</i>	66
3.4 A rede municipal de ensino de Guarabira - PB	69
3.4.1 <i>O Ensino Religioso na rede municipal de educação de Guarabira</i>	76
4 NA FRONTEIRA DOS DESAFIOS E NA ESPERANÇA DAS PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO EM GUARABIRA – PB	82
4.1 Escolas Municipais e Estaduais de Ensino Fundamental II nas quais a pesquisa foi aplicada	82
4.2 Análise dos dados da pesquisa	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	138

APÊNDICE B - Resumos das Transcrições das Entrevistas Semiestruturadas com Docentes	141
ANEXO A - ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	169

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ensino Religioso tem ganhado destaque como objeto de pesquisas acadêmicas, especialmente no que tange às perspectivas e aos desafios enfrentados pelos docentes. Essa disciplina, regulamentada pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.475, de 27 de julho de 1997 – é descrita como “parte integrante da formação básica do cidadão”, sendo facultativa e assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando quaisquer formas de proselitismo. Contudo, a prática do Ensino Religioso no âmbito da escola pública frequentemente enfrenta tensões entre sua regulamentação legal e sua aplicação prática, muitas vezes marcada por desafios históricos e culturais.

O Ensino Religioso, componente curricular previsto na Constituição Federal de 1988 e regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desempenha um papel singular no contexto educacional brasileiro. Ao mesmo tempo em que visa promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, enfrenta desafios que vão desde a superação de práticas pedagógicas centradas em perspectivas coloniais até a necessidade de garantir o pluralismo e combater o racismo religioso. Tais desafios tornam-se ainda mais complexos em cenários locais, como no município de Guarabira, na Paraíba, onde o Ensino Religioso nas redes estadual e municipal reflete as tensões e potencialidades desse campo educacional.

Minha trajetória como pesquisador começou de forma inesperada em 2019, quando fui contratado pela rede estadual de educação para lecionar filosofia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio John Kennedy. Inicialmente, foram atribuídas apenas cinco aulas dessa disciplina, e, por necessidade administrativa, assumi também 16 aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, mesmo sem formação específica em Ciências das Religiões. Essa experiência revelou um cenário complexo: a prática docente em Ensino Religioso, muitas vezes, não reflete os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e frequentemente perpetua práticas de ensino influenciadas por perspectivas religiosas dominantes, como o catolicismo, predominante em mais de 80% da população de Guarabira, conforme dados do IBGE.

Essa realidade despertou minha inquietação sobre como o Ensino Religioso tem sido conduzido nas escolas da rede estadual e municipal de Guarabira. Percebi, ao dialogar com colegas docentes, que muitos não possuíam formação específica em

Ciências das Religiões e, por isso, careciam de clareza sobre o objeto e os objetivos dessa disciplina. Essa falta de formação adequada resultava em práticas pedagógicas que, ao invés de promoverem o pluralismo religioso, reforçavam a hegemonia de determinadas tradições, causando conflitos e desconfortos entre estudantes de diferentes crenças, ou até mesmo entre aqueles que não professam nenhuma fé.

A problemática encontrada dialoga com a reflexão de Forquin (1993, p. 168), que afirma: “A prática docente é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que eles se nutram, que ele incorpore a sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.” Essa construção, no entanto, só é possível quando o docente possui sólida formação e compreensão clara dos objetivos e fundamentos da disciplina que leciona. Diante disso, emergiu o tema desta pesquisa: *Desafios e Perspectivas do Ensino Religioso: Uma análise da prática docente nas escolas da rede estadual e municipal de Guarabira-PB*.

Esta dissertação busca investigar os desafios e as perspectivas do ensino religioso em Guarabira, com foco na prática docente. A análise aborda como as experiências dos professores e suas práticas pedagógicas podem ser compreendidas à luz de questões históricas, culturais e sociais que moldam o ensino religioso na região. Além disso, procura evidenciar como esses educadores têm lidado com demandas contemporâneas, como o combate ao racismo religioso e a promoção de uma educação pluralista.

Os objetivos específicos desta dissertação são: analisar as práticas docentes que promovam o respeito à diversidade religiosa e a construção de valores éticos no contexto do Ensino Religioso; compreender a proposta curricular do ER da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB; investigar a prática docente dos profissionais de ER da rede estadual e municipal de Guarabira-PB; refletir sobre os desafios e perspectivas dos professores de ER da rede estadual e municipal de Guarabira-PB.

No que diz respeito à metodologia, foi adotada uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos professores de Ensino Religioso em seu contexto de atuação. Quanto aos dados coletados, serão analisados com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

Esse método permitirá categorizar as respostas dos entrevistados em temas-chave, relacionados aos objetivos da pesquisa.

O trabalho está estruturado em três capítulos principais. No início de cada capítulo, inserimos uma fotografia que retrata um pouco da história da cidade, a primeira fotografia, que antecede o primeiro capítulo, é uma fotografia que abre o portal da nossa cidade, repleto de cores, religiosidades, simbologias e cultura do nosso município. A fotografia do segundo capítulo é uma obra de arte de um filho da terra, Clóvis Júnior, que fez uma homenagem à Guarabira, de modo a reunir uma pluralidade de elementos que fazem parte da nossa identidade. No terceiro capítulo, a fotografia também do mesmo artista revela pontos turísticos fortes da nossa cidade do brejo paraibano.

Assim, o primeiro capítulo analisa a prática docente no ensino religioso sob a perspectiva colonial, explorando como o legado do colonialismo ainda influencia o ensino na atualidade, perpetuando desigualdades e preconceitos. Neste capítulo, destaca-se a importância de descolonizar a prática pedagógica, promovendo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa às diferentes tradições religiosas.

No segundo capítulo, é realizado um panorama histórico do ensino religioso no Brasil, com destaque para a Paraíba e, em especial, para o município de Guarabira. Essa contextualização busca compreender as especificidades do ensino religioso na região, considerando aspectos legais, históricos e socioculturais que impactam diretamente as práticas docentes locais.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da aplicação de questionários direcionados aos professores de ensino religioso das redes estadual e municipal de Guarabira. A análise dos dados busca revelar percepções, dificuldades e estratégias adotadas pelos docentes, contribuindo para uma reflexão crítica e propositiva sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de aprimoramento na prática pedagógica.

Por meio desta investigação, espera-se contribuir para o debate acerca do ensino religioso no Brasil, destacando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e religiosa e promovam uma educação pluralista e antirracista. Ao final, pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos para o fortalecimento da prática docente no ensino religioso, especialmente em contextos regionais como o de Guarabira.

1.1 Metodologia

Cotidianamente a pesquisa encontra-se entrelaçada em nossas vidas, seja em casa, no trabalho, na escola; a todo instante estamos questionando, procurando o melhor preço para realizar uma compra, investigando o melhor trajeto quando precisamos fazer uma viagem, enfim, toda essa ação ou gestos são princípios de pesquisa. Porém, é claro que não é dessa pesquisa “comum” que desenvolvemos aqui, estamos falando de pesquisa científica, e quando pensamos em pesquisa científica, logo imaginamos em uma investigação que resultará em conhecimento, em ciência. Para atingir o objetivo da pesquisa científica é preciso escolher um caminho dentre tantas possibilidades, a fim de viabilizar a efetivação e legitimação da pesquisa.

Para Silva (2015, pg. 48), a pesquisa científica:

é uma atividade humana, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas. Para iniciar uma pesquisa, faz-se necessário um problema, para o qual se busca uma resposta ou solução através da utilização do método científico. Muitas vezes não é fácil chegar à solução de problemas. Temos que observar, examinar minuciosamente, avaliar e analisar criticamente, para depois sugerirmos uma solução. A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento.

O autor nos mostra que para realizarmos pesquisa científica, faz-se necessário um procedimento, ou seja, utilizar métodos adequados para se chegar ao que denominamos acima de conhecimento ou ciência, a todo esse trajeto denominamos de metodologia, sem a qual nossa pesquisa não chegaria a lugar algum e certamente nos perderíamos ao longo do caminho, portanto, toda pesquisa exige do pesquisador uma clara metodologia, ou seja, como o próprio nome já sinaliza, qual o modo que iremos utilizar para dar sustentabilidade a nossa pesquisa, ou seja, respondermos ao objetivo geral deste trabalho que é analisar os desafios e perspectivas da prática docente em ER nas escolas da rede estadual e municipal de Guarabira-PB.

Segundo Kauark, Manhães & Medeiros (2010, p.14), “a Metodologia Científica é a disciplina que estuda os caminhos do saber, sendo que “método” quer dizer caminho, “logia” quer dizer estudo, e “ciência” quer dizer saber”. Neste tópico vamos abordar a metodologia da seguinte forma: quanto ao tipo da pesquisa científica, o

método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e os instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados.

1.1.1 tipo de pesquisa científica

Os critérios de escolha dos tipos de pesquisa utilizados consideraram: o problema da pesquisa, objeto de estudos, objetivos, condições para realização do trabalho, análise de campo etc. Assim, em primeiro lugar, trabalhamos com a pesquisa bibliográfica, sendo por meio dela que arrolamos os principais conceitos sobre a história do Ensino Religioso e formação docente, através do ponto de vista de vários autores que exploraram esta temática. Esse aporte bibliográfico embasou o nosso olhar analítico sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Como subsídios para leituras e análises, vários instrumentos foram utilizados, como: livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas etc.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada,

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Grande parte desta pesquisa, baseia-se em materiais ou teorias já publicados, como: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, Pareceres, Decretos, Constituição, Resoluções, Leis etc. Todos esses documentos foram analisados de forma minuciosa, para posteriormente serem refletidos e aprimorarem o senso crítico que se requer neste trabalho. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Amaral (2007), vem falar da importância desta pesquisa para a construção do conhecimento:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Trata-se, portanto, de um primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, fazer esse levantamento de materiais já publicados sobre a temática em análise, para assim compreender melhor o objeto de estudo.

Outro tipo de pesquisa fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho foi a pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada no município de Guarabira-PB, nas escolas municipais e estaduais, com a participação dos professores de Ensino Religioso dessas escolas.

Segundo Gonçalves (2001, pg. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Este tipo de pesquisa nos proporcionou um maior contato com os sujeitos pesquisados, que são os professores do Ensino Religioso. Com a contribuição deles, foi possível chegarmos a resultados mais objetivos no tratamento dos dados coletados.

1.1.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas de Ensino Fundamental II, da rede municipal e estadual da zona urbana do município de Guarabira-PB, totalizando 14 escolas localizadas nos diversos bairros da cidade.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2024. Inicialmente, entramos em contato com cada gestor das escolas e, posteriormente, agendamos com os docentes de Ensino Religioso para realizar as entrevistas semiestruturadas.

1.1.3 População e amostra

Na presente investigação, define-se como população o universo composto pelos docentes do Ensino Religioso das 14 escolas de Ensino Fundamental II, da rede municipal e estadual da zona urbana do município de Guarabira-PB, que se dispuseram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua

concordância (TCLE), sendo 07 escolas pertencentes à rede municipal de ensino e 07 escolas pertencentes à rede estadual de ensino. As escolas foram as seguintes:

Escolas Municipais	Escolas Estaduais
Escola Municipal Edivardo Toscano	Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro
Escola Municipal Ascendino Toscano	ECIT Mons. Emiliano de Cristo
Escola Municipal Dom Helder Câmara	Escola Estadual do Ensino Fundamental Abdon Miranda
Escola Municipal Osmar De Aquino	Escola Estadual do Ensino Fundamental João Francelino da Silva
Escola Municipal Raul De Freitas Mousinho	Escola Estadual De Ensino Fundamental Deputado Gustavo Amorim
Escola Municipal Sebastião Bezerra Bastos	Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Soares de Carvalho
Escola Municipal Maria Lourdes Amorim	Escola Estadual do Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira

Fonte: Elaboração própria

Cada escola entrevistada possuía apenas (01) professor de Ensino Religioso, portanto, foram entrevistados (14) professores, sendo 05 homens e 09 mulheres. Entrevistamos professores negros e brancos. Em relação aos respondentes do questionário semiestruturado da pesquisa, para preservar a identidade de cada participante, escolhemos de maneira aleatória, identificá-los com codinomes dos bairros de Guarabira, segundo a relação citada a seguir: docente Nordeste – 01; docente Santa Terezinha -02; docente centro -03; docente Bairro Novo – 04; docente Cordeiro -05; docente Primavera 06; docente São José 07; docente Esplanada 08; docente Alto da Boa Vista 09; docente Areia Branca 10; docente Nossa Senhora Aparecida 11; docente Cidade jardim 12; docente Clóvis Bezerra 13 e docente Juá 14.

1.1.4 Método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa

O método assumido para facilitar o caminho de proximidade com o campo, neste caso com os docentes de Ensino Religioso, foi o método qualitativo, esse método objetiva uma descrição detalhada do objeto, descobertas e identificação, além de proporcionar ao pesquisador uma participação ativa do processo e ainda preza pela qualidade das informações e respostas adquiridas.

Zanella (2006, pg.99), afirma que:

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis.

Neste mesmo sentido, temos ciência de que o pesquisador se insere no campo junto ao seu objeto de pesquisa, tornando-se não um elemento neutro no processo, mas um partícipe de todo caminho da pesquisa, uma vez que o conhecimento se dá a partir da relação entre sujeitos, ou seja, professores e pesquisador.

1.1.5 Instrumentos para coleta de dados, utilizados na pesquisa

Os instrumentos para a coleta de dados possuem uma grande importância ao longo da pesquisa, pois são eles que direcionam o rumo pelo qual a pesquisa deve seguir. Para escolher os instrumentos adequados, faz-se necessário olhar para o problema da pesquisa e conseqüentemente seus objetivos.

Conforme Zanella (2006),

A escolha das técnicas para coleta e análise dos dados decorre do problema de pesquisa e dos objetivos. Você sabe que, numa investigação científica, o pesquisador busca compreender, examinar uma determinada situação que é problemática e depende de informações. Ora, as informações estão na cabeça das pessoas, em documentos (externos ou internos) e na observação do pesquisador. Para buscar essas informações que estão em diferentes lugares, é preciso planejar quais são essas informações, onde elas se encontram, de que forma obtê-las e como trabalhá-las, isto é, o que se vai fazer com os dados, como serão agrupados e analisados. Você também já viu que as técnicas são um meio auxiliar da pesquisa, um instrumento específico. Assim, você pode dispor de entrevistas, questionários, observações e análise de documentos para a coleta de dados. Para análise deles, você pode utilizar a estatística descritiva, a análise de conteúdo, de discursos, dentre outras (p. 109)

Neste sentido, tivemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas possuem uma combinação de

perguntas fechadas e abertas, onde os entrevistados são livres para discorrer sobre o tema proposto. Esse tipo de entrevista proporciona uma maior interação entre o pesquisador e o pesquisado, o que permite ao pesquisador adentrar em questões mais complexas sobre a temática explorada e, conseqüentemente, obter informações mais precisas e efetivas.

A entrevista semiestruturada que foi aplicada contemplou categorias analíticas da pesquisa, a saber: formação docente, conteúdos curriculares, metodologias, recursos metodológicos, formação continuada, interdisciplinaridade, desafios e perspectivas, perspectiva curricular e avaliação do componente curricular. Bogdan e Biklen (1994, p.134), preconizam que “em investigação qualitativa, entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a escolha dos dados ou podem ser utilizados em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Desse modo, diante de todas essas possibilidades, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, fazendo com que o pesquisador desenvolva uma ideia sobre a maneira como os sujeitos veem ou interpretam determinados aspectos do mundo.

1.1.6 Procedimentos para a coleta de dados da pesquisa

Em primeiro lugar, foi encaminhado a carta de anuência para autorização da pesquisa à Secretária de Educação e a Segunda Gerência Regional de Ensino, ambas do Município de Guarabira -PB. Após a autorização, foi encaminhado aos professores de Ensino Religioso para assinar o “termo de consentimento livre e esclarecido à autorização”.

Além disso, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, em que se observou e se seguiu as regras da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/MS, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos.

Com a autorização da carta de anuência para autorização da pesquisa da Secretaria de Educação e da Segunda Gerência Regional de Ensino, ambos do Município de Guarabira – PB, foram encaminhados os termos de “termo de consentimento livre e esclarecido à autorização” para os professores de Ensino Religioso das 14 escolas da rede municipal e estadual. Os docentes que permitiram e assinaram o termo, foram entrevistados; os que não assinaram, respeitosamente, não

foram entrevistados, ou seja, foram entrevistados apenas os professores que se dispuseram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua concordância (TCLE).

1.1.7 Análise dos dados

Compreendemos análise dos dados "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44).

A técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) organiza-se em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, com codificação ou categorização; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A confiabilidade dos resultados depende da coerência e sistematização entre essas fases, sendo o rigor na condução da pesquisa essencial para evitar ambiguidades e estabelecer uma base sólida.

Observemos na figura a seguir a representação simplificada da sequência da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin.

Pré-análise	Exploração do Material	Tratamento dos resultados
✓ Leitura flutuante; ✓ Escolha dos documentos; ✓ (Re)formulações de objetivos, ✓ Hipótese a de reformulação de indicadores.	✓ Criação das categorias.	✓ Interpretação dos dados.

Fonte: Bardin (2011 apud SOUSA, 2019).

Nesta pesquisa, a pré-análise constituiu a etapa inicial da estruturação da Análise de Conteúdo. Nela, organizamos o material para torná-lo adequado à pesquisa. Essa fase envolveu a sistematização das ideias iniciais em quatro passos: a leitura flutuante, a seleção dos documentos, a reformulação de objetivos e hipóteses

e a definição de indicadores, que juntos finalizaram a preparação do material (BARDIN, 2004).

Neste sentido, a nossa pré-análise foi realizada logo após as entrevistas nas 14 escolas. Em seguida, fomos analisar cada questionário, e detectar as respostas repetidas, os conteúdos que se repetiam, e, assim, categorizar por temáticas.

A segunda etapa consistiu na exploração do material. Nessa etapa, a descrição analítica destacou o estudo detalhado, guiado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Ainda nesta etapa, as categorias foram definidas e classificadas, destacando os elementos que formaram uma analogia relevante para a pesquisa, ou seja, as próprias categorias. Assim, a análise categorial envolveu a segmentação e o subsequente agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Para isso, a repetição de palavras ou termos pôde ser utilizada como estratégia no processo de codificação, permitindo a criação das unidades de registro e, em seguida, das categorias iniciais de análise (BARDIN, 2010).

A terceira etapa focou no tratamento dos resultados, nas inferências e na interpretação. Foi nesse momento que mergulhamos de cabeça para encontrar o significado mais profundo das mensagens, indo além do que está na superfície. Aqui, a intuição, a reflexão crítica e a análise cuidadosa entraram em cena. O objetivo foi organizar e compreender os conteúdos presentes em todo o material coletado, usando os instrumentos da pesquisa. Como Bardin (2010, p. 41) explica, essa fase é como uma "operação lógica", onde se chega a novas conclusões conectando ideias a partir de informações já aceitas como verdadeiras (FOSSÁ, 2013).

Figura 1 – Cartão postal da cidade de Guarabira/PB



Fonte: Clóvis Júnior

2 PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

Antes de trazer uma reflexão sobre a prática docente em Ensino Religioso, convém explorar a ontologia do ensino, pois é uma abordagem que permite compreender as bases filosóficas, epistemológicas e culturais que sustentam as práticas educativas relacionadas a esses campos. A ontologia, como estudo do ser e da essência das coisas, oferece um olhar profundo sobre as relações, os significados e as tensões entre a ciência e a religião no contexto do ensino, especialmente em sociedades plurais e diversificadas.

2.1 Ontologia do ensino

A palavra “ontologia” tem suas raízes na filosofia e se compõe de duas partes: “onto”, que deriva do grego “ontos”, significando “ser” ou “existência”, e “logia”, que significa “estudo” ou “ciência”. Segundo Heidegger (1996), é a investigação do ser, que busca compreender a essência das coisas e suas inter-relações. Essa perspectiva é essencial para a educação, pois permite que educadores e estudantes reflitam sobre a natureza do conhecimento e a sua aplicação na vida cotidiana. A ontologia não se limita a uma análise abstrata, mas se estende à prática educativa, influenciando a forma como os conteúdos são estruturados e apresentados.

No contexto da prática docente, a ontologia do ensino refere-se ao entendimento filosófico e teórico sobre o que é o ensino e o aprendizado, uma vez que envolve a natureza e a essência dos processos educacionais, pois coloca em xeque perguntas como: o que é ensinar? O que é aprender e como esses processos se inter-relacionam.

A ontologia, como um ramo da filosofia que investiga a essência do ser e da realidade, é crucial para a compreensão das estruturas e significados que envolvem o ensino. No âmbito educacional, a ontologia do ensino se refere à análise das premissas fundamentais que moldam as práticas pedagógicas e os conteúdos ensinados nas salas de aula aos estudantes. Essa abordagem visa não apenas identificar o que é ensinado, mas também explorar como e por que certas formas de conhecimento são priorizadas em contextos educacionais.

Segundo Freire (2018), a compreensão do ensino transcende as visões tradicionais fundamentadas na mera instrução e transmissão mecânica de conteúdos,

constituindo-se em uma integração entre ser e conhecimento, na qual a dimensão ontológica desempenha papel central na formação integral do indivíduo. Nesse contexto, a ontologia do ensino propõe-se a investigar as origens do processo educativo por meio do questionamento acerca da existência, da essência e do ser dos sujeitos envolvidos — tanto educadores quanto educandos. Assim, tal reflexão amplia e enriquece a perspectiva pedagógica tradicional, questionando práticas estabelecidas e promovendo a construção de saberes que favoreçam a emancipação e a autenticidade na experiência educativa.

Ademais, ao considerar o ensino sob a ótica ontológica, torna-se evidente que a relação pedagógica transcende o âmbito informacional. Ela se constitui como um encontro de sujeitos que dialogam, se transformam e se reconhecem mutuamente. O professor, por exemplo, não é mero depositário de conhecimentos, mas um mediador que suscita questionamentos profundos sobre o sentido de ser e de viver. Essa abordagem exige a incorporação de elementos de ética, responsabilidade e autenticidade na prática educativa, promovendo um ambiente no qual o estudante possa desenvolver sua própria identidade e autonomia.

A reflexão sobre a ontologia do ensino propicia uma reconfiguração dos paradigmas educacionais vigentes, destacando a importância de uma abordagem que valorize a existência e a autenticidade dos sujeitos em sua totalidade. Ao integrar fundamentos ontológicos, éticos e estéticos, a prática pedagógica pode se transformar em um processo de autoconhecimento e emancipação, preparado para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Assim, a educação, enquanto empreendimento existencial, passa a ser vista como um veículo de transformação social e pessoal, capaz de proporcionar não somente a transmissão de saberes, mas essencialmente a formação integral e crítica dos indivíduos (Heidegger, 2012).

2.2 Prática docente

Antes de adentrarmos em uma reflexão sobre a prática docente em Ensino Religioso, faz-se necessário refletirmos sobre o conceito de “formação”, uma vez que a formação e a prática docente estão intimamente interligadas. O conceito de formação é extremamente amplo, geralmente quando falamos em formação logo nos vem à memória, formação para quê? Ou seja, sempre associamos o conceito de

formação ao desempenho de alguma atividade específica.

Uma visão crítica do conceito de formação revela que "devido à sua origem histórica e as implicações metafísicas que lhe são próprias, está tão viciado e tem tantas significações que não só é impossível fazer um uso razoável dele, mas, além disso, quem o utiliza expõe-se à suspeita de ideologia" (Menze, 1980, p. 267). Ou seja, a formação pode ser na dimensão familiar, dimensão sexual, dimensão religiosa. Aqui, de modo específico, queremos tratar da formação educacional, que de forma indireta também envolve todos esses elementos formativos elencados.

A prática docente em Ensino Religioso deve se envolver em perspectiva decolonial, pluralismo religioso e educação antirracista, mediações, dentro da antropologia fundamental. Nesse sentido, a prática docente no Ensino Religioso exige um compromisso com a imparcialidade e a inclusão, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar. Essa abordagem busca educar os estudantes sobre várias religiões de forma neutra, sem defender uma crença específica, o que fortalece o diálogo e a empatia entre estudantes de diferentes contextos. Metodologias ativas e recursos variados contribuem para tornar o Ensino Religioso acessível e relevante, incentivando a consciência crítica e a convivência harmoniosa, aspectos fundamentais para uma sociedade mais justa e tolerante (Araújo, 2020).

Nesse contexto, o papel do educador é essencial para aproximar as teorias pedagógicas à prática diária, de modo que os conteúdos de Ensino Religioso sejam abordados de maneira respeitosa e informativa. A formação contínua do docente também é crucial para aprimorar suas estratégias, para que ele esteja apto a lidar com a diversidade presente em sala de aula, reconhecendo e respeitando as diferenças e semelhanças culturais e religiosas entre os estudantes. Esse enfoque contribui para uma prática docente que incentiva o respeito mútuo e a troca de saberes (Cavalcanti, 2020).

2.2.1 Prática docente na perspectiva decolonial

Para adentrarmos em uma reflexão sobre a prática docente na perspectiva decolonial, faz-se necessário e importante situar-nos historicamente e voltar para a gênese da colonização e colonialismo¹ do Brasil e compreender alguns conceitos importantes, como: colonização, colonizadores, colonizados e decolonialidade. O

projeto colonizador Eurocêntrico-cristão teve seu início no século XI, sob a égide da coroa portuguesa e romana, em que objetivavam não apenas o domínio territorial, econômico, mas sobretudo os valores, a cultura e a religião. E para este projeto se concretizar, reprimiram as identidades culturais dos povos nativos, tentando convertê-los ao cristianismo, catequizando os indígenas, silenciando suas ancestralidades, culturas e raízes.

Mas quem são os colonizadores? Segundo Ribeiro (2020), a população invasora são: o soldado, o missionário, o jesuíta, o governante, o explorador, o aventureiro, o viajante, o político europeu, pertencentes a um grupo opressor, já nomeado "os colonizadores", que visam criar o "outro" nativo, objetificado, alienado, oprimido e dominado para que eles próprios possam firmar-se como "Outro", sujeito, dominador, invasor e detentor de tudo e todos. Esse choque traz muitos conflitos no espaço colonial, conflitos que chegam ao mais fundo do âmago humano: sua fé, transformando sujeitos – aculturando-os, convertendo-os e até anulando-os.

E quem são os colonizados? São os indígenas, negros, aborígenes (população nativa da Austrália), não cristãos, mulheres) que são impedidos de 'falar', ou seja, expor seu discurso, subalterno (termo utilizado primariamente por Antônio Gramsci) – 1891-1937. Esses colonizados "foram vítimas de uma verdadeira expropriação: de suas terras, de seus valores culturais, de suas práticas religiosas, e de sua autonomia política. A colonização representou uma invasão física, cultural e econômica" (Freire, 2003. p. 134).

A defesa do direito à liberdade de pensamento e crença envolveu a mobilização de diversos grupos e comunidades ao longo da história, especialmente a partir do século XI. Nesse período, a Igreja Católica, fortalecida por sua influência econômica, militar, política e cultural, adotou uma postura violenta, intolerante e repressiva contra aqueles que representavam uma ameaça, expressavam divergências ou confrontavam sua autoridade (Legoff, 2000).

Neste sentido, percebemos que a colonização significou (e significa) um grande movimento de dominação, exploração e poder. Dessa forma, ocasionando consequências irreparáveis para a nossa população, sobretudo, aos indígenas, aos homens e mulheres pretas do nosso país, aos adeptos das religiões de matrizes africanas etc. Foi a partir desta consciência histórica da colonização que, em meados do século XX, surge o decolonialismo, que nada mais é do que uma resposta crítica a

esse sistema opressor e de poder que ainda, hodiernamente, insiste em permanecer em nossa sociedade.

A decolonização, enquanto um movimento histórico, tem fundamentos a partir das teorias de Frantz Fanon (nascido na Martinica, 1925-1961) e Edward Said (1935-2003). Fanon teceu críticas severas a todo o processo da colonização, ao que fizeram aos indígenas, negros etc. Em sua obra “Os condenados da terra” (1961) diz: “a colonização não se contenta em impor silêncio à presente e futura história do colonizado. [...] Ela destrói sem remorso sistemas de referência do colonizado. O colonialismo é, em essência, um ato de violência” (p. 8).

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (Colaço, 2012, p. 8).

Assim sendo, a colonização é uma realidade que não cessou com a independência do Brasil, mas continua muito presente em nossa sociedade, muitas vezes de forma discreta, velada, sutil, sobretudo, no âmbito religioso, onde em geral a igreja católica continua moldando as pessoas com suas estruturas de poder, de hegemonia, principalmente nas cidades pequenas, como Guarabira, onde mais de 70% da população professa a fé católica romana, tendo em todos os bairros vários templos católicos. Enquanto houver racismo religioso, violências simbólicas, predominância do conhecimento eurocêntrico, sabemos que presença da religião no ensino público refletirá movimentos sutis de algumas confissões religiosas que, por meio de estratégias veladas, buscam afirmar sua influência e disputar espaços de poder na construção da hegemonia social.

O que é preciso, portanto, decolonizar? Ribeiro, em seu artigo “Religião, Decolonialidade e o Princípio Pluralista”, direciona-nos a essa resposta:

Em função do triplice demanda oriunda das tarefas de decolonizar o poder, o saber e o ser, nas quais o princípio pluralista está assentado, as análises sociais, incluídos aí os estudos de religião, têm buscado destacar variados aspectos e desafios teórico-práticos. Entre tais desafios, é possível indicar: (i) a crítica à visão de um pensamento único, (ii) a revisão da perspectiva de “centrocentrismos”, (iii) o questionamento da visão de universalismo das ciências e da ética, (iv)

a análise crítica da supremacia da racionalidade formal técnico-científica moderna e uma avaliação criteriosa da forma meramente conceitual da produção do conhecimento, (v) a revisão da noção de indivíduo desprovida da interação constituinte do humano com a comunidade, a história, a natureza e o cosmo, e (vi) o exame da ideologia das identidades rígidas e fixas (Ribeiro, 2020, p. 24).

O autor nos leva a refletir de forma aprofundada e crítica sobre essas estruturas de poder herdadas pelo colonialismo, nos convidando a uma mudança de pensamento, pensamento esse voltado para o pluralismo religioso e diversidade, a partir de três dimensões: o poder, o saber e o ser. O docente de Ensino Religioso, quando bem formado, tem as condições necessárias por meio de práticas decoloniais, para conduzir seus estudantes a uma decolonização do poder, do saber e do ser.

É importante enfatizar, também, que as práticas decoloniais no Ensino Religioso buscam desconstruir métodos e currículos centrados em perspectivas eurocêntricas, abrindo espaço para uma valorização dos saberes locais e das identidades culturais diversas. A abordagem decolonial desafia os docentes a questionarem as narrativas dominantes que historicamente excluem ou marginalizam conhecimentos e experiências culturais não europeias. Através desse processo, o Ensino Religioso pode se tornar um ambiente de reconhecimento e inclusão dos saberes populares e tradicionais de diferentes comunidades (Melo; Ribeiro, 2019).

A prática docente com uma perspectiva decolonial exige um reposicionamento crítico, onde o educador atua como um facilitador que legitima conhecimentos históricos locais, promovendo uma integração do saber escolar com experiências de vida e identidades culturais previamente marginalizadas pelo sistema educacional (Silva, 2020, p. 243).

Essa perspectiva incentiva práticas pedagógicas que não apenas reconhecem, mas também celebram as diversas identidades e culturas presentes no ambiente educacional. Ao valorizar as experiências locais e os conhecimentos próprios de cada grupo, os educadores promovem uma conexão mais autêntica dos estudantes com o conteúdo, criando um espaço de ensino que respeita e dá voz às identidades singulares de cada um. Esse movimento é essencial para uma educação que busque não só informar, mas transformar a sociedade em um espaço mais justo e igualitário (Silva, 2020).

As práticas decoloniais no Ensino Religioso também promovem um espaço de diálogo em que o estudante pode se reconhecer e se conectar com seu próprio

contexto cultural e histórico. Ao resgatar e validar saberes tradicionais, essas práticas oferecem ao estudante uma oportunidade de refletir sobre seu lugar no mundo e de valorizar as contribuições de suas comunidades de origem. Dessa forma, o Ensino Religioso torna-se um processo de ressignificação que desafia as perspectivas hegemônicas e enriquece o currículo escolar, promovendo uma educação que ultrapassa fronteiras culturais e busca construir um ambiente onde todas as culturas coexistam com igualdade de respeito e importância. Com isso, os estudantes podem desenvolver um senso de pertencimento e de identidade que fomenta o respeito mútuo e a compreensão das diversas realidades ao seu redor (Melo; Ribeiro, 2019; Silva, 2020).

2.2.2 Prática docente na perspectiva do pluralismo religioso

Falar de pluralismo religioso faz-nos lembrar o período colonial no Brasil, quando a igreja católica mantinha uma relação com a coroa portuguesa, denominado padroado régio. A religião católica mantinha o monopólio e não aceitava outro tipo de religião, impedindo assim os indígenas e africanos a vivenciarem suas experiências religiosas. Foi justamente a partir dessa imposição católica que os nativos passaram a incorporar elementos do cristianismo em suas religiões, resultando no que chamamos de sincretismo religioso.

Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, as religiões de matriz africana e povos indígenas são subalternizados. Os jesuítas têm o aval de Roma para efetivar o cristianismo, o governo não intervém, pois é o primeiro interessado, ou seja, há um acordo entre Igreja Católica e Monarca de Portugal. Assim é estabelecida uma educação humanística, com características individualistas, utilizando-se de métodos tradicionais e o Ensino Religioso segue essa mesma linha, sendo um Ensino Religioso engessado, sem questionamentos, voltado apenas para os valores e dogmas da Igreja Católica, e as demais espiritualidades eram proibidas e demonizadas pela Igreja (Junqueira; 2007).

Sobre esta realidade, Cecchetti (2022, p. 32) nos afirma que:

Em razão do processo colonizador, as religiões de matriz indígena e africana são as que mais sofrem violações de seus direitos em relação à sua religiosidade. Em escolas e universidades, currículos e práticas pedagógicas monoculturais têm contribuído para (re)produção de

processos de subalternização das culturas, histórias, literaturas, expressões artísticas e religiosidades de origem indígena e africana.

Ainda hoje não é difícil encontrar o preconceito para com as religiões de matriz indígena e africana, criando-se uma espécie de caricatura dessas religiões, ou seja, por falta total de conhecimento disseminam mentiras de que essas religiões afro são dos demônios, do mal etc.

Sancionada em 10 de março de 2008, a Lei nº. 11.645/08 estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. A referida legislação, sem dúvida, representa um marco importante na luta contra o racismo e a intolerância religiosa no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de uma educação mais inclusiva e diversificada.

No contexto do Ensino Religioso, a Lei nº. 11.645/08 traz implicações significativas ao estabelecer a integração de conteúdos que abordem a diversidade religiosa, respeitando e valorizando as tradições afro-brasileiras e indígenas. Por tal exigência, destaque-se a importância de uma abordagem pluralista e laica do Ensino Religioso, promovendo valores de tolerância e respeito entre os estudantes.

Neste sentido, o Ensino Religioso pode ser um espaço propício para fomentar o diálogo entre diferentes tradições religiosas e culturais, alinhando-se aos objetivos da Lei nº. 11.645/08. Ao estudar as religiões e culturas afro-brasileiras e indígenas, os estudantes podem desenvolver uma maior empatia e respeito por essas tradições, contribuindo para a diminuição de preconceitos e estereótipos. Quando bem implementado, portanto, o Ensino Religioso é capaz de desempenhar um papel crucial na promoção de valores como tolerância, respeito e compreensão mútua, desdobrando-se como um verdadeiro auxílio para os estudantes quanto ao melhor entendimento da diversidade religiosa existente no Brasil e no mundo, além do reconhecimento da importância do diálogo inter-religioso para a convivência pacífica.

A integração do Ensino Religioso com os princípios da Lei nº 11.645/08 pode contribuir para uma educação mais inclusiva e abrangente. O Ensino Religioso, abordado de forma pluralista e laica, pode ajudar a contextualizar e aprofundar o conhecimento das tradições e culturas afro-brasileiras e indígenas, promovendo um maior entendimento das especificidades culturais e religiosas desses grupos. Ao relacionar o Ensino Religioso com a Lei nº 11.645/08, cria-se a possibilidade do enriquecimento do currículo escolar. Incorporar a história e a cultura dos povos afro-

brasileiros e indígenas no Ensino Religioso permite que os estudantes internalizem a compreensão da diversidade religiosa por via de um contexto cultural mais amplo. Essa abordagem promove uma visão mais completa e inclusiva, conectando a riqueza das tradições religiosas com a história e a cultura dos grupos marginalizados.

O pluralismo religioso integra um dos princípios da decolonialidade, no qual se critica a ideia de pensamento único, uma verdade absoluta, uma religião única e verdadeira, relativizando as demais expressões de espiritualidade e limitando o sentido de liberdade religiosa, contrariando a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), onde em seu artigo 18 diz que "todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular."

O que, desde já, afirma-se como prioritário, nesse contexto, é a adequação na formação de professores que, para o Ensino Religioso, deve incluir a compreensão e a aplicação dos princípios estabelecidos pela Lei nº 11.645/08. Educadores bem preparados para abordar a diversidade cultural e religiosa poderão criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso. A integração dos conteúdos da Lei nº 11.645/08 nas formações de professores de Ensino Religioso é fundamental para garantir uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a diversidade religiosa.

Ao se explorar a diversidade religiosa por meio de práticas pedagógicas reflexivas, o Ensino Religioso contribui para que os estudantes desenvolvam uma visão ampliada sobre o mundo e sobre as relações humanas. A valorização da experiência e das memórias culturais e religiosas torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa, permitindo que os estudantes compreendam a importância do respeito e da convivência pacífica em uma sociedade pluralista (Dantas; Machado; Cruz, 2020).

Esse modelo educativo também enfatiza a relevância da diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar, promovendo o respeito às múltiplas crenças e identidades presentes. Ao adotar uma perspectiva crítica, as práticas libertadoras no Ensino Religioso estabelecem conexões entre o conteúdo estudado e questões sociais mais amplas, como justiça social e inclusão. Dessa forma, essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes, preparados para dialogar com a

complexidade do mundo contemporâneo e cultivar o respeito pelas diferenças, aspecto essencial para a construção de uma sociedade democrática (Aragão; Silva, 2023).

Cabe destacar, também, que a prática do pluralismo religioso no Ensino Religioso busca unir diferentes saberes, possibilitando um aprendizado colaborativo e conectado às experiências de vida dos estudantes. Esse método incentiva o docente a criar um ambiente em que o conhecimento é construído e ampliado de forma coletiva, promovendo não apenas o entendimento dos conteúdos religiosos, mas também a valorização das interações entre estudantes e docentes para uma formação mais humana e inclusiva (Farina; Benvenuto, 2024).

Além disso, essa abordagem reforça a importância da conexão entre teoria e prática na formação docente, promovendo um ensino que vai além da simples transmissão de informações. Os docentes que adotam metodologias integrativas e construtivas são incentivados a refletir sobre sua prática pedagógica e a levar em conta as realidades socioculturais dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios e seus territórios sagrados como elementos essenciais no processo de aprendizado (Cavalcanti, 2020).

Essa prática do pluralismo religioso também fortalece a empatia e o respeito mútuo, ao permitir que os estudantes compartilhem suas próprias vivências e compreensões de mundo, enriquecendo o processo de aprendizagem com uma diversidade de perspectivas. O incentivo ao diálogo e à troca de ideias promove a inclusão e o reconhecimento das diversas identidades culturais e religiosas presentes na sala de aula, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante. Com isso, o Ensino Religioso se transforma em um espaço de desenvolvimento pessoal e social, onde os estudantes aprendem a valorizar tanto suas próprias crenças quanto as dos outros, cultivando uma visão mais ampla e integradora da realidade (Silva; Oliveira, 2022).

2.2.3 Prática docente na perspectiva de uma educação antirracista

A colonização deixou marcas irreparáveis em nossa sociedade, umas dessas marcas é a visão absurda que ainda se tem dos homens e mulheres negras do nosso país, eles são tidos como sinônimos de negatividade, enquanto as pessoas brancas são tidas como pessoas positivas, as mais belas, as mais inteligentes etc. A escola

como espaço educativo pode fomentar esse racismo estrutural ou transformar essa realidade e combater toda e qualquer prática de discriminação. "Ou nós, educadores, realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra" (Cavalleiro, 2000, p. 12).

Para enfrentar o racismo e as discriminações raciais na sociedade brasileira por meio de ações educativas dentro das escolas, foram promulgadas duas leis: a nº. 10.639/2003 e a nº. 11.645/2008. Essas leis modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, além de estabelecerem o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Essas legislações não apenas adicionam novos conteúdos aos currículos, mas promovem uma mudança de paradigmas, configurando-se como um processo de descolonização, conforme destacado por Gomes:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não europeu é percebido como passado e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (Gomes, 2012, p.108, *apud* Nascimento, s.d., p. 5)

Em seu estudo, Nascimento (s/d) aponta que as dificuldades enfrentadas por professores em relação às questões étnico-raciais vão desde o preconceito contra religiões afro-brasileiras, como umbanda, candomblé e Jurema Sagrada, até o racismo religioso que associa erroneamente à história e à cultura africanas com práticas religiosas, promovendo a demonização e o afastamento da cultura afro-brasileira. Além disso, práticas cotidianas baseadas em crenças cristãs, vistas como superiores e aceitáveis, como o Pai Nosso, festas natalinas, Semana Santa e Páscoa

permeiam muitas escolas. Em contrapartida, histórias como "Bruna e a Galinha d'Angola" são questionadas, demonstrando que o Ensino Religioso está presente além do currículo formal.

A perspectiva histórica eurocêntrica cria uma falsa noção entre crianças não negras de que tudo relacionado à população branca é superior e mais belo, enquanto crianças negras desenvolvem um sentimento de inferioridade e desejo de ser o "outro" (exemplificado pela polêmica do lápis cor de pele e a ausência de representações de estudantes negros e indígenas nas imagens das escolas). A capoeira é proibida, e há falta de reflexões sobre práticas discriminatórias e racistas presentes em xingamentos, distribuição desigual de afetos e racismo religioso. As narrativas destacam a necessidade urgente de ressignificar, desconstruir e implementar práticas que respeitem a memória ancestral de indígenas e africanos, focando em sua resistência às violações de direitos, suas lutas pela demarcação de terras, e suas contribuições em diversas áreas de conhecimento.

Reconhecer os valores civilizatórios indígenas e africanos é essencial para entender suas formas de ser e viver, e como influenciam nosso pensamento e experiências, ajudando a desconstruir preconceitos que os consideram culturalmente inferiores e os relacionam ao passado escravocrata. A invisibilidade dessas populações nas ciências, tecnologias, mídia e academia sugere uma falta de capacidade quando se é negro ou indígena. A demonização de religiões de matriz africana e indígena por religiões cristãs reafirma essa negação histórica.

Convém destacar, ainda, que as práticas antirracista no Ensino Religioso incentivam uma abordagem que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, promovendo um ambiente em que os estudantes desenvolvem autonomia e pensamento crítico em relação aos valores e tradições religiosos. Em vez de apenas absorver informações, o discente é estimulado a questionar e interpretar esses conteúdos, contribuindo para uma formação integral e socialmente engajada (Dantas *et al.*, 2020). Nesse contexto, o docente assume o papel de facilitador, guiando os estudantes na exploração de temas como ética, moral e espiritualidade com uma postura investigativa e participativa, distanciando-se de métodos autoritários que limitam o questionamento e a construção de ideias (Junqueira, 2010).

Por fim, a prática de uma educação antirracista no Ensino Religioso estimula o desenvolvimento de habilidades reflexivas e de análise crítica, promovendo um

espaço onde os estudantes investigam como os valores religiosos se relacionam com temas contemporâneos, como direitos humanos, ética ambiental e igualdade de gênero. Essa abordagem integradora permite que o Ensino Religioso atue como um canal para a compreensão das intersecções entre espiritualidade e questões sociais urgentes, inspirando os estudantes a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades (Gomes; Pereira, 2021).

Ao integrar diferentes perspectivas e metodologias, o Ensino Religioso torna-se uma oportunidade de explorar temas que vão além do conteúdo tradicional, incentivando a construção de um saber mais colaborativo e significativo para os estudantes. Esse enfoque construtivo contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e engajada, preparando os estudantes para atuar de forma consciente e responsável na sociedade (Farina; Benvenuti, 2024).

Convém explorar, ainda, que a compreensão das interseccionalidades¹ na prática docente do Ensino Religioso permite identificar e abordar como o racismo, o patriarcado, e as estruturas de poder influenciam a educação e as relações sociais dentro do contexto educacional. Esse enfoque propicia uma análise crítica que questiona e desafia normas sociais e culturais que perpetuam desigualdades. Ao investigar o impacto desses fatores, os docentes podem adaptar suas práticas para incentivar uma educação que promova justiça social e igualdade, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e transformador.

A prática docente no Ensino Religioso, ao explorar as interseccionalidades, permite que educadores abordem questões profundas sobre 'racismo, patriarcado, e outras estruturas de opressão que ainda são presentes no ambiente educacional e social', promovendo uma educação que busca a justiça social e a igualdade de poder entre os indivíduos (Alves, 2012, p. 34).

A abordagem decolonial e antirracista reforça a importância de uma educação comprometida com a desconstrução de práticas colonizadoras e a valorização de diferentes culturas e identidades. Ao considerar o pensamento de Fanon, que sublinha a necessidade de desafiar estruturas de opressão, essa perspectiva oferece um caminho para que os educadores abordem questões de poder e identidade em sala de aula, promovendo uma prática pedagógica inclusiva e socialmente consciente, que

¹ A interseccionalidade é uma lente através da qual é possível enxergar como diferentes formas de desigualdade ou desvantagem operam juntas e se reforçam mutuamente" (Crenshaw, 2002, p. 2).

dialoga com as necessidades de justiça e igualdade de poder (Araújo, 2020).

Compreender as interseccionalidades no Ensino Religioso permite que os docentes se conscientizem de como essas múltiplas camadas de opressão, como o racismo e o patriarcado, operam de maneira interligada para moldar as experiências e expectativas dos estudantes. Esse entendimento é fundamental para que os educadores se posicionem ativamente contra práticas educativas que reforçam desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, desenvolvam estratégias para transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento.

As interseccionalidades nos revelam não apenas a necessidade de justiça social, mas também de empoderamento para os estudantes ao reconhecerem e valorizarem suas identidades. Dessa forma, o Ensino Religioso torna-se um instrumento que não apenas instrui, mas também liberta e transforma, permitindo que todos os envolvidos se sintam valorizados e respeitados (Alves, 2012; Araújo, 2020).

Ademais, essas práticas ajudam os estudantes a compreenderem o papel da religião e da cultura na construção das identidades individuais e coletivas, valorizando suas experiências pessoais e ampliando seu entendimento sobre a diversidade religiosa e cultural. Integrar essas vivências ao processo de aprendizado transforma o Ensino Religioso em uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico e a empatia, qualidades essenciais para a convivência em um mundo plural e em constante transformação (Dantas *et al.*, 2020).

Figura 2 – Mosaico cultural/religioso de Guarabira



Fonte: Clóvis Júnior

3 O ENSINO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao abordar o Ensino Religioso no ambiente escolar, é fundamental delinear a distinção entre os conceitos de "disciplina" e "componente curricular". Tradicionalmente, o termo disciplina se vinculava à organização de conteúdos específicos, enquanto a nomenclatura atual, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, ressalta uma perspectiva mais integrada e abrangente, que privilegia o desenvolvimento de competências e valores essenciais aos estudantes. Neste capítulo, serão apresentados os fundamentos legais que embasam o Ensino Religioso – como disposições da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da BNCC – demonstrando como a legislação brasileira orienta e legitima a inclusão deste componente no ambiente escolar.

Até pouco tempo atrás, era comum ouvirmos as expressões, tais como: "matéria de português" ou "matéria de matemática" para designar os conteúdos escolares. Com o tempo, houve uma mudança terminológica para "disciplina", termo que, embora amplamente utilizado, pode transmitir a sensação de uma imposição rígida sobre os estudantes. Essa nomenclatura pode sugerir que o ensino se limita a uma estrutura inflexível, na qual os discentes são "confinados" a conteúdos predeterminados, em vez de incentivar uma exploração mais dinâmica e autônoma do conhecimento. Tal mudança levanta a necessidade de repensar a forma como conceituamos essas áreas de estudo, buscando nomenclaturas que reflitam uma prática educativa aberta, integradora e capaz de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Embora Chervel (1990) utilize o termo "disciplina" para se referir a toda a educação básica, é importante destacar que, no sistema educacional brasileiro atual – especialmente no que diz respeito ao Ensino Religioso, que consta na Constituição como parte do Ensino Fundamental – a segmentação curricular dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio substituiu disciplina por Componente Curricular, mudança realizada pela BNCC de 2017, como vimos acima.

Discutir o Ensino Religioso nas escolas públicas é retomar uma trajetória marcada por intensas lutas, resistências e conquistas que, ao longo dos anos, possibilitaram a consolidação deste componente na Educação Básica. Essa trajetória reflete o esforço coletivo de diversos atores sociais e instituições para garantir que o

ensino religioso seja abordado de maneira plural, respeitando a diversidade cultural e a laicidade do ambiente escolar.

A primeira grande conquista do Ensino Religioso foi na Constituição Federal de 1934, Constituição essa que teve um olhar especial para com a nossa educação pública. Nesse contexto, o Ensino Religioso foi inserido no art. 153: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa dos estudantes manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (Brasil, 1934)”.

O Ensino Religioso muito foi debatido nesta constituinte, foi nela que este Componente Curricular teve sua inserção oficial na escola, ainda que tenha sido um ensino catequético. Mesmo assim, segundo Muniz (2014, p.73), foi graças a essa Constituição que o ER passou a “possuir tempo e espaço próprios no ambiente escolar, além de uma organização escolar”, representando um grande avanço para as escolas públicas que já começavam a se expandir.

Várias outras Constituições seguintes continuaram a dar espaço ao ER na escola pública, ou seja, o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras possui uma base legal robusta, consolidada pela Constituição Federal da República Brasileira de 1988 (CFRB/88) e por legislações específicas. De acordo com o art. 210 da CFRB/88, o Ensino Religioso é facultativo e deve ser ofertado no horário regular das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa. Ademais, o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), reafirma essa diretriz, estipulando que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão e que os sistemas de ensino devem regulamentar os procedimentos para a definição de conteúdo, respeitando a pluralidade e vedando qualquer forma de proselitismo. Essa legislação evidencia a importância de promover um ambiente educacional inclusivo e respeitoso:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1996, p. 12).

O Ensino Religioso, que é de oferta obrigatória com matrícula facultativa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, passou por intensos debates que chegaram, inclusive, a resultar em sua exclusão temporária de uma versão da BNCC. Contudo, na versão final reformulada, esse Componente Curricular foi reintegrado, sendo elevada à condição de área do conhecimento. Assim, o Ensino Religioso reúne diretrizes comuns aos processos educativos que tratam, de maneira crítica, das questões relacionadas ao sagrado, ao transcendente, às expressões religiosas e às filosofias de vida. Conforme destacado no texto base, sua natureza e finalidades pedagógicas se distinguem das perspectivas proselitistas, evidenciando que sua abordagem transcende a mera confessionalidade (Brasil, 2018, on-line).

Sob essa perspectiva e em alinhamento com os dispositivos legais que regulam o Ensino Religioso, a BNCC definiu 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 (Brasil, 2018, on-line).

Os objetivos do Ensino Religioso, conforme a BNCC, evidenciam uma proposta integradora que vai além da simples transmissão de conteúdos, mas incluem dimensões culturais, éticas e cidadãs. Ao promover a aprendizagem de conhecimentos religiosos e estéticos a partir da realidade dos estudantes, a BNCC ressalta a importância de contextualizar o ensino e ampliar a compreensão histórica e social das manifestações religiosas. Além disso, ao enfatizar o direito à liberdade de consciência e crença, os objetivos reforçam o compromisso com os direitos humanos e a dignidade individual.

Além disso, a BNCC estabelece as competências específicas voltadas ao Ensino Religioso:

- 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 (Brasil, 2018, on-line).

Ao examinarmos a Base Nacional Comum Curricular e considerarmos a posição do Ensino Religioso, bem como suas competências, habilidades, objetivos e pressupostos, percebemos que um currículo elaborado conforme essas diretrizes pode ultrapassar a caracterização de mero campo de disputa entre grupos sociais e valores.

Ainda sobre a BNCC, esta destaca, na competência geral 7, a necessidade de valorizar e respeitar a diversidade cultural e religiosa, promovendo uma convivência ética e respeitosa entre diferentes grupos. A habilidade EF09ER02 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a importância de analisar o fenômeno religioso em sua diversidade, sem exclusão de expressões culturais e espirituais. Essas habilidades visam assegurar que os estudantes sejam preparados para conviver de maneira harmônica em uma sociedade plural, valorizando o diálogo intercultural e a construção de uma sociedade inclusiva.

A Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE), inclui metas que tratam da promoção de uma educação inclusiva, garantindo que o Ensino Religioso seja abordado de maneira plural e democrática. A meta 4 do PNE tem como foco o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o que deve ser considerado também no contexto do Ensino Religioso, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação que respeite suas crenças e tradições. A Estratégia Nacional de Educação Inclusiva (ENEI) e as orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (OAEEEB) fornecem diretrizes que asseguram a inclusão de todos os estudantes, garantindo que o Ensino Religioso seja oferecido de maneira acessível e adaptada às necessidades de cada um.

O desenvolvimento de uma educação que promova o respeito à diversidade cultural e religiosa também é reforçado pelos (PCNER): Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (FONAPER), que estabelecem a necessidade de incluir no currículo temas transversais como ética e pluralidade cultural. Os FONAPER apontam que o Ensino Religioso deve ser um componente que ajude os estudantes a compreenderem as diversas manifestações religiosas e culturais, promovendo o respeito mútuo e o combate a qualquer forma de discriminação. Esses parâmetros são complementados pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o objetivo 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A abordagem inclusiva no Ensino Religioso também deve considerar as competências específicas definidas na BNCC. A competência geral 10, que se refere à responsabilidade e cidadania, orienta que a escola deve promover a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em que todos os estudantes tenham oportunidades iguais. Dessa forma, as estratégias pedagógicas voltadas para o Ensino Religioso devem estar alinhadas a esses princípios, assegurando que a disciplina contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando suas convicções religiosas e culturais. O art. 205 da CFRB/88 destaca que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, metas que o Ensino Religioso também deve buscar atingir em sua prática pedagógica.

Essa legislação promoveu uma abordagem centrada na pluralidade cultural e na diversidade, incentivando a criação de um ambiente educacional inclusivo. Entre os principais objetivos estabelecidos pela LDBEN, destacam-se o desenvolvimento integral do estudante, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, promovendo, assim, uma educação que transcende a simples transmissão de conhecimento técnico e envolve a formação de valores humanos essenciais (Oliveira, 2009).

O art. 33 da LDBEN passou por uma alteração significativa com a aprovação da Lei 9.475/97, que reformulou o papel do Ensino Religioso nas escolas públicas, transformando-o em uma disciplina que respeita a diversidade cultural e religiosa do Brasil. Segundo Gruen (2024), a regulamentação do Ensino Religioso ocorreu de maneira a garantir o respeito às diferentes crenças, proibindo qualquer forma de

proselitismo. Essa mudança permitiu que o Ensino Religioso se tornasse um espaço de reflexão sobre o fenômeno religioso, o qual compreendemos como uma construção social, conforme Durkheim (2001), visto que as crenças, rituais e práticas religiosas funcionam como elementos coesivos que reforçam laços comunitários e a moralidade coletiva, promovendo a compreensão da diversidade e a coexistência pacífica de diferentes tradições e valores espirituais.

O ensino das tradições culturais religiosas, a partir dessa nova perspectiva, passou a ser visto não como uma forma de doutrinação, mas como um Componente que busca compreender o fenômeno religioso em sua pluralidade. Oliveira (2018) observa que essa transformação é um reflexo das demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada, em que a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e religiosa são fundamentais para a convivência pacífica. O papel do docente de Ensino Religioso, nesse contexto, torna-se crucial, pois ele deve estar preparado para lidar com as diferentes expressões religiosas e promover o diálogo e o respeito dentro da sala de aula.

Os desafios enfrentados pelos docentes de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras estão diretamente relacionados à formação inadequada de muitos desses profissionais. O lento desenvolvimento dos estudos de religião nas instituições de ensino superior no Brasil contribuiu para a falta de uma base epistemológica sólida nessa área, o que compromete a qualidade do Ensino Religioso nas escolas (Gruen, 2024). Nesse sentido, é necessário investir na formação de docentes qualificados, capazes de compreender e ensinar sobre a diversidade religiosa de maneira crítica e inclusiva.

Desta maneira, foi criado o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Fundado em 1996, desempenhou papel importante nesse processo. O fórum reuniu educadores de diferentes confissões religiosas para discutir e propor diretrizes para a disciplina, incluindo a formação de docentes e a elaboração de conteúdos programáticos que respeitassem a pluralidade cultural do país (FONAPER, 1995). Em 1997, o FONAPER publicou uma proposta curricular com foco no estudo do fenômeno religioso e na análise crítica de seus significados, distanciando-se das práticas confessionais tradicionais (FONAPER, 2009).

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) desempenha um papel fundamental na promoção de um ER plural e democrático. Oliveira (2018)

destaca que essa organização tem se empenhado em promover a formação continuada dos docentes de Ensino Religioso, por meio de congressos, seminários e grupos de estudo, buscando capacitar esses profissionais para lidar com a diversidade religiosa presente nas escolas públicas.

O FONAPER tem desempenhado um papel significativo na construção de uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, marcada pelo respeito à diversidade cultural e religiosa, promovendo práticas educativas que se afastem do proselitismo e estejam alinhadas com os princípios constitucionais de laicidade do Estado. (Barcellos, 2012, p. 45).

O FONAPER também tem defendido a importância de um currículo que reflita essa diversidade, garantindo que o Ensino Religioso não se limite a uma tradição específica, mas que abarque todas as expressões religiosas de maneira inclusiva.

Nesse contexto, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) se destaca como uma instituição essencial, cuja contribuição tem sido decisiva para o avanço e aprimoramento dessa área. Por meio de iniciativas que promovem a formação continuada dos professores e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, o FONAPER não apenas fortaleceu a presença do ensino religioso no currículo, mas também ampliou o debate sobre a importância de um diálogo inter-religioso e inclusivo nas escolas. Essa atuação reforça a necessidade de um ensino que prepare os estudantes para compreender e valorizar a pluralidade de expressões religiosas em um país tão plural quanto o Brasil.

A LDBEN, ao garantir a pluralidade e o respeito à diversidade no Ensino Religioso, estabelece um marco importante para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática no Brasil. Essa legislação é um reflexo das transformações sociais e culturais pelas quais o país tem passado e representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade religiosa como parte integrante da formação cidadã (Gruen, 2024). No entanto, para que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas, é necessário investir na formação de docentes qualificados e na criação de currículos que reflitam essa diversidade.

O Ensino Religioso, tal como proposto pela LDBEN, busca promover a compreensão do fenômeno religioso em sua totalidade, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas próprias crenças e valores, ao mesmo tempo em que aprendem a respeitar as crenças dos outros. Oliveira (2018) argumenta que essa abordagem

permite que o Ensino Religioso contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, preparados para viver em uma sociedade pluralista e globalizada. A inclusão do Ensino Religioso como parte do currículo escolar reflete o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da diversidade e do respeito mútuo.

O Ensino Religioso, nesse contexto, torna-se um instrumento para a promoção da convivência pacífica e do diálogo intercultural. O ensino da religião nas escolas públicas deve ser visto como uma oportunidade para promover o respeito pela diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Gruen, 2024). Ao abordar o fenômeno religioso de maneira crítica e reflexiva, o Ensino Religioso contribui para o desenvolvimento de uma consciência cidadã que valoriza a diversidade e promove a convivência pacífica entre diferentes culturas e religiões.

O desafio agora é garantir que essa legislação seja implementada de maneira efetiva, com a formação de docentes qualificados e a criação de currículos que reflitam essa diversidade (Oliveira, 2018). O compromisso com a pluralidade e o respeito às diferentes tradições religiosas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

O ER nas escolas públicas pode ser estruturado de modo a permitir que os estudantes aprendam com as tradições culturais religiosas, sem necessariamente adotá-las. Essa abordagem, ao expor os estudantes a diferentes concepções religiosas e valores morais, pode contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e ético. Ao avaliar as várias interpretações dos bens objetivos do bem-estar humano, como a saúde e as relações interpessoais, os estudantes podem formar suas próprias concepções sobre o que é valioso para suas vidas (Oliveira, 2009).

Os educadores devem ajudar os estudantes a se tornarem bons julgadores de valores, fornecendo-lhes exemplos das melhores interpretações dos bens objetivos. Ao fazer isso, as escolas públicas desempenham um papel crucial na formação de cidadãos capazes de avaliar criticamente as práticas religiosas e morais, de modo que possam contribuir para a manutenção de uma sociedade pluralista e democrática (Schlögl, 2009).

3.1 Breve Panorama Histórico do Ensino Religioso no Brasil

O panorama histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde o período colonial até o presente, passou por transformações substanciais, moldadas pelas circunstâncias sociais e políticas de cada época. Inicialmente, esse ensino possuía caráter catequético, com o objetivo de converter os indígenas à fé cristã europeia, consolidando o domínio religioso da Igreja Católica. Durante os primeiros quatro séculos de colonização, a Igreja detinha o controle completo sobre o ensino, e os docentes eram responsáveis por doutrinar os estudantes nos princípios da fé católica, alinhando a educação com os valores e interesses da classe dominante. O ensino, na época, refletia uma perspectiva unilateral, que limitava a diversidade de crenças e impedia o reconhecimento de outras religiões, como as de matriz africana, cujos praticantes eram marginalizados (Costa, 2009).

Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica (de modo que os gentios) possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé (Saviani, 2013, p. 25).

O Ensino Religioso no Brasil apresenta uma trajetória marcada por mudanças decorrentes das dinâmicas políticas, sociais e culturais ao longo da história. Como argumentado anteriormente, o processo de laicização no país está em constante desenvolvimento e reflete, conforme Charlot (2013), as ideologias políticas dominantes em cada momento histórico. Assim, o Ensino Religioso, tal como outras práticas escolares, sofreu os impactos dessas transformações.

No período colonial, a chegada dos jesuítas, liderados por Tomé de Souza e o padre Manuel da Nóbrega, marca o início da educação formal no Brasil. Esses religiosos estavam encarregados de converter e educar a população nativa, estabelecendo escolas que ensinavam a doutrina católica. Junqueira *et al.* (2007) argumentam que o governo português não interferia, uma vez que havia um acordo entre a Igreja e o Estado, assegurando à instituição religiosa o controle sobre a educação. A relação entre a Igreja e o poder monárquico consolidou um sistema de ensino voltado para os interesses coloniais, com métodos tradicionais e a imposição de uma visão religiosa restrita, que não permitia questionamentos ou a inclusão de outras crenças.

No período colonial, a Educação foi inicialmente um instrumento de evangelização, conduzido pelos jesuítas, que tiveram a responsabilidade de educar colonos e indígenas, enfatizando a catequese e a disciplina moral (Junqueira, 2002; Saviani, 2010). Após a expulsão dos jesuítas em 1759 e as reformas pombalinas, houve um esforço para implementar um modelo de educação laica inspirado nos ideais iluministas. Contudo, a exclusão das camadas populares desse sistema manteve a Igreja Católica como principal agente educativo, perpetuando o ensino doutrinário (Saviani, 2010).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, as demandas de tolerância religiosa emergiram, influenciadas pela presença de estrangeiros protestantes. Embora a Constituição de 1824 tenha promovido certa liberdade de culto, o catolicismo continuou como religião oficial, reforçando sua hegemonia no campo educacional (Cunha, 2013). Durante o Império, o ensino de leitura e escrita frequentemente servia para divulgar o catecismo católico, conforme destaca Inácio (2003).

No Império, poucas mudanças ocorreram em relação ao período colonial, uma vez que a Igreja Católica permaneceu como a religião oficial, e o Ensino Religioso manteve seu caráter catequético, voltado exclusivamente para a conversão dos povos indígenas e negros. O modelo educacional desse período foi uma extensão do colonial, reforçando a exclusividade da religião católica e marginalizando outras manifestações religiosas. A educação era restrita a uma pequena parcela da população, composta principalmente pela elite branca, enquanto os grupos subalternos, como os escravizados, eram excluídos do sistema escolar formal, sendo educados apenas para cumprir funções de mão de obra (Aragão *et al.*, 2021).

A Proclamação da República, em 1889, trouxe mudanças significativas, consolidando a separação entre Igreja e Estado. A laicidade, um princípio republicano, excluiu o Ensino Religioso das escolas públicas (Cunha, 2013). Entretanto, a Igreja Católica e grupos protestantes reagiram ao cenário republicano criando colégios particulares com o objetivo de influenciar a formação das elites (Passos, 2008; Mendonça, 2008).

Somente na década de 1930, com a Constituinte de 1933 e a colaboração entre Igreja e Estado durante o governo de Getúlio Vargas, o Ensino Religioso retornou ao currículo das escolas públicas. O Decreto-Lei de 1946 tornou a oferta obrigatória e a

matrícula facultativa, estabelecendo que o conteúdo fosse compatível com as confissões religiosas dos estudantes, postura mantida até a redemocratização (Saviani, 2010; Cunha, 2013).

Durante o período republicano, com a Proclamação da República, mudanças significativas começaram a ocorrer. O Estado se desvinculou da Igreja, o que possibilitou novas discussões sobre o papel do Ensino Religioso nas escolas públicas. O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER (2024) destaca que essa separação foi um marco importante na construção de uma educação pluralista, abrindo espaço para que o Ensino Religioso abrangesse todas as religiões e culturas. Esse período também marca o início de um movimento para tornar o ensino mais inclusivo e democrático, reconhecendo a importância de promover o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Na década de 1960, o contexto político e social do Brasil sofreu novas pressões, com movimentos por liberdades civis e políticas exigindo mudanças no sistema educacional. A formação profissionalizante passou a ser uma prioridade, e o Ensino Religioso começou a ser visto como uma disciplina secundária, destinada a promover valores morais, mas sem a mesma ênfase catequética do passado. Oliveira (2018) ressalta que, com a LDBEN 5.692/71, o Ensino Religioso tornou-se opcional, permitindo aos estudantes decidirem se desejavam ou não frequentar essas aulas. Essa mudança reflete a busca por um sistema educacional que respeite a pluralidade e o direito de escolha dos estudantes.

Durante o Regime Militar (1964–1985), a Lei nº. 5.692/71 institucionalizou o Ensino Religioso como parte do currículo regular, almejando reforçar valores cívicos e morais alinhados aos interesses do governo autoritário (Cury, 2010). Nesse período, surgiram iniciativas voltadas à construção de um Ensino Religioso ecumênico, como as organizações interconfessionais criadas nas décadas de 1970 (Junqueira, 2010).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um Ensino Religioso que vai além do simples ensino de uma fé específica. O objetivo da BNCC é promover uma reflexão crítica sobre as diversas expressões religiosas, incentivando os estudantes a reconhecerem e respeitarem as diferentes tradições e crenças (Fleuri, 2015). Essa proposta reflete a necessidade de adaptar a educação ao contexto contemporâneo, em que a diversidade cultural e religiosa é uma realidade que deve ser incorporada nas escolas de maneira inclusiva e respeitosa.

Portanto, o Ensino Religioso no Brasil passou por profundas transformações ao longo dos séculos, moldado pelas mudanças políticas, sociais e culturais. A partir de uma educação voltada exclusivamente para a catequese, o ensino evoluiu para uma abordagem plural, que busca respeitar a diversidade religiosa e cultural do país. Essa evolução reflete as demandas de uma sociedade que se tornou cada vez mais diversa e complexa, exigindo que a educação se adapte para promover valores democráticos e inclusivos (Aragão *et al.*, 2021). O desafio atual é garantir que o Ensino Religioso continue a desempenhar um papel importante na formação dos cidadãos, sem impor crenças, mas incentivando o diálogo e o respeito mútuo.

Essa trajetória reflete a busca por um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e religiões. A educação deve continuar a evoluir, de modo a atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, em que o respeito à diversidade é um valor fundamental (Fleuri, 2015).

Apesar das idas e vindas, a história do Ensino Religioso revela um componente curricular frequentemente subordinado às conjunturas políticas e às conveniências ideológicas, em vez de desenvolvida a partir de critérios epistemológicos sólidos (Teraoka, 2010). Contudo, as movimentações ocorridas no Regime Militar abriram caminhos para um Ensino Religioso mais inclusivo e democrático, alinhado à pluralidade cultural e religiosa brasileira.

Essas transformações continuaram após a redemocratização, quando debates sobre a relevância e a configuração desse componente ganharam novos contornos. A história do Ensino Religioso no Brasil está intimamente ligada às mudanças políticas e educacionais que marcaram o país. Com o fim do regime autoritário, a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe novos horizontes para a Educação. O texto constitucional reconheceu a Educação como um direito fundamental e um dever compartilhado entre família, sociedade e Estado, com a finalidade de promover o desenvolvimento do indivíduo para a cidadania e o trabalho (Ghiraldelli Junior, 2006).

Durante a elaboração da Constituição, houve debates acalorados sobre a inclusão do Ensino Religioso na grade curricular. Apesar de movimentos que defendiam sua exclusão (Cunha, 2013), a mobilização popular prevaleceu, resultando na inclusão de quatro emendas que garantiram a obrigatoriedade da oferta da disciplina no Ensino Fundamental e Médio, com matrícula facultativa (Brasil, 1988).

Esse aspecto faz do Ensino Religioso uma disciplina singular, cuja presença na grade escolar é garantida diretamente pela Constituição, ao contrário das demais disciplinas, reguladas por legislações educacionais (Cury, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, trouxe avanços na democratização do Ensino e definiu diretrizes gerais para o Ensino Religioso, que deveria ser ofertado sem custos adicionais ao poder público, com modelos confessional e interconfessional (Cunha, 2013). No entanto, a Lei nº 9.475, de 1997, alterou esse panorama, permitindo a profissionalização dos docentes e estabelecendo que o conteúdo da disciplina fosse definido mediante diálogo entre o poder público e entidades multirreligiosas, buscando atender à diversidade religiosa do Brasil (Cury, 2004).

Apesar desses esforços, o Ensino Religioso não foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela LDBEN para outras áreas do conhecimento (Brasil, 1997b). Isso resultou em uma lacuna que as constituições estaduais procuraram preencher, adotando modelos diversos: confessional, interconfessional ou baseados na história das religiões. Assim, a implementação da disciplina refletiu a pluralidade regional e a hegemonia de algumas tradições religiosas no país (Cunha, 2013).

A trajetória do Ensino Religioso no Brasil evidencia a complexidade de integrar a educação formal com a diversidade religiosa e cultural, revelando tensões e avanços na busca por uma abordagem que respeite a laicidade do Estado e promova o diálogo entre as diferentes crenças.

O Ensino Religioso no Brasil tem raízes históricas profundas, presentes em todas as Constituições nacionais desde 1934, mas suas formas e implicações têm gerado debates significativos, especialmente nas últimas décadas. Um marco importante nesse debate foi a Concordata Brasil-Santa Sé, firmada em 2008 e aprovada pelo Congresso Nacional em 2010. Esse acordo entre o Brasil e o Vaticano suscitou polêmicas quanto à laicidade do Estado e à isonomia religiosa. Frischmann (2009) aponta que muitos críticos do texto constitucional e defensores do Estado laico consideraram que a Concordata violava o princípio da separação entre Estado e religiões, uma vez que dava privilégios à Igreja Católica, criando um cenário de desigualdade em relação a outras tradições religiosas.

A principal controvérsia em torno do Ensino Religioso advém do Artigo 11 da Concordata, que prevê a oferta de ensino da religião católica e de outras religiões nas escolas públicas. Segundo Giumbelli (2011), a redação do texto dava margem à interpretação de que o modelo confessional seria adotado, algo atípico no contexto educacional brasileiro, historicamente pautado por uma abordagem não confessional ou interconfessional. Além disso, Frischmann (2009) observa que o texto parecia conferir à Igreja Católica autoridade para representar outros grupos religiosos, reforçando sua posição de primazia.

Mesmo diante de críticas intensas, a Concordata foi aprovada em fevereiro de 2010 (Cunha, 2013). No mesmo ano, a Procuradoria Geral da República ajuizou uma ação direta de inconstitucionalidade questionando a oferta de Ensino Religioso confessional em escolas públicas. Após anos de debates, o Supremo Tribunal Federal decidiu, em setembro de 2017, por seis votos a cinco, que o modelo confessional era constitucional (Supremo Tribunal Federal, 2017). Essa decisão reforçou o impacto da Concordata no sistema educacional brasileiro e reacendeu discussões sobre o equilíbrio entre pluralismo religioso e a laicidade do Estado.

No mesmo período, o Brasil avançava na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleceu diretrizes e conteúdos mínimos para todas as escolas do país, incluindo o Ensino Religioso. A promulgação da BNCC em 2018 consolidou mudanças significativas na estrutura curricular, influenciando diretamente o seu modelo e o seu conteúdo. Essas transformações refletem uma tentativa de harmonizar princípios constitucionais e demandas educacionais com a realidade multicultural e multirreligiosa do Brasil (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014).

O contexto histórico e as tensões recentes demonstram como o Ensino Religioso no Brasil continua a ser um campo de disputa entre diferentes visões sobre o papel da religião na educação e no Estado.

3.2 O Ensino Religioso no Estado da Paraíba

O percurso do Ensino de Religião (ensino confessional) no Estado da Paraíba até o ano de 1984 seguiu diversas formas de viabilização e diferentes expressões de acordo com o contexto histórico, político e educacional de cada época. Após 1984, ano de criação e implantação do ER (ensino sem proselitismo) no Estado da Paraíba, este componente curricular vem se pautando em consonância com as resoluções de cada período em vigor seja a de nº 194/84, 119/94 e a

atual de nº. 194/2004, que segue as orientações da CF, LDB e PCNs; portanto, a partir da sua criação oficial no estado o ER segue o modelo descrito na Resolução. A história do ensino de religião na Paraíba iniciou-se com a criação da diocese da Paraíba em 1892, como parte integrante do movimento de romanização da Igreja Católica desencadeada a partir da laicização do Estado advinda com a Proclamação da República. O movimento autonomista do episcopado promovido pelo Vaticano, liberto do regalismo vigente no Império, teve então um grande impulso a partir da redefinição das relações entre a Igreja e o Estado brasileiro (Alves, 2012, p. 42).

A criação da Diocese da Paraíba, em 1892, pelo Papa Leão XIII, resultante do desmembramento da Diocese de Olinda, representou um marco significativo para o Ensino Religioso na região. O primeiro bispo da nova diocese, D. Aauto Aurélio de Miranda Henriques, nascido em Areia, assumiu um papel central na promoção da educação religiosa. Durante seu episcopado, que se estendeu até 1935, fundou instituições que se tornaram pilares para a formação educacional e religiosa no estado.

Logo ao tomar posse, D. Aauto estabeleceu o Seminário e o Colégio Diocesano, atual Colégio Pio X, direcionados à educação dos jovens do sexo masculino. No dia seguinte, fundou o Colégio Nossa Senhora das Neves, com o objetivo de oferecer instrução às jovens paraibanas. Essas iniciativas refletiam o contexto da época, em que a educação era segregada por gênero e fortemente influenciada pela Igreja Católica. O currículo de ambas as instituições incluía não apenas as ciências, mas também a formação religiosa católica, em um modelo catequético que moldou gerações de jovens paraibanos.

Na Paraíba, a evolução do Ensino Religioso (ER) acompanhou as transformações históricas e políticas que marcaram o Brasil, sendo profundamente influenciada pela presença e atuação da Igreja Católica. A criação da Diocese da Paraíba em 1892, como desdobramento da Diocese de Olinda, marca o início formal do Ensino Religioso no estado. Sob a liderança de Dom Aauto Aurélio de Miranda Henriques, primeiro bispo da diocese, instituições como o Colégio Diocesano Pio X e o Colégio Nossa Senhora das Neves foram fundadas, estabelecendo o ensino da religião católica como parte do currículo (Alves, 2012). Essas iniciativas estavam alinhadas ao movimento de romanização da Igreja Católica, que visava reafirmar sua influência na educação após a separação entre Igreja e Estado na Proclamação da República.

O modelo catequético de ensino predominou no Estado até a década de 1980, quando a Resolução nº 194/84 buscou alterar essa abordagem, introduzindo um modelo que respeitasse a diversidade religiosa. Alves (2012) ressalta que, a partir da Resolução, o Ensino Religioso deixou de ser confessional, passando a se pautar por uma perspectiva mais pluralista, focada na compreensão das religiões como fenômenos culturais e científicos. No entanto, a implementação dessa mudança foi lenta e irregular. Silva (2009) aponta que, até o início dos anos 1990, o componente curricular era ministrado de forma fragmentada e sem uma sistematização clara, com os docentes adotando abordagens variadas, muitas vezes sem conhecimento das novas diretrizes.

Essa reestruturação curricular buscou afastar o Ensino Religioso da catequese e aproximá-lo de um modelo educativo que tratasse a religião como um campo de estudo, valorizando a diversidade religiosa existente no estado e promovendo um ambiente escolar inclusivo. Assim, a partir da década de 1980, o Ensino Religioso na Paraíba passou a cumprir um papel pedagógico mais amplo, refletindo a multiplicidade cultural e religiosa da sociedade (Alves, 2012).

No tocante ao que diz a Resolução nº 194/84 e sobre o que deveria ser ministrado nas escolas oficiais de 1º e 2º graus do Estado da Paraíba, temos: O Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que dispõe o Art.176, 3º, inciso v da Emenda Constitucional nº 1 de 17-10-1969, o parágrafo único do Art.7º da lei 5.692/71, o Art.1º 2, da Resolução CFE nº 08/71 e os pareceres CFE nº 94/71 e 540/71. RESOLVE: Art.1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus do sistema Estadual de Ensino (Paraíba, 1984). Diante da possibilidade de assegurar a efetivação do ER nas escolas e elucidar sobre outras providências, em 01 de dezembro de 1987, foi criada a Comissão do Ensino Religioso (CER), através da Portaria nº. 1.399 pelo então Secretário de Educação José Loureiro Lopes. A nomeação dos onze membros da comissão foi com a intenção de estruturar, analisar e de alguma forma oferecer um auxílio pedagógico ao então criado ER (Vasconcelos, 2023, p. 22)

A trajetória do Ensino Religioso (ER) na Paraíba reflete tanto a complexidade da integração de uma educação pluralista em uma sociedade diversa, quanto os desafios enfrentados para consolidar essa área como um componente curricular. Desde a Resolução 194/84, o ER foi delineado de maneira a evitar o proselitismo, buscando promover uma apreciação inclusiva de múltiplos credos e culturas

religiosas. No entanto, o período anterior aos anos 1990 foi marcado por uma oferta irregular e fragmentada, muitas vezes dependendo da interpretação individual dos docentes .

A história do Ensino Religioso na Paraíba reflete os principais marcos da evolução da educação no Brasil, adaptando-se às particularidades históricas, culturais e sociais da região. Desde os primórdios da colonização, a educação paraibana esteve intrinsecamente ligada às atividades religiosas. Durante os séculos XVI e XVII, as ordens religiosas, como os jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas, desempenharam um papel central na catequese e na alfabetização, conforme destaca Mello (2007). Essas missões funcionavam como mecanismos de aculturação e controle social, subordinando os valores indígenas às normas dos conquistadores.

De acordo com Freyre (1959), os jesuítas introduziram o modelo pedagógico do **Ratio Studiorum**, voltado para as elites, enquanto os franciscanos priorizavam a valorização do trabalho manual. Na Paraíba, porém, o modelo jesuítico predominou, com uma educação voltada para a elite colonial e pouco acessível às populações indígenas e mais pobres. Essa exclusão refletia a hierarquia social da época, na qual, como apontam Piletti (1997) e Ribeiro (1986), a catequese para os indígenas não visava uma educação plena, mas apenas a submissão religiosa.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 por determinação do Marquês de Pombal, a educação brasileira, incluindo a da Paraíba, sofreu uma ruptura significativa (Bello, 1992). Durante esse período, a educação passou a ser laicizada, e o foco se voltou para atender aos interesses civis e políticos do império. Como Alves (2012) ressalta, a educação pombalina rompeu com o modelo jesuítico e priorizou uma formação voltada para os interesses comerciais e políticos, ainda que restrita às elites.

Na Paraíba, a transição da educação religiosa para um modelo mais secular foi lenta. Com a criação do Liceu Paraibano em 1836, fundado no antigo prédio dos jesuítas, e de instituições como a Escola Normal, a educação pública começou a se estruturar, ainda que mantivesse elementos confessionais em instituições como o Seminário Arquidiocesano e o Colégio Diocesano Pio X (Mello, 1997). Esses espaços refletiam o predomínio da influência religiosa na educação paraibana até meados do século XX.

Após a Proclamação da República, mudanças significativas ocorreram, incluindo a separação entre Igreja e Estado. Na década de 1930, a instalação de

escolas confessionais, como as administradas por ordens de freiras, continuou a moldar a educação religiosa no estado. Entretanto, foi apenas na década de 1950 que a presença do Estado na educação tornou-se mais efetiva, com a criação de instituições como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Colégio Estadual do bairro da Prata em Campina Grande (Mello, 2007).

Os anos 1980 trouxeram crises econômicas e greves que impactaram profundamente a educação pública na Paraíba, refletindo nos baixos índices de alfabetização e qualidade educacional. Como Mello (1999) observa, metade da população paraibana com mais de 15 anos era analfabeta na década de 1990, o que incluía um reflexo das limitações do Ensino Religioso e da educação geral.

Foi apenas em 1994, com a criação da Coordenação Estadual do Ensino Religioso (CEER) e a publicação da Resolução nº. 119/94 pelo Conselho Estadual de Educação, que o ER passou a ser sistematicamente estruturado nas escolas da rede pública paraibana. Esse marco regulatório estabeleceu diretrizes importantes, como a obrigatoriedade de respeito à pluralidade religiosa e a formação de uma Comissão de Ensino Religioso para garantir a supervisão e capacitação dos docentes (Ives, 2012).

Entre 1994 e 1996, um esforço significativo foi feito para capacitar docentes, promovendo a inclusão do ER em escolas de 5ª a 8ª séries e organizando cursos de 80 horas em duas localidades estratégicas: Sousa e Sapé. Com o tempo, a CEER assumiu um papel crucial no acompanhamento do desenvolvimento do ER nas regionais de ensino, assegurando que os docentes compreendessem e implementassem as diretrizes inter-religiosas nas aulas (Vasconcelos, 2023).

A primeira capacitação de docentes ocorreu em 1996, com 201 docentes participando de um programa de 80 horas-aula realizado em polos regionais. À frente dessas formações estava a professora Maria Azimar Fernandes e Silva. Essa formação foi essencial para adequar os educadores à legislação vigente, especialmente à Lei nº 5.692/71, então em vigor, e para alinhar o ER às diretrizes estabelecidas pela comissão. Essa fase inicial de consolidação foi marcada por desafios, mas também por avanços significativos, que colocaram a Paraíba em destaque no cenário nacional do Ensino Religioso.

A implementação do ER na Paraíba enfrentou desafios políticos e institucionais, especialmente com a promulgação da Lei nº 9.475/97, que alterou o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promovendo uma nova

abordagem pedagógica. A CEER continuou a promover formações para os docentes, agora focando em uma abordagem mais abrangente que incluísse religiões de matrizes ocidentais, orientais, indígenas e africanas, visando fortalecer o entendimento e o respeito pela diversidade religiosa (Vasconcelos, 2023).

Outro marco foi a criação do curso de Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que, ao longo dos anos 2000, ampliou as oportunidades de formação acadêmica para docentes de ER, com a oferta de especialização, mestrado e, posteriormente, bacharelado na área. Este avanço acadêmico contribuiu para a qualificação dos docentes, fortalecendo o ER como área do conhecimento e promovendo uma visão pedagógica não proselitista (Alves, 2012).

No século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE) buscaram integrar questões de diversidade, incluindo a educação indígena e quilombola, ao ensino público. No contexto da Paraíba, esses planos reafirmaram a importância da cultura dos direitos humanos e das relações étnico-raciais na educação, promovendo uma abordagem mais inclusiva (Paraíba, 2015).

A história do Ensino Religioso na Paraíba é marcada por fases de forte influência religiosa, seguidas de processos de laicização e modernização, que refletem as transformações sociais e culturais ocorridas ao longo dos séculos. Essa trajetória ressalta a importância de equilibrar tradições locais e a necessidade de um ensino inclusivo e acessível para todos.

Em 2008, a Resolução nº 147/2008 do Conselho Estadual de Educação consolidou a "Educação Religiosa" como parte integrante do currículo, enfatizando seu caráter inter-religioso e o respeito à liberdade de crença. A partir de então, a oferta do ER nas escolas públicas e privadas paraibanas tornou-se obrigatória, mas com matrícula facultativa, garantindo que os princípios de tolerância e respeito à pluralidade religiosa fossem respeitados (Vasconcelos, 2023).

Ao longo das décadas seguintes, a Paraíba continuou a adaptar seu currículo de ER para se alinhar às novas diretrizes nacionais, particularmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este processo culminou na elaboração de uma Proposta Curricular que, embora enfrentasse limitações, reafirmava o compromisso da Paraíba com uma educação religiosa inclusiva e comprometida com os direitos dos estudantes e suas famílias (Vasconcelos, 2023).

Dessa forma, a trajetória do ER na Paraíba ilustra uma luta contínua pela consolidação de uma educação religiosa que respeite a diversidade, promova a cidadania e fortaleça o entendimento entre diferentes tradições e credos.

A consolidação do ER na Paraíba ganhou força em 1994, quando a Secretaria Estadual de Educação (SEE) incluiu a disciplina na matriz curricular e regulamentou sua aplicação por meio da Resolução nº 119/94. Segundo Silva (2009), essa medida foi resultado de esforços conjuntos entre a Arquidiocese da Paraíba e a SEE, que organizaram a Comissão Estadual de Ensino Religioso (CEER). Essa comissão foi responsável por sistematizar uma proposta para o ER e promover capacitações destinadas aos docentes. Entre 1994 e 1996, foi elaborada uma proposta pedagógica baseada em princípios norteadores, como o respeito à pluralidade religiosa e o direito dos estudantes à educação conforme seus valores e crenças (Princípios Norteadores Para o Ensino Religioso na Paraíba, 1995).

A atuação da docente Maria Azimar Fernandes e Silva, à frente da Coordenação Estadual de ER entre 1994 e 2011, também foi crucial para o desenvolvimento do componente curricular no estado. Silva (2009) destaca seu papel na articulação com o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e na consolidação de práticas pedagógicas que respeitassem a diversidade cultural e religiosa.

A institucionalização do Ensino Religioso na Paraíba exemplifica como a interação entre Estado e religião pode gerar avanços na construção de um modelo educacional inclusivo, mas também evidencia os desafios de superar práticas historicamente arraigadas. Ainda que o ER na Paraíba tenha percorrido um caminho repleto de obstáculos, suas conquistas refletem um esforço coletivo para harmonizar tradição e pluralismo na educação pública.

A trajetória do Ensino Religioso (ER) na Paraíba reflete o esforço constante de adaptação às mudanças legais e sociais, além de enfrentar desafios relacionados à pluralidade religiosa e à laicidade do Estado. A atuação integrada da Comissão de Ensino Religioso (COER) e da Coordenação Estadual de Ensino Religioso (CEER) foi essencial para consolidar a disciplina, mesmo em meio a conflitos políticos e educacionais.

Como aponta Silva (2009), entre 1997 e 2001, a CEER desempenhou um papel fundamental ao oferecer suporte frequente às regionais de ensino, auxiliando

especialmente docentes que iniciavam na área sem formação específica. Nesse período, a aprovação da Lei nº. 9.475/97, que alterou o artigo 33 da LDB, e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) exigiram reformulações pedagógicas e curriculares. As visitas técnicas e capacitações organizadas contribuíram para um novo entendimento do ER, considerando-o uma área de conhecimento e promovendo o respeito à diversidade cultural e religiosa da Paraíba.

A formação oferecida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) foi crucial para o desenvolvimento da disciplina. Conforme Silva (2009), os cursos abordaram temáticas como as religiões de origens indígena, africana, oriental e ocidental, além de oferecer uma abordagem pedagógica dialogada e inovadora. Essa capacitação ampliou a visão dos docentes, permitindo que o ensino fosse alinhado à realidade multicultural da sociedade paraibana.

Outro avanço significativo foi a aprovação da Resolução nº 147/2008 pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba, que firmou o ER como componente obrigatório no ensino fundamental, com matrícula opcional para os estudantes. Como observa Holmes (2016), a inclusão de representantes de diferentes tradições religiosas no Conselho Estadual de Ensino Religioso foi um marco para assegurar a abordagem inter-religiosa da disciplina, promovendo a aceitação da diversidade e impedindo práticas proselitistas.

No âmbito acadêmico, a Paraíba destacou-se com a criação de cursos de graduação e pós-graduação em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A implementação da licenciatura em Ciências das Religiões, iniciada em 2008, respondeu à demanda por formação especializada para os docentes de ER. Além disso, os programas de especialização e mestrado fortaleceram a pesquisa na área, promovendo um diálogo mais aprofundado entre religião e educação (Silva, 2009; Barcellos & Holmes, 2021).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, o ER na Paraíba precisou se alinhar às novas exigências nacionais. A Proposta Curricular da Paraíba (PCPB), desenvolvida de forma colaborativa, inseriu o ER como uma área de conhecimento focada no fenômeno religioso e na formação cidadã. Embora tenha enfrentado dificuldades iniciais, como a exclusão do ER do programa federal ProBNCC, a comissão estadual realizou esforços significativos para produzir

um documento que respeitasse a diversidade cultural e religiosa do estado (Brasil, 2018; Barcellos & Holmes, 2021).

Hoje, o Ensino Religioso na Paraíba é visto como uma disciplina que fomenta o diálogo inter-religioso e intercultural, respeitando as diferentes tradições presentes na região. Conforme argumenta Carniato (2003), o ER tem a capacidade de enriquecer o processo educativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. A história do ER no estado demonstra um compromisso contínuo com a valorização das diferenças e a formação cidadã, mesmo diante dos desafios que ainda precisam ser superados.

3.3 Reconhecimento do *lócus* de pesquisa e elementos históricos

O nosso local de pesquisa é o município de Guarabira, localizado no estado da Paraíba. O nome Guarabira, conforme relatos históricos tem origem TUPI, significando “Morada das Garças”.

Os primeiros habitantes desta localidade, segundo Melo (1999), foi o ex-governador holandês com sua comitiva, datada em 1641, após a sua chegada, Guarabira que até então não era cidade, foi “localizada” por VILA DE INDEPENDÊNCIA, onde Basílio Quaresma Torreão sancionou a Lei Provincial nº 17, de 27 de abril de 1837. Os pioneiros desta vila eram fazendeiros, latifundiários e minifundiários que posteriormente tornaram-se importantes núcleos de colonização da Paraíba.

Passaram-se 246 anos e, em 26 de novembro de 1887, sob a lei provincial de nº 841, a vila foi elevada à categoria de cidade, sendo nomeada por GUARABIRA:

O juiz de direito, Francisco de Paula Oliveira Borges, presidente da província da Parahyba: faço saber a todos os seus habitantes que a Assembleia Provincial resolveu e eu sancionei a lei seguinte: Art.1º - Fica elevada à categoria de cidade a Villa de Independência com a denominação de cidade de Guarabira (Melo, 1999, p. 28).

Tornando-se uma das cidades mais importantes do estado da Paraíba, sobretudo, pela força que possui o seu comércio. Guarabira é também conhecida e

chamada de “rainha do brejo” e “brejo paraibano” pelo fato de ser a cidade principal da região formada por mais de 20 municípios.

A cidade de Guarabira apresenta um patrimônio histórico que reflete sua trajetória política e cultural, como observado por Coelho (2024), ao destacar a relevância dos prédios preservados no centro urbano. Essa preservação não se dá de forma aleatória, mas reflete interesses que remontam às elites econômicas e políticas, responsáveis por determinar quais memórias serão mantidas. O tombamento de prédios históricos, como o do casarão da família Pimentel, exemplifica essa dinâmica em que o passado é selecionado e moldado conforme as necessidades de construção de uma identidade local específica. A memória, portanto, assume um papel central na configuração do espaço urbano.

O processo de urbanização envolve a transformação física do espaço e a reelaboração simbólica da memória coletiva. Nesse sentido, a escolha de quais prédios serão preservados ou demolidos está diretamente vinculada à elaboração de narrativas históricas que buscam justificar e legitimar as relações de poder (Weber, 2024). A demolição do cortiço Cabeça de Porco, no Rio de Janeiro, mencionada por Araújo (2013), exemplifica como as memórias indesejadas, vinculadas à luta contra a escravidão, foram sistematicamente apagadas para dar lugar a uma nova narrativa que favorecia a modernização e o progresso. O espaço urbano, assim, é um reflexo das disputas de poder entre memória e esquecimento.

O patrimônio cultural, ao ser transformado em bem material e protegido por leis, como as que regem o IPHAN, adquire um novo valor simbólico, servindo como fonte de pesquisa histórica e como elemento de identidade (Araújo, 2013). Esse processo pode ser visto em Guarabira, em que a conservação de prédios históricos, como o Museu Ronaldo Cunha Lima, reflete a tentativa de preservar a memória local, mesmo que a administração pública negligencie sua manutenção adequada. A memória da cidade, portanto, não é homogênea; ela é fruto de escolhas políticas que determinam o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

Em Guarabira, a preservação de prédios históricos é um reflexo direto do poder econômico e político das famílias que dominaram a cidade ao longo dos séculos. O caso do antigo armazém da família Cunha Rêgo, que passou por décadas de abandono antes de ser restaurado, exemplifica como o patrimônio material pode ser esquecido e depois recuperado conforme os interesses políticos e culturais mudam.

Esse ciclo de esquecimento e resgate é fundamental para entender a forma como o espaço urbano é moldado ao longo do tempo (Barbosa, 2017).

A memória urbana é constantemente atualizada através de intervenções que buscam modificar ou preservar aspectos do espaço físico da cidade. Em Guarabira, essas intervenções podem ser vistas nas reformas urbanas realizadas ao longo do século XX, como o calçamento de ruas e a ampliação de avenidas. Essas mudanças refletem o desejo de criar uma imagem da cidade, alinhada com o ideal de progresso. O exemplo da demolição de casarões antigos para a construção de avenidas largas, como a Floriano Peixoto, mostra como a memória da cidade foi moldada para atender a novos interesses (Melo, 1999).

O espaço urbano também é um palco para as tensões entre a memória oficial e as memórias marginalizadas. Em Guarabira, essa tensão pode ser observada na escolha de preservar prédios que refletem a memória das elites, enquanto outros, ligados a memórias menos desejadas, são deixados para o esquecimento. A memória, portanto, não é um campo neutro; ela é moldada pelas forças sociais e políticas que dominam a cidade. O estudo das memórias esquecidas, como a história dos prédios demolidos, é essencial para entender as dinâmicas de poder que configuram o espaço urbano (Coelho, 2024).

A modernidade traz consigo uma redefinição da memória coletiva, em que o progresso e a inovação são privilegiados em detrimento do passado. Essa dinâmica pode ser vista em Guarabira, em que as reformas urbanas realizadas nas décadas de 1940 e 1950 apagaram traços do passado colonial para dar lugar a uma nova identidade, ligada à modernização (Weber, 2024). A construção de avenidas e a demolição de prédios antigos refletem esse desejo de romper com o passado e construir uma nova memória, alinhada com o ideal de progresso.

O tombamento de prédios históricos é uma forma de perpetuar a memória de um grupo específico, legitimando-o como representante de uma identidade coletiva (Melo, 1999). Em Guarabira, esse processo é evidente na preservação de prédios ligados às famílias tradicionais da cidade, como o casarão da família Pimentel. Essa memória oficial, no entanto, convive com memórias silenciadas, associadas a grupos marginalizados que não têm seus traços preservados no espaço urbano. Esse jogo entre o lembrar e o esquecer é parte essencial da configuração do espaço citadino.

A preservação do patrimônio cultural envolve também a criação de uma

narrativa oficial, que seleciona quais memórias serão lembradas e quais serão esquecidas (Araújo, 2013). Em Guarabira, a criação de espaços como o Museu Ronaldo Cunha Lima reflete essa tentativa de criar uma memória oficial da cidade, alinhada com os interesses das elites políticas e econômicas. No entanto, o descaso com a manutenção desse patrimônio mostra que a memória oficial também pode ser negligenciada quando não atende mais aos interesses dominantes.

O espaço urbano é um reflexo das tensões entre memória e poder, em que o patrimônio histórico é utilizado como ferramenta para legitimar narrativas de identidade (Coelho, 2024). Em Guarabira, a preservação de prédios históricos ligados às elites locais é uma forma de perpetuar a memória de um grupo dominante, enquanto outros traços do passado são apagados ou negligenciados. A memória, portanto, é uma construção social, moldada pelas forças que dominam o espaço urbano.

3.3.1. Elementos socioeducacionais de Guarabira

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Guarabira, localizada no estado da Paraíba, apresentou uma população de 57.484 habitantes em 2024, com uma densidade demográfica de 353,99 habitantes por quilômetro quadrado. Em 2024, a população estimada subiu para 59.836 pessoas, evidenciando um crescimento populacional. No contexto estadual, o município ocupa a nona posição em termos de população e a quinta em densidade demográfica. Já no cenário nacional, está na posição 572 em população e 231 em densidade, levando em conta os 5.570 municípios do Brasil, conforme os dados do IBGE (IBGE, 2024).

Em termos educacionais, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos, registrada em 2010, foi de 95,7%. Esse percentual reflete o compromisso local com a educação básica, embora tenha colocado Guarabira na posição 199 entre 223 municípios do estado e 4.743 no ranking nacional. No que se refere à qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 foi de 4,8 para os anos iniciais e 4,4 para os anos finais do ensino fundamental, posicionando a cidade em 121º e 109º lugar no estado, respectivamente. Em termos nacionais, essas posições foram 4.015 e 3.595 (IBGE, 2024).

A religiosidade é um aspecto central da vida em Guarabira, com forte influência

da fé católica sobre a cultura local. O Memorial Frei Damião é um importante ponto de peregrinação que atrai turistas e devotos, reforçando o papel da religiosidade na economia e no turismo da cidade. Essa devoção se reflete nas celebrações religiosas anuais, que são eventos de grande participação popular e promovem a integração entre os moradores, além de fortalecerem a identidade cultural local (IBGE, 2024).

A economia de Guarabira também merece destaque. O PIB per capita em 2021 foi de R\$ 30.143,08, colocando o município em quarto lugar no estado da Paraíba e em 2.117º lugar no país. No que diz respeito às finanças municipais, em 2023, a cidade realizou receitas brutas de R\$ 219.266.252,62 e teve despesas brutas de R\$ 210.908.606,20. Esses valores posicionam Guarabira como o nono e décimo município mais relevante financeiramente no estado, além de ocupar as posições 783 e 793 no ranking nacional. Entretanto, as transferências correntes representaram 76,2% das receitas correntes brutas, indicando uma dependência significativa de recursos externos (IBGE, 2024).

No âmbito da saúde, a taxa de mortalidade infantil foi de 14,4 óbitos por mil nascidos vivos em 2024, situando o município no 103º lugar no estado e no 2.011º no país. As internações por diarreia, um indicador sensível de condições de saúde pública, totalizaram 41,8 internações por 100 mil habitantes no mesmo ano, posicionando Guarabira na 24ª colocação estadual e na 1.153ª posição nacional (IBGE, 2024).

Quanto à infraestrutura urbana, Guarabira ainda enfrenta desafios. Em 2010, 68,8% dos domicílios possuíam esgotamento sanitário adequado, enquanto 71,9% das vias urbanas estavam arborizadas. Apenas 11,2% dos domicílios urbanos dispunham de urbanização adequada, abrangendo pavimentação e sistemas de drenagem. Esses dados revelam que, embora haja progresso em algumas áreas, o município ainda precisa avançar significativamente em infraestrutura para garantir uma melhor qualidade de vida para seus habitantes (IBGE, 2024).

Especificamente, Brasil (2024) destaca a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um indicador-chave para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, combinando dados de desempenho dos estudantes em avaliações de proficiência com taxas de aprovação. Em Guarabira, o IDEB de 2023 apresenta um panorama diverso entre as escolas, refletindo as particularidades de cada instituição no que tange ao aprendizado e à

gestão do fluxo escolar. Com base nesses dados, observa-se que algumas escolas municipais têm alcançado resultados melhores, enquanto outras ainda enfrentam desafios significativos em termos de qualidade educacional, especialmente no que se refere ao aprendizado em disciplinas como português e matemática.

A Escola Municipal Edivardo Toscano, localizada na região do Rosário-São José, apresentou um desempenho notável, alcançando um IDEB de 5,5 nos anos iniciais. Este resultado foi impulsionado por um forte aprendizado, que registrou 5,53, aliado a um fluxo escolar positivo de 0,99, indicando que a maioria dos estudantes conclui os ciclos sem reprovação. Em comparação, a Escola Municipal Ascendino Toscano, situada no Nordeste I, obteve um IDEB de 4,7, com uma taxa de aprendizado de 5,36 e um fluxo de 0,88. O menor índice de fluxo desta escola sugere a necessidade de intervenções mais focadas na promoção da permanência dos estudantes e na diminuição das taxas de reprovação ou abandono escolar.

Por sua vez, a Escola Municipal Dom Helder Câmara, localizada no Bairro Novo-Juá, atingiu um IDEB de 5,3 para os anos iniciais. Esse desempenho reflete uma boa articulação entre o aprendizado, especialmente nas disciplinas de português e matemática, e uma taxa de fluxo eficiente, que garante a progressão contínua dos estudantes. Comparativamente, a Escola Municipal Osmar de Aquino, também situada no Bairro Novo, obteve um IDEB de 4,6 nos anos finais, sem dados disponíveis para os anos iniciais, indicando que, apesar dos desafios, a escola ainda apresenta um potencial de crescimento na qualidade do ensino oferecido.

Já a Escola Municipal Raul de Freitas Mousinho, no bairro Primavera, apresentou um IDEB de 4,4 nos anos finais. Embora este índice não seja tão elevado quanto o de outras escolas da região, a instituição tem registrado um aumento gradual no desempenho dos estudantes. Similarmente, a Escola Municipal Sebastião Bezerra Bastos, no bairro Piripiri, alcançou um IDEB de 4,7 nos anos iniciais, com um fluxo de 0,96, refletindo uma gestão eficiente no que tange à progressão dos estudantes entre os ciclos escolares, embora os índices de aprendizado possam ainda ser melhorados para se equiparar às melhores escolas do município.

Já a Escola Municipal Maria Lourdes de Souza Amorim, localizada no bairro Mutirão, registrou um IDEB de 4,4 tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Este resultado indica a necessidade de intervenções pedagógicas e administrativas para elevar os níveis de aprendizado e garantir uma melhor progressão dos estudantes.

Comparando as escolas mencionadas, é possível observar uma variação considerável nos índices do IDEB, refletindo tanto as condições socioeconômicas dos bairros em que as escolas estão inseridas quanto as políticas educacionais locais.

Esses dados demonstram que Guarabira, apesar do crescimento populacional e econômico, ainda enfrenta desafios substanciais em áreas como saúde pública, infraestrutura e qualidade da educação, enquanto a religiosidade e a cultura continuam a desempenhar um papel essencial na vida e na economia local (IBGE, 2024).

3.3.2 Movimento da fé no município

A Villa de Independência, que posteriormente foi denominada de Guarabira, nasceu em volta da imagem de Nossa Senhora da Luz (Hoje Padroeira da cidade, da Catedral e da Diocese). A análise dos eventos religiosos e culturais de Guarabira - PB, especialmente a Festa de Nossa Senhora da Luz, revela uma profunda conexão entre o sagrado e o profano no espaço urbano. A transformação da paisagem durante esses eventos demonstra o impacto que as manifestações religiosas têm sobre o cotidiano da cidade. A partir das celebrações religiosas, como as procissões e novenas, é possível observar como o espaço público é ressignificado pelos fiéis, tornando-se um local de expressão do sagrado e de reafirmação da identidade comunitária (Araújo, 2013).

[...] o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história. Esses modos de ser no mundo não interessam unicamente à história das religiões ou à sociologia, não constituem apenas o objeto de estudos históricos, sociológicos, etnológicos. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no cosmos e, conseqüentemente, interessam não só aos filósofos, mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana (Eliade, 2018, p. 20).

Além do caráter religioso, a Festa de Nossa Senhora da Luz também revela uma dimensão econômica importante para Guarabira. O turismo religioso é uma das principais fontes de desenvolvimento econômico da cidade, atraindo milhares de pessoas todos os anos (Coelho, 2024). A participação maciça de fiéis e turistas gera um aquecimento temporário no comércio local, promovendo o desenvolvimento

socioeconômico da região durante o período festivo. Essa relação entre religiosidade e economia é fundamental para compreender o papel que os eventos religiosos desempenham no crescimento urbano.

Outro aspecto relevante da festa é o papel central da Catedral de Nossa Senhora da Luz como espaço sagrado. A catedral, enquanto ponto focal das celebrações, se destaca como local de culto e como um marco histórico e cultural de Guarabira. O uso de elementos visuais, como os panos vermelhos durante as festividades, reforça essa conexão entre o espaço sagrado e os rituais religiosos (Weber, 2024).

Os eventos sagrados, como as procissões e novenários, também desempenham um papel crucial na manutenção das tradições religiosas da cidade. De acordo com Melo (1999), essas celebrações envolvem a comunidade em uma experiência coletiva de devoção e fé, que atravessa gerações. A participação ativa dos moradores, especialmente das mulheres, que são maioria nos eventos, reforça a continuidade dessas práticas religiosas e culturais. O processo de socialização por meio da religião, portanto, constitui um elemento vital na preservação da identidade cultural de Guarabira.

A relação entre o sagrado e o profano, amplamente visível durante a Festa de Nossa Senhora da Luz, também se manifesta na organização espacial da cidade para acolher os eventos. A delimitação de áreas destinadas às festividades profanas, como palcos e parques de diversão, evidencia a convivência harmoniosa entre elementos seculares e religiosos. Esse equilíbrio reflete as transformações sociais e culturais vivenciadas pela cidade, que se adapta continuamente às novas demandas de seus habitantes e visitantes (Araújo, 2013).

Por outro lado, as transformações econômicas e turísticas também contribuíram para uma maior visibilidade de Guarabira como destino religioso. Coelho (2024) ressalta que o Memorial Frei Damião, por exemplo, atrai milhares de visitantes anualmente, consolidando a cidade como um ponto de peregrinação e turismo religioso. Essa combinação de religiosidade e turismo potencializa o desenvolvimento da cidade, criando oportunidades econômicas para os seus habitantes e promovendo o patrimônio cultural local.

As manifestações do sagrado, como a procissão de Nossa Senhora da Luz, transformam objetos e espaços comuns em lugares de significado transcendente

(Eliade, 2023). Esse processo de ressignificação é fundamental para a compreensão da geografia sagrada de Guarabira, em que o sagrado e o profano coexistem de maneira singular, moldando a paisagem e a identidade da cidade ao longo do tempo.

Guarabira (2024) salienta a relevância das festas religiosas, especialmente no contexto nordestino, em que eventos como a Festa de Nossa Senhora da Luz e a Romaria de Frei Damião alteram significativamente a dinâmica urbana e cultural de cidades como Guarabira. A paisagem urbana se transforma, e o espaço público passa a ser dominado por símbolos e manifestações religiosas, reafirmando o caráter sacralizado dessas festividades. A hierarquia simbólica de tais eventos é notada, por exemplo, na transformação da cidade em uma hierópolis durante esses períodos, em que o sagrado assume o protagonismo, como afirma Eliade (2018). A procissão de Nossa Senhora da Luz, que acontece todo ano em 2 de fevereiro, reflete essa conexão entre o sagrado e o espaço urbano, atraindo milhares de fiéis para as ruas decoradas em homenagem à padroeira.

A relação entre o sagrado e o espaço profano se materializa em eventos como a romaria de Frei Damião, que transforma Guarabira em um polo de devoção, com a participação de milhares de pessoas vindas de várias regiões. Segundo Araújo (2013), a construção do Memorial Frei Damião reforçou essa relação, em termos de devoção religiosa e como um catalisador econômico para a cidade. A cidade, que acolhe eventos de grande magnitude, como a romaria, vê sua estrutura urbana adaptada temporariamente para suportar o grande fluxo de fiéis. As celebrações, portanto, moldam a dinâmica da cidade, criando uma simbiose entre o sagrado e o profano, em que a devoção se torna parte do tecido econômico e cultural de Guarabira.

A Festa da Luz, considerada uma das maiores celebrações religiosas da Paraíba, reúne uma média de 60 mil pessoas por ano, o que demonstra a importância do evento tanto para a religiosidade local quanto para a economia da cidade. Para Guarabira (2024), a dimensão desse evento impacta profundamente a economia local, com destaque para o setor de serviços, como hotelaria e comércio, que se beneficiam diretamente da presença massiva de turistas e fiéis. Esses eventos são exemplos claros de como o sagrado e o profano se entrelaçam em festividades religiosas, sendo que a devoção à padroeira e a Frei Damião vai além do campo espiritual, atingindo também a vida cotidiana e o desenvolvimento econômico de Guarabira.

Além das celebrações religiosas, o Memorial Frei Damião, inaugurado em

2004, reforça essa conexão entre o sagrado e o profano. Para Cosgrove (1998), o memorial se configura como um marco na paisagem da cidade, sendo visível a vários quilômetros de distância e representando a devoção popular. Com mais de 30 romarias realizadas até 2017, o espaço sagrado se converteu em um ponto de convergência de fiéis, que participam ativamente das celebrações e consagram o local como um centro de devoção no Nordeste brasileiro. O memorial abriga as celebrações religiosas e impulsiona o turismo religioso, fortalecendo o comércio local e criando uma rede de apoio econômico que está intrinsecamente ligada à manifestação do sagrado.

As celebrações religiosas em Guarabira, sejam elas a Festa de Nossa Senhora da Luz ou a Romaria de Frei Damião, mostram como o sagrado e o profano se entrelaçam em um espaço geográfico e simbólico. A procissão da padroeira, assim como a romaria, exemplifica a apropriação do espaço público pelos fiéis, que transformam as ruas da cidade em locais de devoção. Segundo Oliveira (2009), a procissão é uma materialização do estado liminar entre o religioso e o profano, em que a fé transcende o cotidiano e se manifesta em um movimento coletivo em direção ao sagrado. Essa transformação temporária da paisagem urbana reforça o papel central que a religiosidade desempenha na vida dos habitantes de Guarabira e nas tradições culturais da cidade.

Durante esses eventos, a economia local também é profundamente impactada, com o comércio de artigos religiosos, alimentos e souvenirs sendo fortalecidos. Segundo Araújo (2013), o espaço sagrado atrai devotos e uma série de atividades econômicas que se desenvolvem ao seu redor, como a venda de objetos religiosos e a oferta de serviços turísticos. Essa interseção entre o sagrado e o profano, que caracteriza as festas de padroeiro e as romarias, revela como a devoção popular molda a vida econômica e social de Guarabira, criando um ciclo contínuo de renovação cultural e religiosa na cidade.

3.4 A rede municipal de ensino de Guarabira - PB

Conforme os dados históricos encontrados nos acervos da biblioteca pública de Guarabira, a primeira escola de Guarabira foi a Escola Estadual de Ensino

Fundamental Antenor Navarro, criada através do Decreto nº 369, em 9 de março de 1933. Sendo a primeira escola, uma escola estadual e não municipal.

A escola foi construída na gestão do prefeito José Tertuliano Ferreira de Melo (1932-1935). O seu primeiro diretor foi José Soares de Carvalho, que administrou a escola durante 3 anos. Em seguida outros nomes dirigiram a escola: Mário Romero, Lourival Cavalcante, Fenelon Câmara, Geracina Lins de Souza Filha (Didi), Ana Natália Ferreira de Melo (Anita Melo), Estelita Cunha Farias, Jandyra da Silva Araújo (mãe da deputada estadual Léa Toscano), Odete Dantas de Barros, Célia Galvão de Brito, Tertulina Batista de Moraes Silva (Kena), Gerlane Maria Figueiredo Montenegro Aurenice Rufino de Aquino etc. (Paraíba Criativa, 2015).

Em 1935 foi fundado o educandário “Nossa Senhora da Luz”, o terreno e prédio pertenciam à Arquidiocese da Paraíba, administrado pelo Cônego Emiliano de Cristo. Neste mesmo ano, chegaram a Guarabira as irmãs (freiras) da Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, para administrar o primeiro colégio da cidade, o educandário “Nossa Senhora da Luz”.

No educandário só podiam estudar meninas. Foi fundado inicialmente o curso comercial, que equivalia à 1ª série do Ensino Fundamental. Segundo Coelho (1955), somente as moças de classe média poderiam estudar no educandário, além do mais a educação era voltada para os valores cristãos, pois o objetivo final era que essas moças entrassem na Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena.

O curso comercial não despertou tanto interesse pelas famílias guarabirenses que solicitou junto ao Cônego Emiliano a mudança para o curso Normal, para que as estudantes que não tivessem interesse em entrar na congregação religiosa fossem docentes. O pedido foi aceito e no ano de 1938 houve a mudança para o curso Normal. O curso foi autorizado pelo então Governador do estado Argemiro de Figueiredo, pelo decreto nº 14.13 de 29 de maio de 1938.

A Secretaria de Educação do Município não dispõe de informações precisas sobre dados da primeira escola municipal de Guarabira, portanto não temos dados históricos das escolas em ordem cronológica. Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Guarabira, a Rede Municipal de Ensino ou a Secretaria de Educação do município foi criada em 19/04/1993, integra o Sistema Municipal de Ensino de Guarabira, tendo como objetivo organizar, executar, manter, orientar, coordenar, controlar as atividades do poder público ligadas à educação municipal,

consubstanciadas no Plano Municipal de Educação, velando pela observância da Legislação educacional, das deliberações da Conferência Municipal de Educação e das decisões dos Conselhos Municipais ligadas à Educação.

No ano de 2015, sob a Lei de nº 1.258, a Prefeitura Municipal de Guarabira aprova o Plano Municipal de Educação – PNE, atendendo as exigências da própria Constituição Federal de 1988, assim como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9.394/1996. Esse documento, elaborado por meio da participação direta da comunidade escolar, tem o objetivo de atender aos anseios da sociedade, levando em consideração a história cultural, religiosa e econômica do município, a fim de garantir uma educação igualitária e justa.

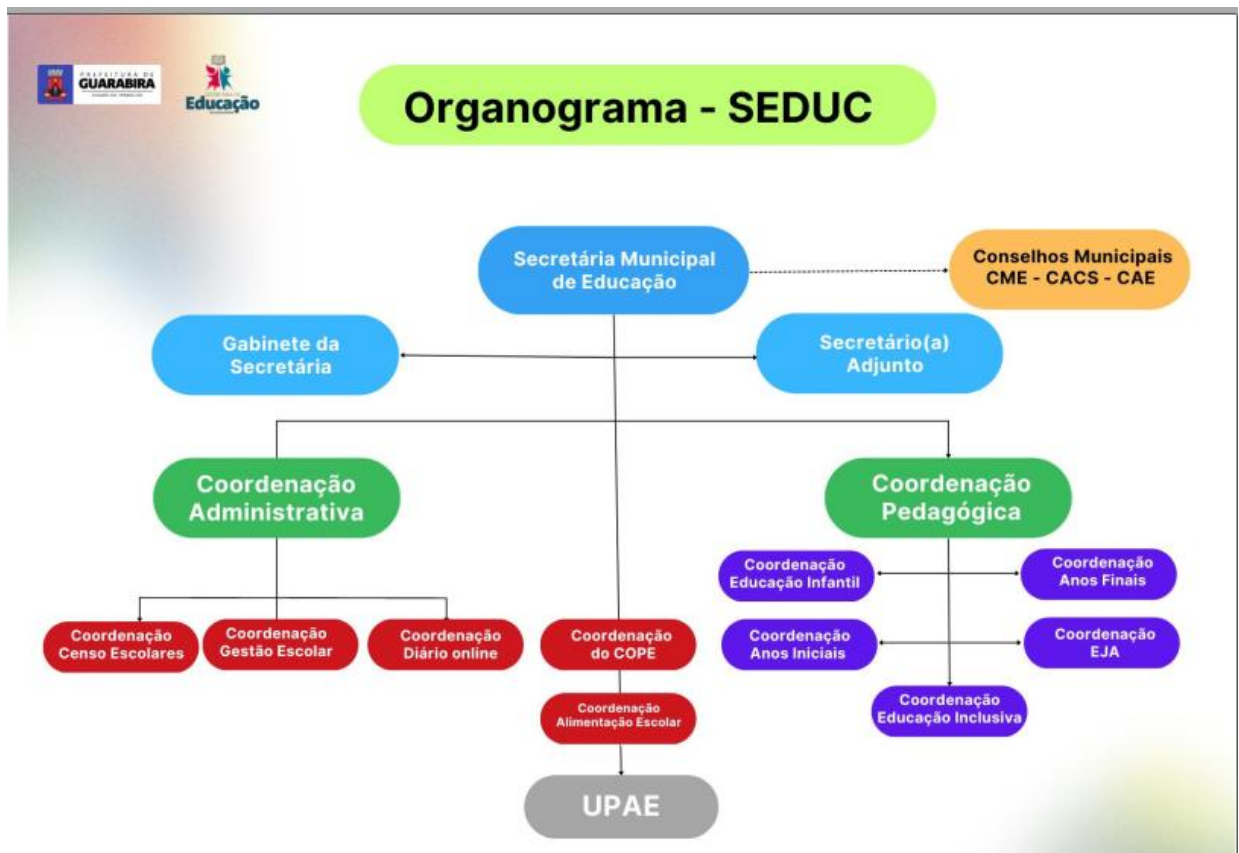
O PNE do município demonstra um avanço educacional, no que diz respeito à educação democrática, uma vez que é elaborado a partir de uma construção coletiva e plural. Em seu Art. 1º, é atestado a criação e duração deste importante documento educacional para o município:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Guarabira-PB, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso 1 do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Guarabira, 2021, p. 1).

Com dez anos de duração (2015-2025), o PME da Secretaria de Educação de Guarabira descentraliza a gestão educacional, produz uma mobilização em prol de políticas públicas efetivas, expressando uma educação de fato democrática e valorizando a cidadania e, assim, produzirá estudantes protagonistas da sua própria história.

A Secretaria de Educação do município elaborou o organograma da rede municipal de ensino junto aos gestores da pasta de educação e também com cada representante dos segmentos diversos.

Figura 3 - Organograma da rede municipal de ensino



Fonte: Secretaria de Educação do Município de Guarabira – PB - 2024

O organograma da rede municipal de ensino foi uma criação muito importante, pois descentralizou a gestão ligada apenas à Secretaria de Educação. Este possui, em sua estrutura, três departamentos interligados entre si:

I. *Órgão Colegiado* que compõe:

1. O Conselho Municipal da Educação;
2. Conselho Municipal Alimentação Escolar;
3. Conselho Municipal de Controle e Acompanhamento do fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação.

II. Administração Direta:

1. Gabinete da Secretaria Municipal de Educação;
2. Coordenação Administrativa;
 - 2.1. Coordenação do Censo e Conselhos Escolares;
 - 2.2. Coordenação de Gestão Escolar;
 - 2.3. Coordenação de Diário Online.

3. Coordenação Pedagógica

- 3.1. Coordenação de Educação Infantil;
- 3.2. Coordenação de Ensino Fundamental - Anos Iniciais;
- 3.3. Coordenação de Ensino Fundamental - Anos Finais;
- 3.4. Coordenação da Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- 3.5. Coordenação de Educação Inclusiva.

III. Administração Direta:

- 1. Centro de Oficinas Pedagógicas – COPE;
- 2. Gerência de Ações Técnicas Educacionais – GEATE;
- 3. Coordenação de Alimentação Escolar – UPAE.

O organograma da rede Municipal de Educação possui uma excelente divisão de setores em todos os departamentos, mas destacamos o primeiro departamento, que trata da garantia da valorização dos profissionais da educação. Essa valorização que o organograma traz está em consonância com o Plano Nacional da Educação, que trata da valorização dos profissionais da educação, ou seja, que os docentes tenham condições de trabalhar de forma digna, que tenham condições de trabalho que de fato favoreçam a aprendizagem dos educandos, que tenham salários dignos.

Ademais, vale ressaltar que o Presidente da República, no ano de 2024, decretou e sancionou a Lei nº. 14.817, 16 de janeiro de 2024, na qual estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, seus dois primeiros parágrafos já deixam claro sobre a valorização dos profissionais da educação:

Art. 1º A implementação do princípio de valorização dos profissionais da educação escolar, inscrito no inciso V do art. 206 da Constituição Federal, no que se refere aos profissionais das redes públicas de educação básica, obedecerá às diretrizes fixadas na presente Lei.

Art. 2º Profissionais da educação escolar básica pública são aqueles que, detentores da formação requerida em lei, exercem a função de docência ou as funções de suporte pedagógico à docência, isto é, direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais, ou ainda as funções de suporte técnico e administrativo que requeiram formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2024, p. 1)

Em seus documentos oficiais (Plano Municipal de Educação – PNE e a Proposta Curricular de Ensino para a Educação Básica), a rede municipal de

educação de Guarabira demonstra que tem uma preocupação e cuidado para com a formação docente, assim como também o cuidado para que todos os direitos e deveres sejam cumpridos conforme estabelecem as leis vigentes do país.

A rede municipal de ensino de Guarabira é composta por 29 escolas e 13 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Essas escolas e centros estão distribuídos na zona rural e urbana de todo o município. As modalidades de ensino que a rede oferece são: Creche (0 a 3 anos), Pré-escola (4 e 5 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), Ensino Fundamental II (11 a 14 anos), EJA – Ensino Fundamental anos iniciais, EJA – Ensino Fundamental anos finais.

No quadro a seguir, apresenta-se a relação das escolas que ofertam a modalidade Fundamental II e nas quais foi aplicada a pesquisa.

Tabela I - Relação das escolas

Unidade Escolar	Modalidade de Ensino
EMEF Dom Helder Câmara	Ensino Fundamental II
EMEF Edivardo Toscano	Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II
EMEF Maria Lourdes de Souza Amorim	Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II
EMEF Osmar de Aquino	Ensino Fundamental II
EMEF Raul de Freitas Mousinho	Ensino Fundamental II
EMEIEF Ascendino Toscano de Brito	Pré-escolar, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II
EMEIEF Sebastião Bezerra Bastos	Pré-escolar, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II

Fonte: Dados Primários (Guarabira, 2024)

Observamos que na rede educacional de Guarabira há um número de creches e escolas do Ensino Fundamental I e II, espalhadas na zona urbana e rural, que atendem bem à demanda. Porém, é perceptível um maior número de escolas de Ensino Fundamental I e II. Esse crescimento deve-se ao processo de municipalização das escolas, ou seja, trata-se do processo de mudança dos estudantes da rede estadual para a rede municipal; o estado ficará apenas com o Ensino Médio.

Essa municipalização foi efetivada no ano de 2024, através do decreto de nº 44.776 de 15 de fevereiro de 2024. Esse decreto firma “a celebração de convênios ou protocolos entre o Estado e Municípios para transferir a gestão e execução dos serviços públicos de educação infantil e ensino fundamental, mediante a transferência de estudantes, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB”.

Este processo de municipalização já é uma realidade na rede municipal de educação de Guarabira. Desde o ano passado (2023), tivemos 2 escolas que pertenciam à rede estadual de ensino que foram entregues ao município. Este fato justifica o crescente número de estudantes do Ensino Fundamental I e II matriculados no ano de 2024 na rede municipal. Temos um número de 6.275 estudantes matriculados no corrente ano (2024). Esse número equivale a um crescimento de 28% em relação ao ano anterior. O citado decreto ainda ressalta que essa municipalização deve ser feita de maneira adequada e bem planejada, sobretudo para que nem os estudantes nem os profissionais da educação sofram danos com essas mudanças.

Quanto à administração ou gestão das escolas e creches da rede municipal de educação, a secretaria de educação já segue a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em que diz em seu Art. 14:

Provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnico de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (Brasil, 2020, on-line).).

Amparado ainda no Decreto nº 232/2022, que dispõe de todas as regras para que os docentes possam participar de forma democrática da seleção dos gestores escolares, tendo como uma das etapas da seleção a participação direta dos docentes, dos estudantes e dos pais dos estudantes. Neste sentido, o processo seletivo dos gestores da rede municipal de educação de Guarabira se dá de forma democrática e dentro do que pede a Lei. O processo seletivo dos gestores escolares tem validade de 2 anos, ou seja, a cada dois anos a secretaria lança um novo edital para seleção

de gestores, no qual todos os docentes efetivos podem participar democraticamente da seleção. Contudo, não podem ultrapassar dois anos à frente da gestão da escola.

3.4.1 O Ensino Religioso na rede municipal de educação de Guarabira

O Ensino Religioso enquanto componente curricular da Educação Básica na rede municipal de Guarabira, encontra-se em efetivo exercício amparado com os documentos que asseguram o ER, são eles: A constituição Federal de 1988 (Artigo 2010), a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), FONAPER (1995), a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNER 2018) e a proposta curricular do próprio município de Guarabira.

Todos esses documentos citados corroboram com um Ensino Religioso isento de qualquer proselitismo religioso, sem o objetivo de promover discurso religioso, mas um diálogo religioso, promovendo o respeito por todas as tradições religiosas e culturas diversas, e assim formar cidadãos com consciência crítica e autônoma.

Para Rodrigues (2024, p. 44), o objetivo do Ensino Religioso é

a religião como fenômeno, a experiência religiosa que concede parâmetros, impressões e sentidos que orientarão a dimensão da vida social e da subjetividade das pessoas. Importa conhecer e compreender os discursos religiosos, a fim de que se possa tanto reconhecer sua positividade, quanto quando preciso, fazer a crítica dela. Por essa razão, a natureza do Ensino Religioso tanto na BNCC quanto nas DCNs da CRE é possibilitar a construção de um conhecimento sobre a diversidade religiosa brasileira capaz de promover a compreensão das similaridades, continuidades e descontinuidades das tradições religiosas presentes na vida social brasileira. A partir desse conhecimento, o ER deve fomentar (a) valores como o respeito e o reconhecimento das alteridades religiosas e (b) atitudes de repúdio e combate às intolerâncias e violências de cunho religioso.

É fundamental compreender o conceito de Rodrigues, pois expõe de forma clara que o Ensino Religioso não se trata de ensino de uma religião, não se trata de aprovar ou reprovar a religião de alguém, mas trata-se essencialmente em construir conhecimentos sobre a pluralidade e diversidade religiosa cultural do nosso país. É importante ressaltar que, conforme Holmes (2016, p. 27) “Cada tradição religiosa

apresenta o seu fenômeno, a partir da visão histórica de uma cultura, a forma como age no mundo, o sentido da vida, fundamentado numa concepção transcendental”, por isso a necessidade e importância do diálogo e respeito por cada tradição religiosa.

Enquanto rede de ensino, o Ensino Religioso em Guarabira começou a existir no ano de 2012, segundo dados da secretaria de educação do município. É importante ressaltar que existe na rede uma coordenação para cada componente curricular. Assim, conforme a proposta curricular, a divisão das coordenações ficaram da seguinte forma: Coordenação Língua Portuguesa: docente Evanice Guedes Aquino; Coordenação de Artes: docente Maria Augusta de Faria Belém; Coordenação de Geografia: docente Elianete Lira Cruz; Coordenação de Educação Física: docente Ricardo Bacelar Lourenço; Coordenação de Ciências: docente Josinaldo Salustiano de Brito; Coordenação de Matemática: docente Edna Cristina Ferreira; Coordenação de Língua Inglesa e Língua Espanhola: docente Fabiana Quirino Xavier e Fontes e, por fim, Coordenação de História e Ensino Religioso: docente Genes Duarte Ribeiro.

As coordenações de cada componente curricular exercem um papel extremamente importante na rede educacional, pois são eles que são responsáveis pelas formações de cada componente, avaliação e melhorias. O docente Genes Duarte é licenciado em História, mas coordena, além de História, o componente de Ensino Religioso. Ele criou e apresentou à rede uma proposta curricular para o Ensino Religioso. Essa proposta foi elaborada a partir das Matrizes, Habilidades e Conteúdos da BNCC.

A seguir, apresentamos a capa da Proposta Curricular do Ensino Religioso (PCER) para este ano de 2024.

Figura 4 – Capa da Proposta Curricular



Fonte: Site da Secretaria de Educação de Guarabira

A proposta curricular do Ensino Religioso está coerente com as matrizes que a BNCC orienta. Porém, isso não significa que as habilidades e competências estejam de fato sendo efetivadas, uma vez que dependem diretamente da formação do docente e de como os conteúdos estão sendo trabalhados. Nossa pesquisa tem justamente esse objetivo de analisar os desafios e perspectivas da prática docente do componente Ensino Religioso.

Uma das questões que nos chamou atenção no PCER foi a apresentação que traz uma espécie de carta direcionada aos docentes de Ensino Religioso de toda a rede, vejamos a carta na íntegra:

Caros Docentes, Ensino Religioso não é catequese, nem proposta de proselitismo entre os estudantes, nosso entendimento a partir da Legislação Educacional é que o conhecimento religioso é um patrimônio da humanidade e refletir sobre esse fenômeno é pensar criticamente sobre a nossa condição existência e na busca incansável do entendimento das questões ligadas à própria vida, à transcendência e à orientação ética que dá sentido às realizações pessoais e sociais através do diálogo e do respeito. Dessa forma, por

ser a dimensão religiosa uma propriedade humana, ela deve ser abordada com seriedade no espaço escolar, de modo que crianças, adolescentes e jovens possam estabelecer posições autênticas e referenciadas eticamente diante das expressões e manifestações religiosas. Trata-se aqui de um trabalho orientado para apresentar didaticamente a riqueza da diversidade do fenômeno religioso, pela via do sagrado, para uma escola laica e pluralista, atendendo o que preconiza na nossa Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e as sugestões didáticas da Base Nacional Comum Curricular. Como área de conhecimento e Componente Curricular a proposta é refletir sobre as habilidades apresentadas na BNCC em cada ano escolar: para os 6º anos apresentar a diversidade dos textos e mitos sagrados como elementos estruturantes das tradições religiosas, nos 7º anos as místicas, valores e lideranças religiosas, com os 8º anos serão trazidas para sala de aula as crenças, doutrinas e tradições religiosas e os 9º anos os conceitos de Imanência e transcendência, vida e morte, princípios e valores éticos. Sendo assim, renovamos este manual didático com o intuito de dinamizar ainda mais a reflexão e as informações sobre temas pertinentes ao objeto de estudo do Ensino Religioso, ou seja, as manifestações do sagrado no cotidiano (Guarabira, 2024, p. 4)

Esta carta direcionada aos docentes no início da proposta curricular para o Ensino Religioso resume de forma bem elaborada a “alma” do Ensino Religioso na escola. Ela é iniciada rememorando um período longo desse componente que foi o período catequético, período em que existia apenas uma visão unilateral da religião. Nesse caso, a religião católica, já que havia uma maior predominância do ensino catequético no estado, superado em maior território das escolas brasileiras, mas ainda precisa ser combatido, cedendo lugar para o ensino pluralista, laico e não confessional.

Outro ponto importante que a carta traz é um convite aos docentes a lidar com o Ensino Religioso de forma séria nos espaços escolares. Bem sabemos que ainda é uma realidade nas escolas um maior número de docentes de Ensino Religioso que não possuem formação em Ciências das Religiões para ministrar esse componente curricular. É preciso que os docentes tenham consciência de que se trata de uma área de conhecimento, como qualquer outra área, por isso devem buscar realizar um trabalho orientado para apresentar didaticamente a riqueza da diversidade do fenômeno religioso, pela via do sagrado, para uma escola laica e pluralista.

Tabela II - Componente Curricular

COMPONENTE CURRICULAR: ENSINO RELIGIOSO				
BIMESTRE	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1º BIMESTRE	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida
	Habilidades: (EF06ER01) (EF06ER02)	Habilidades: (EF06ER02) (EF07ER01)	Habilidades: (EF07ER01) (EF08ER01)	Habilidades: (EF08ER01) (EF09ER01) (EF09ER02)
2º BIMESTRE	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida
	Habilidades: (EF06ER03) (EF06ER04)	Habilidades: (EF06ER03) (EF07ER03) (EF07ER04)	Habilidades: (EF07ER03) (EF08ER03)	Habilidades: (EF08ER03) (EF09ER03) (EF09ER04)
3º BIMESTRE	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida
	Habilidades: (EF06ER04) (EF06ER05)	Habilidades: (EF06ER05) (EF07ER05) (EF07ER06)	Habilidades: (EF07ER05) (EF08ER04) (EF08ER05)	Habilidades: (EF08ER04) (EF09ER05) (EF09ER06)
4º BIMESTRE	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida	Unidade Temática: Crenças religiosas e filosofias de vida
	Habilidades: (EF06ER06) (EF06ER07)	Habilidades: (EF06ER06) (EF07ER07) (EF07ER08)	Habilidades: (EF07ER07) (EF08ER07)	Habilidades: (EF08ER07) (EF09ER07)

Fonte: Dados Primários (Guarabira, 2024)

Alinhado à BNCC, a rede educacional de Guarabira tem uma proposta curricular dentro dos parâmetros legais para o Ensino Religioso. Embora precisemos compreender que a BNCC não é um currículo, ela serve como um norte para que a escola possa construir seus currículos, levando em consideração a realidade de cada unidade escolar. Neste sentido, é preciso entender que o currículo do Ensino Religioso precisa considerar os aspectos culturais e religiosos da comunidade.

Figura 5 – Pontos turísticos/religiosos de Guarabira/PB



Fonte: Clóvis Júnior

4 NA FRONTEIRA DOS DESAFIOS E NA ESPERANÇA DAS PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO EM GUARABIRA – PB

4.1 Escolas Municipais e Estaduais de Ensino Fundamental II nas quais a pesquisa foi aplicada

Tabela III - Escolas nas quais a pesquisa foi aplicada

Escolas Municipais	Escolas Estaduais
Escola Municipal Edivardo Toscano (Rosário-São José)	Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro
Escola Municipal Ascendino Toscano (Nordeste I)	ECIT Mons. Emiliano de Cristo
Escola Municipal Dom Helder Câmara (Bairro Novo- Juá)	Escola Estadual do Ensino Fundamental Abdon Miranda
Escola Municipal Osmar De Aquino (Bairro Novo)	Escola Estadual do Ensino Fundamental João Francelino da Silva
Escola Municipal Raul De Freitas Mousinho (Primavera)	Escola Estadual De Ensino Fundamental Deputado Gustavo Amorim
Escola Municipal Sebastião Bezerra Bastos (Piripiri)	Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Soares de Carvalho
Escola Municipal Maria Lourdes Amorim (Mutirão)	Escola Estadual do Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira

Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 - Escola Municipal Edivardo Toscano



Fonte: Elaboração própria.

O Centro Educacional Edivardo Toscano, localizado na Rua Desembargador Pedro Bandeira, no bairro do Rosário, em Guarabira, Paraíba, é uma instituição de ensino de caráter municipal. Atendendo a uma comunidade urbana, a escola oferece Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo assim a diferentes perfis de estudantes. Com um Ideb de 5,5 nos anos iniciais e 4,1 nos anos finais, a escola reflete tanto avanços quanto desafios no compromisso de promover uma educação de qualidade.

Com 341 discentes matriculados e uma equipe de 22 educadores, o Centro Educacional Edivardo Toscano se destaca como um espaço de formação essencial para a comunidade local. Atuando com ensino regular e EJA, a escola cumpre o papel de ampliar o acesso à educação básica e contribuir para a formação integral de seus estudantes. O contexto urbano e a gestão municipal conferem à instituição um caráter inclusivo, reforçando seu compromisso em oferecer uma educação que respeite as diversidades e promova oportunidades de aprendizado para todos.

Figura 7 - Centro Educacional Ascendino Toscano de Brito



Fonte: Elaboração própria.

O Centro Educacional Ascendino Toscano de Brito, localizado no bairro Nordeste I, em Guarabira, Paraíba, é uma escola municipal que atende estudantes do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, oferecendo ensino regular de qualidade. Com 195 discentes matriculados e 14 docentes, a escola busca proporcionar uma formação acadêmica sólida, embora o Ideb nos anos finais seja de 3,2, refletindo os desafios

enfrentados pela instituição para alcançar resultados mais expressivos. Nos anos iniciais, o Ideb é de 4,7, o que demonstra um desempenho mais favorável nessa fase da educação básica.

A infraestrutura da escola é adequada para atender aos estudantes, com uma série de recursos que garantem acessibilidade e conforto. A escola possui dependências adaptadas, incluindo sanitários acessíveis e uma cozinha que oferece alimentação escolar de qualidade. Além disso, a instituição conta com um laboratório de informática, uma sala de leitura e uma quadra de esportes, proporcionando um ambiente diversificado para o desenvolvimento acadêmico, físico e cultural. A presença de uma sala de atendimento especial também demonstra o compromisso da escola com a inclusão e o apoio a estudantes com necessidades específicas.

Com uma estrutura bem-organizada, que inclui ainda a sala da diretoria e a sala de professores, o Centro Educacional Ascendino Toscano de Brito se dedica a atender as necessidades de seus educandos e a oferecer um ambiente educativo que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento pessoal. A escola segue trabalhando para melhorar os índices educacionais e proporcionar uma educação acessível e de qualidade para todos.

Figura 8 - Centro Educacional Dom Helder Câmara



Fonte: Elaboração própria.

O Centro Educacional Dom Helder Câmara, localizado no bairro Novo, em Guarabira, Paraíba, é uma escola municipal que oferece Ensino Fundamental na

modalidade regular. Com 238 discentes matriculados e 18 docentes, a instituição atende à demanda educacional de uma comunidade urbana, com foco no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. O Ideb nos anos finais é de 3,7, refletindo desafios no alcance de altos índices de aprendizado, mas também indicando áreas de crescimento e oportunidades de melhoria no ensino.

A infraestrutura da escola é adequada, contando com diversas instalações que garantem o bem-estar e a acessibilidade de seus estudantes. A escola oferece alimentação escolar, água filtrada e dependências com acessibilidade, como sanitários adaptados. A presença de uma biblioteca, sala de leitura e cozinha contribui para o ambiente de aprendizado, proporcionando recursos importantes para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes. Além disso, a escola dispõe de salas específicas para a diretoria e para os professores, facilitando a gestão pedagógica e administrativa.

O Centro Educacional Dom Helder Câmara segue comprometido em promover uma educação inclusiva e de qualidade, superando desafios e trabalhando para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação integral. Com uma estrutura bem planejada e uma equipe pedagógica dedicada, a escola continua a desempenhar um papel importante na formação de cidadãos críticos e conscientes na comunidade de Guarabira.

Figura 9 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Osmar de Aquino



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Osmar de Aquino — EMEFOA, localizada em Guarabira, na Rua Luiz José de Oliveira nº215 – Bairro Jardim Santo

Antônio. Foi fundada em 01/12/1983, mas seu primeiro ano de funcionamento foi em março de 1984, situado na Rua Napoleão Laureano nº 576- Bairro Novo, Guarabira – PB.

A EMEFOA hoje conta com uma estrutura de 12 salas de aula, secretaria, biblioteca, auditório, sala de professores, arquivo, almoxarifado, cantina. Com funcionamento nos turnos manhã, tarde e noite. Recebeu este nome em homenagem ao ilustre guarabirense, Osmar de Aquino, advogado, orador e político. Foi projetada para ser modelo como instituição municipal, devido estar localizada na parte central da cidade.

A presente escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo o Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, e conta com um total de 609 estudantes. O funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osmar de Aquino foi autorizado em 1998 pela resolução nº. 62/98-CEE-PB de 07/05/1998.

Figura 10 - Escola Municipal Raul de Freitas Mousinho



Fonte: Elaboração própria.

O Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, localizado no bairro Primavera, em Guarabira, Paraíba, é uma instituição de ensino municipal que atende estudantes do Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Além do Ensino Regular, a escola também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo inclusão e acesso à educação para diferentes

faixas etárias. Com 364 discentes matriculados e uma equipe de 24 docentes, a escola se destaca pela sua infraestrutura e compromisso com a formação integral dos estudantes.

A escola conta com uma estrutura completa para atender às necessidades de seus educandos, incluindo alimentação escolar, laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura, quadra esportiva coberta, além de um ambiente de aprendizado acessível, com internet. Com uma taxa de 8% de mães com Ensino Superior e 27% dos pais participando ativamente das discussões sobre a escola, o Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho busca envolver a comunidade escolar e oferecer condições ideais para o aprendizado. A instituição continua a trabalhar para melhorar a qualidade do ensino, superando desafios e oferecendo uma educação de qualidade para todos.

Figura 11 - Escola Municipal Sebastião Bezerra Bastos



Fonte: Elaboração própria.

A GR Escola Sebastião Bezerra Bastos, localizada na zona rural de Guarabira, Paraíba, atende estudantes do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, oferecendo um ensino regular de qualidade. Com um total de 261 discentes matriculados e 15 docentes, a escola tem como principal objetivo proporcionar uma educação acessível e inclusiva, com um Ideb de 4,7 nos anos iniciais e 4,2 nos anos finais. Embora a

escola enfrente desafios próprios do contexto rural, tem se destacado na construção de um ambiente educacional que prioriza o aprendizado e o bem-estar dos educandos.

A escola conta com uma infraestrutura adequada, incluindo instalações com acessibilidade, como sanitários adaptados e dependências para garantir o conforto de todos os estudantes. Além disso, oferece alimentação escolar, água filtrada e tratada, e uma cozinha que garante a qualidade e a higiene dos alimentos. O ambiente de aprendizagem é complementado por uma sala de leitura e uma quadra de esportes, permitindo que os discentes não apenas desenvolvam suas habilidades acadêmicas, mas também suas competências sociais e físicas. A presença de uma sala da diretoria e uma sala de professores também contribui para a organização administrativa e pedagógica da escola.

Com 13 funcionários em sua equipe, a GR Escola Sebastião Bezerra Bastos se empenha para garantir que a educação oferecida seja de qualidade, superando as limitações geográficas e sociais da região. A escola tem um papel fundamental na formação dos jovens da comunidade rural, com um compromisso contínuo de melhoria e adaptação às necessidades dos estudantes e de suas famílias.

Figura 12 - Escola Municipal Maria Lourdes de Souza Amorim



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Municipal do Ensino Fundamental do Ensino Fundamental Maria Lourdes de Souza Amorim está situada na Rua Ernani Pedrosa de Miranda, 26, bairro Mutirão, zona urbana da cidade de Guarabira. Construída no ano de 1999 na administração da Prefeita Léa Toscano, decreto datado em março de 1999. Recebeu esse nome em homenagem à senhora Maria de Lourdes de Souza Amorim, por ser uma grande incentivadora da educação, pois acreditava que a educação seria importante para o bom desenvolvimento da comunidade e adjacência.

A escola oferece as seguintes modalidades: Ensino Fundamental Anos Finais – EFAF – 6º ao 9º Anos; Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola possui a seguinte estrutura física: 06 salas de aula regular; 1 sala de Atendimento Educacional Especializado; 01 sala de direção e secretaria; 01 sala de professores, 01 cantina e pátio para lanche dos estudantes e atividades recreativas; 03 banheiros (masculino, feminino e de funcionários e professores); 01 ginásio de esportes para as aulas de educação física e eventos em geral.

A escola recebe recursos provenientes do FNDE: PDDE ESTRUTURA, PDDE BÁSICO, PDDE QUALIDADE – EDUCAÇÃO CONECTADA. Educação Conectada, Cantinho da leitura, Brasil na Escola). Todas as prestações de contas estão na escola e são visíveis a quem interessar.

Figura 13 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Estadual do Ensino Fundamental Antenor Navarro está situada à Rua Prefeito Manoel Lordão, 161, no centro da Cidade de Guarabira-PB. Sua fundação foi no mês de março de 1933, pelo Decreto nº 369, inaugurada na década de 30, na

administração do Governador Graciliano da Costa Brito, Interventor Federal no Estado da Paraíba, ocupando o lugar do então falecido Anthenor de França Navarro.

Há 91 anos que a escola tem se dedicado ao ensino de qualidade, preparando crianças, adolescentes e adultos para um futuro melhor na sociedade. Fundada e inaugurada através do decreto nº 369 de 09 de março de 1933, patrono: Anthenor de França Navarro.

O patrono Anthenor de França Navarro nasceu na cidade da Parahyba do Norte, hoje João Pessoa, em 31 de agosto de 1899, filho de Francisco Xavier Navarro (Chico Navarro) e de Maria das Dores Espínola de França Navarro (Dona Yayá). Estudou nos seguintes colégios: Nossa Senhora das Neves e Pio X em João Pessoa, Colégio Américo e Pedro II no Rio de Janeiro, formou-se em engenharia em 1921, na Escola Politécnica.

Foi relator do Jornal A UNIÃO em João Pessoa, crítico de artes musicais e jornalista. Quando estava assumindo o cargo de interventor da Paraíba, após 17 meses de governo, teve sua vida ceifada, ainda jovem e solteiro, por um trágico acidente aéreo no famoso avião Savoia Marchetti, ocorrido na Bahia em 26 de abril de 1932. Em companhia de José Américo de Alencar, viajavam para o Rio de Janeiro, capital brasileira na época, a fim de angariar recursos para a seca que assolava nosso estado. Anthenor Navarro tornou a educação do estado gratuita.

São 91 anos de muitas histórias, hoje a escola oferece as seguintes modalidades: Ensino Fundamental Anos Finais – EFAF – 6º ao 9º Anos; Ensino Médio; EJA Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial (AEE); Serviço de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Seri - FUNAD Guarabira-PB.

A Escola Estadual do Ensino Fundamental Antenor Navarro possui os seguintes órgãos mantenedores: Estado da Paraíba; Secretaria da Educação; Ministério da Educação e Cultura. E pelos seguintes recursos financeiros: PDDE/FEDERAL; PDDE/ESTADUAL; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Auxílio à Alimentação Escolar (PAAE); PRO-GÁS; Programa Educação e Família.

Figura 14 - ECIT Mons. Emiliano de Cristo



Fonte: Elaboração própria.

A ECIT - Monsenhor Emiliano de Cristo foi fundada no ano de 1983, está localizada na cidade de Guarabira, no bairro do Nordeste II, atende em sua maioria estudantes residentes do bairro, de outros bairros também periféricos e da zona rural. A escola funciona de forma integral e foi escolhida para desenvolver o novo modelo de ensino, isto é, a Escola Monsenhor Emiliano de Cristo foi contemplada com o ensino técnico integral e mudou sua nomenclatura para ECIT - ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL e TÉCNICA. Logo, funciona em horário Integral com a conclusão de duas turmas do Técnicos em Administração, sendo a 2ª e 3ª séries. Atualmente a escola foi contemplada com mais dois cursos técnicos, o curso em Sistema de Energia Renovável e o de Eletrotécnica, perfazendo, assim, duas turmas de 1ª séries dos cursos novos supracitados. A escola também ocupa na sua UTB a educação prisional com o ensino da EJA com os Ciclos IV, V e VI.

Desde 2013 a escola corresponde às expectativas do ensino inovador, pois conseguiu adequar-se de forma eficiente às metodologias de ensino aprendido propostas pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) ao longo destes anos. Os cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio continuam com grande aceitação do público, devido à possibilidade de estágios e empregos àqueles que apresentam em seu currículo um curso profissionalizante, tão requisitado nos dias atuais.

Em 2018, com a contemplação do ensino Integral, houve em parte da comunidade estudantil, uma certa rejeição por não atender suas necessidades pessoais, uma vez que alguns professores lecionavam em outras escolas, eram

efetivos e já veteranos. Dessa forma, essa rejeição dos docentes influenciou no comportamento dos estudantes veteranos que estudavam em um turno e ajudavam os pais no contraturno, daí surtiu efeito negativo para a escola, que tinha uma quantidade de estudantes a contento e, com isso, reduziu. Atualmente, mesmo com a inserção de novos cursos, inclusive de tecnologia de ponta, ainda temos um número resumido de estudantes, pois faz mais de cinco anos que o prédio da escola passou por uma reforma de grande porte, isto é, com uma infraestrutura moderna que realmente atraísse o público jovem. Dessa forma, não formamos uma quantidade satisfatória de turmas, mas estamos realizando um trabalho interdisciplinar ofertando diversas metodologias inovadoras dentro dos conteúdos aplicados de acordo com a grade curricular nas áreas do conhecimento, atendendo aos novos programas educacionais, como o SIAVE, favorecendo ao estudante um avanço em todas as áreas do conhecimento e suas tecnologias.

Esta unidade de ensino é atendida pelos programas federais e estaduais de repasse de recursos para merenda escolar, apoio pedagógico e infraestrutura. Dentre estes, podemos citar os de cunho federal: PNAE destinado à merenda diária; PDDE BÁSICO, destinado à compra de materiais de modo geral para a escola, como o PDDE educação conectada, interativo. Acessibilidade, recurso este destinado a serviços de acessibilidade da escola, como: rampas antiderrapantes e corrimãos; PDDE Escola Conectada, recurso que contempla a inserção de internet na escola para toda comunidade estudantil; PDDE TEC, recurso destinado a compras de materiais de laboratórios dos cursos técnicos. Esse recurso tanto foi criado pelo sistema federal como também pelo estadual. Quanto aos recursos estaduais, a Escola recebe: o PDDE PB destinado à compra de material de limpeza e outros materiais de manutenção; o PAAE, um recurso de apoio aos gêneros alimentícios tanto para o lanche, bem como, à compra do almoço dos estudantes do ensino integral, e o PROGÁS, recurso destinado para compra do gás de cozinha.

Figura 15 - EEEF Abdon Miranda



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Abdon Miranda fica situada na fazenda São José de Miranda, Zona Rural do Município de Guarabira-PB. A escola foi criada em 1969, com o decreto nº. 4.753 de 04 de fevereiro de 1969, ou seja, a escola fez 56 anos. A Escola foi fundada pelo senhor dono das terras desta localidade, o Dr. Abdon Miranda, que criou a escola para que seus filhos, netos e também seus funcionários pudessem estudar em um local próximo a suas residências, já que fica a 9 km da cidade de Guarabira.

A instituição está envolvida numa proposta metodológica, que visa uma boa qualidade de ensino com a finalidade do desempenho ensino aprendizagem, tornando os educandos cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Em um ano no qual foi vivida a maior crise sanitária e humanitária, chegamos a 2023 dando continuidade ao ensino presencial e remoto, em que continuamos com a busca ativa e com o atendimento individual de leitura, nos horários opostos de aulas com os discentes. Com relação às condições do prédio, à sua estrutura física atualmente, a escola dispõe de 04 salas de aulas, 2 banheiros, sendo 1 masculino e 1 feminino, cantina, secretaria, muro, espaço de lazer, materiais didáticos.

A escola possui os seguintes órgãos mantenedores: Estado da Paraíba; Secretaria da Educação; Ministério da Educação e Cultura. E pelos seguintes recursos

financeiros: PDDE/FEDERAL; PDDE/ESTADUAL; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Auxílio à Alimentação Escolar (PAAE); PRO-GÁS; Programa Educação e Família. A escola oferta o Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano, entre os turnos manhã e tarde.

Figura 16 - EEEF João Francelino da Silva



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Estadual do Ensino Fundamental João Francelino da Silva está localizada na Rua Virgílio dos Prazeres, nº 210 - Bairro Mutirão, afastado do centro da cidade cerca de 4 Km. Foi fundada em 25 de fevereiro de 1988 e teve como primeira gestora Rosalva Toscano, no governo de Wilson Leite Braga, no ano de 1988.

Foi homenageado como patrono desta escola o vereador (*in memoriam*) João Francelino da Silva. A instituição foi reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação) em 13 de novembro de 1986, pelo decreto Lei nº 11.731. Inicialmente a escola conta com 04 (quatro) salas de aula, distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite. O perfil dos discentes que frequenta a escola é de filhos de trabalhadores assalariados que residem nas proximidades.

A instituição funciona atualmente em três turnos: manhã, tarde e noite com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais no período da tarde com 80 estudantes, no período da manhã com 46 estudantes do 1º ano e 2º ano do Ensino

Médio e à noite com um quantitativo de 125 estudantes matriculados na Educação de jovens e Adultos – EJA, do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio e distribuídos nos ciclos.

A escola recebe recursos provenientes do FNDE: PDDE, PNAE, PAAE, PDDE Paraíba, PDDE QUALIDADE – EDUCAÇÃO CONECTADA, EDUCAÇÃO E FAMÍLIA. Esses programas financeiros atualmente vêm ajudando a escola a superar os desafios que enfrenta no dia a dia.

Figura 17 - EEEF Deputado Gustavo Amorim



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Deputado Gustavo Amorim foi fundada no dia 04 de julho de 1989 através do decreto estadual de nº 13.170/89, está localizada na Rua Oseas Amaral, nº 133, bairro Cordeiro – Guarabira/PB. Foi fundada no dia 04 de julho de 1989 e teve como primeira gestora a Professora Raimunda Ribeiro da Silva. A Escola passou por diversas transformações para atingir o estado atual e por uma grande reforma no ano de 2002. Inicialmente se chamou Escola Estadual do Cordeiro, posteriormente recebeu o nome do político Gustavo Amorim da Costa, pessoa de importante contribuição para a cidade de Guarabira, bem como para o bairro do Cordeiro, no qual a escola está localizada.

Foi homenageado como patrono desta escola o ilustre empresário Gustavo Amorim da Costa, Prefeito do município de Guarabira em 1968, responsável pela implantação da Faculdade de Filosofia de Guarabira, atualmente o Centro de

Humanidade da UFPB, também foi eleito Deputado Estadual em 1975, porém veio a falecer por motivos de doença não podendo assumir o mandato.

Hoje a escola conta com 04 (quatro) salas de aula com boa ventilação e espaço físico adequado e 01 (uma) sala multifuncional. Atualmente a escola funciona nos três turnos: manhã e tarde com o Ensino Fundamental Regular – Anos Finais, e à noite com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental Anos Finais.

A estrutura da escola está organizada de acordo com as normas da Secretaria Estadual da Educação, através das Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual 2024. A escola possui quatro salas de aula, dois banheiros, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, uma cantina, um pátio, uma sala de robótica, uma diretoria, uma secretaria e um almoxarifado.

Figura 18 - ECI José Soares de Carvalho



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Soares de Carvalho, situada na Rua Henrique Pacífico, 45 – Primavera, Guarabira – PB CEP: 58.200-000 e Fone: (83) 3271-3782.

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Soares de Carvalho foi criada em 1962 pelo português Edgard Júlio Pessoa da Silva, funcionou por algum tempo no prédio da Escola Técnica de Comércio, apenas com o curso ginásial. No mesmo ano, foi construído um prédio pelo, então, Governador do

Estado da Paraíba, Pedro Moreira Gondim, onde hoje funciona a Escola Estadual de Ensino Fundamental Tarcísio de Miranda Burity.

Expandindo-se o colégio pelo grande número de estudantes em 12 de dezembro de 1971, foi então inaugurado o novo prédio do Colégio Estadual Prof. José Soares de Carvalho, tendo como primeiro gestor o professor Edgard Júlio. A Escola foi contemplada pelo Programa de Educação Integral do Estado da Paraíba no ano de 2017. Essa mudança aumentou a expectativa da Comunidade Escolar na garantia de uma educação ainda melhor ao que a instituição oferecia.

Ao final do primeiro ano de implantação do modelo na escola, foi percebida uma mudança qualitativa nos resultados acadêmicos dos discentes – na época, pertencentes ao Ensino Médio –, comprovando-se pelo aumento de índices de aprovação no Enem. No ano seguinte, em 2018, os resultados alcançados levaram a ECI José Soares de Carvalho a ser reconhecida pela SEECT como a escola que mais aprovou no Enem em todo o Estado da Paraíba, contabilizando mais de 50 estudantes aprovados em universidades públicas.

Figura 19 - EEEF Desembargador Pedro Bandeira



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira está localizada na Rua Coronel José Maurício da Costa, no Conjunto Assis Chateaubriand. Foi fundada em novembro de 1986 no Município de Guarabira durante a gestão do então Governador do Estado, Dr. Wilson Leite Braga, e inaugurada no

Governo de Dr. Milton Bezerra Cabral. É uma Unidade de Ensino mantida pelo Governo do Estado, sob orientação da Secretária de Educação da Ciência e Tecnologia da Paraíba, e supervisão da 2ª Gerência Regional de Ensino, através de recursos adquiridos pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento, do Ensino Fundamental e de Valorização do Programa Soma/Primeiros Saberes da Infância.

A Escola está localizada no Conjunto Assis Chateaubriand, caracterizado por uma população de classe média baixa. Nos arredores da escola, encontramos casas residenciais e comerciais, Igreja, Posto de Saúde, Sesc, AABB, IV Batalhão de Polícia Militar, Estádio Silvio Porto e outras escolas. A construção da Escola é de alvenaria, composta por 06 salas de aula amplas e arejadas, com iluminação e ventilação satisfatórias; uma diretoria; uma secretaria, uma sala interdisciplinar, três banheiros, sendo um deles para deficientes físicos, que segue a higiene por turno; uma cozinha; e um pátio para recreação e lazer.

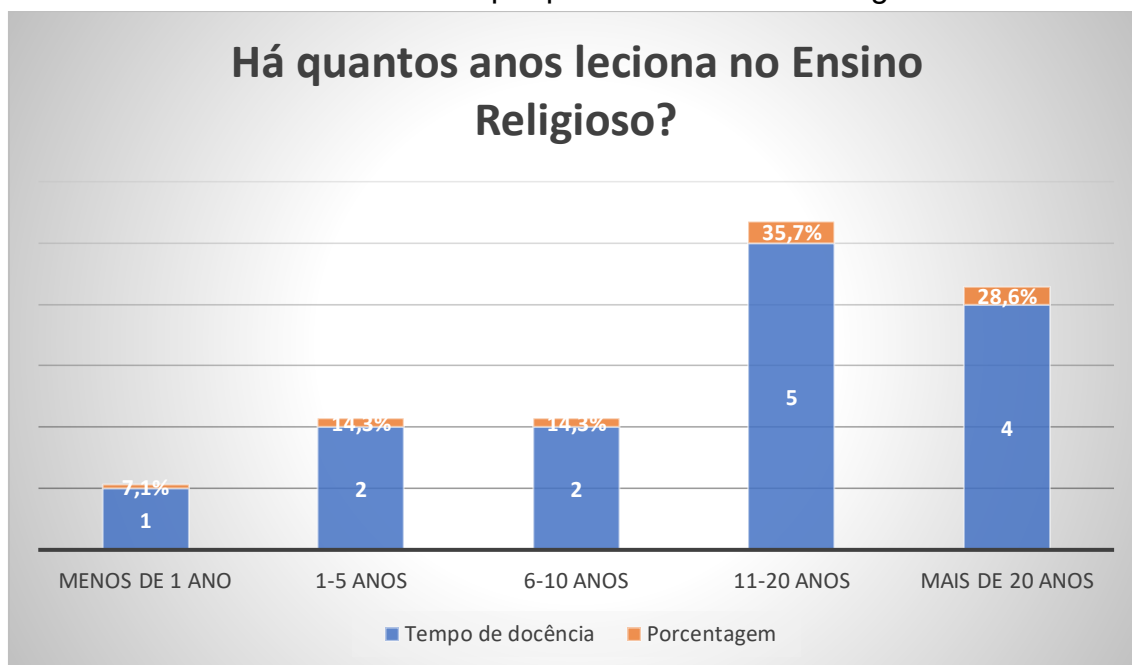
A escola é composta por 531 estudantes, 1 diretor, 1 secretário escolar, 13 docentes e 8 colaboradores de apoio escolar. A escola oferece o Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, turmas do 6º aos 9º anos, entre os turnos manhã e tarde.

4.2 Análise dos dados da pesquisa

A análise dos dados da pesquisa, conduzida com docentes de Ensino Religioso (ER) das redes estadual e municipal de Guarabira, PB, sintetiza os resultados de entrevistas semiestruturadas, organizados em tabelas e gráficos. Esses dados revelam o perfil demográfico, a formação acadêmica e as práticas pedagógicas dos docentes, destacando desafios como a ausência de formação específica e o proselitismo católico. Sob uma perspectiva decolonial, a análise busca compreender como essas práticas refletem heranças coloniais, limitando a pluralidade religiosa e a formação cidadã. Os gráficos a seguir ilustram essas dinâmicas, orientando reflexões sobre a necessidade de políticas educacionais inclusivas.

PARTE I - DADOS DEMOGRÁFICOS

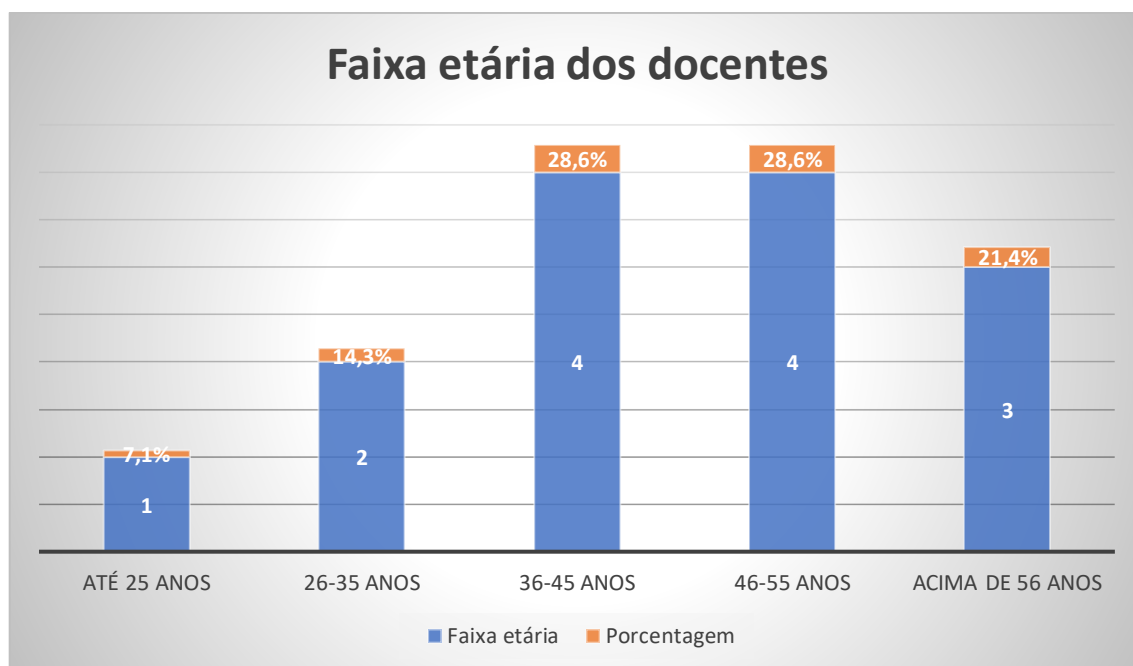
Gráfico 1: Tempo que leciona Ensino Religioso



Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao tempo de docência tanto na rede estadual como municipal, a pesquisa mostra que a maioria possui longa experiência, com 5 professores (36%) atuando entre 11 e 20 anos e 4 (29%) com mais de 20 anos, totalizando 9 docentes com mais de uma década de prática. Outros 2 (14%) têm entre 6 e 10 anos, 2 (14%) entre 1 e 5 anos, e apenas 1 (7%) leciona há menos de 1 ano. Embora essa predominância de professores experientes sugira estabilidade e conhecimento acumulado, pode haver um lado negativo, sobretudo se o Ensino Religioso for conduzido de forma proselitista e confessional. Docentes com práticas enraizadas em abordagens confessionais podem reforçar visões parciais, dificultando a promoção de um ensino plural e laico, como preconiza a legislação educacional brasileira.

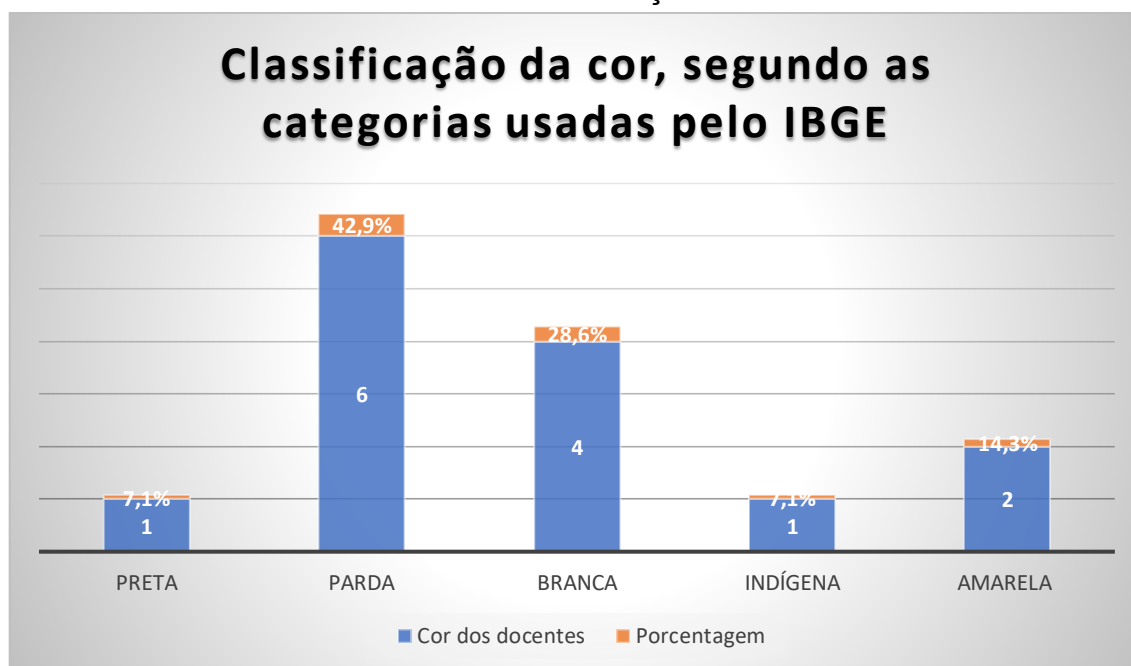
Gráfico 2: Faixa etária



Fonte: Elaboração própria.

A distribuição etária dos 14 professores de Ensino Religioso das escolas municipais e estaduais de Guarabira, revela um grupo predominantemente composto por docentes mais velhos, com 7 professores (50%) na faixa entre 46 e acima de 55 anos, sendo 4 (29%) entre 46 e 55 anos e 3 (21%) acima de 55 anos. Outros 4 (29%) estão entre 36 e 45 anos, enquanto apenas 2 (14%) têm entre 25 e 35 anos e 1 (7%) possui até 25 anos. Essa concentração de professores em faixas etárias mais avançadas pode estar relacionada à longa experiência observada anteriormente, sugerindo estabilidade na carreira entre os docentes de ER.

Gráfico 3: Classificação da cor

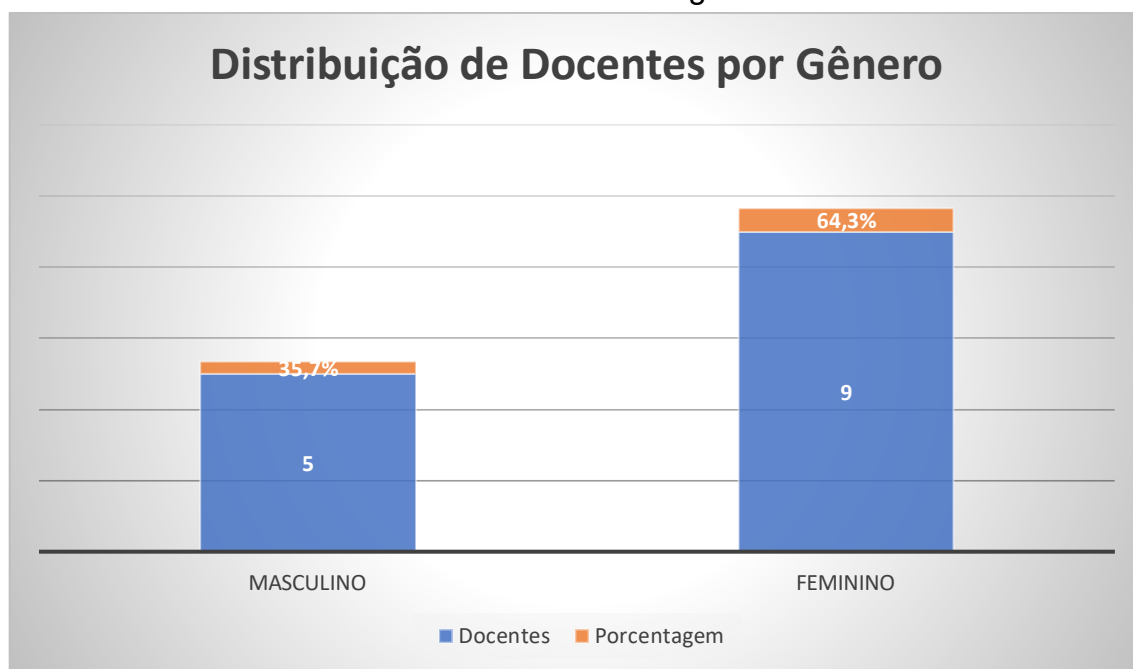


Fonte: Elaboração própria.

Sobre a cor dos docentes das escolas municipais e estaduais de Guarabira, mostra que a baixa representatividade de apenas 1 professor autodeclarado preto pode estar associada a fatores como preconceito racial e resistência em se identificar como preto, fenômenos bem documentados no Brasil. O racismo estrutural pode desencorajar a autodeclaração preta devido ao estigma social, levando muitos a optarem pela categoria parda, percebida como menos estigmatizada. Além disso, a predominância de pardos e brancos (72% combinados) pode refletir barreiras de acesso à carreira docente para populações pretas, especialmente no Ensino Religioso, onde a formação e a permanência no magistério exigem recursos e oportunidades nem sempre disponíveis.

No contexto do Ensino Religioso, essa baixa diversidade racial pode limitar a abordagem de temas como religiões de matriz africana, que exigem sensibilidade cultural. A presença de 1 professor indígena e 2 amarelos sugere alguma pluralidade, mas reforça a necessidade de políticas de inclusão para ampliar a representatividade preta e combater o preconceito, promovendo um ensino mais plural e alinhado às diretrizes laicas.

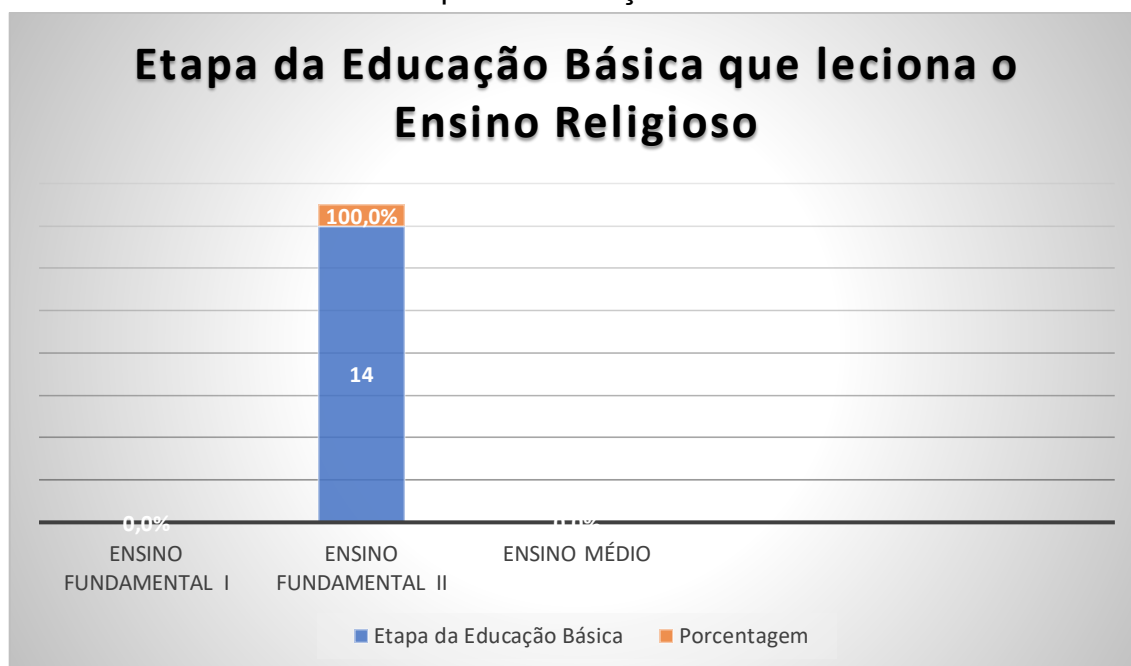
Gráfico 4: Questão de gênero



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os dados acima indicam que há um número mais expressivo de mulheres que de homens lecionando o componente curricular em análise. Historicamente, é notório que o ensino religioso nas escolas de educação básica é regido por pessoas do gênero feminino, sendo algo cultural e que se pode atrelar esse fato ao ensino de práticas religiosas por freiras em escolas com tal finalidade. Com isso, essa prática perdura, ainda, até os dias de hoje nos sistemas de ensino.

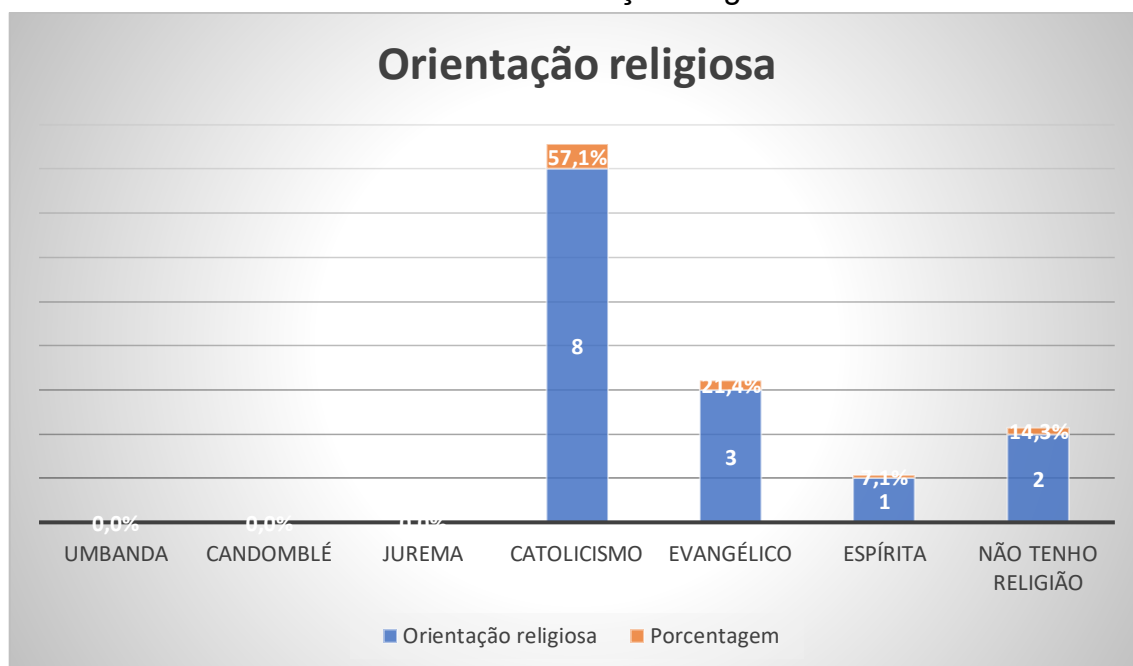
Gráfico 5: Etapa da Educação Básica atendida



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico nos mostra que 100% dos docentes pesquisados lecionam exclusivamente no Ensino Fundamental II. Esse dado ratifica o fato de o Ensino Religioso no município de Guarabira ser ofertado apenas no Ensino Fundamental II, tanto na rede municipal quanto na rede estadual. O ER ofertado apenas nesse nível de ensino traz um sinal de alerta para a formação das crianças que, quanto mais tardia, maior a dificuldade de assimilação dos conteúdos decoloniais e resistência à pluralidade religiosa.

Gráfico 6 - Orientação religiosa

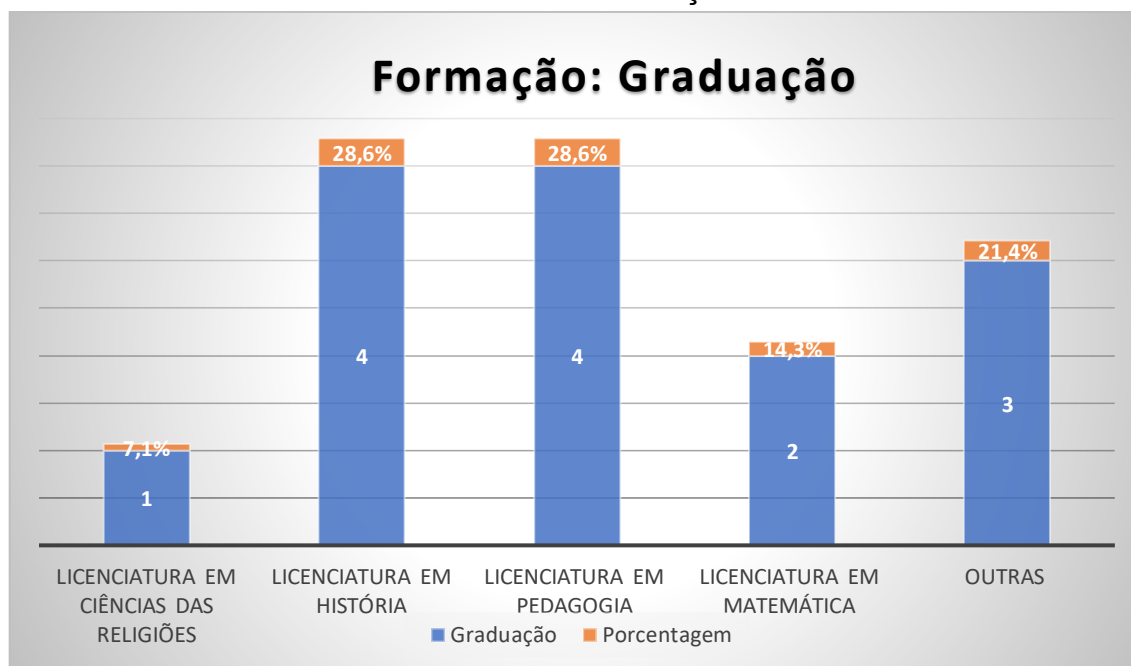


Fonte: Elaboração própria.

No que tange à orientação religiosa, observa-se ausência de professores de religião de Matriz africana e Espiritualidade indígena, concentrando-se assim no catolicismo romano, com 08 (oito) profissionais, três (03) evangélicos e (01) um espírita. Fica evidente, portanto, que é predominante o número de professores adeptos à religião católica, e isso, de algum modo, reflete na prática de ER.

PARTE II - FORMAÇÃO

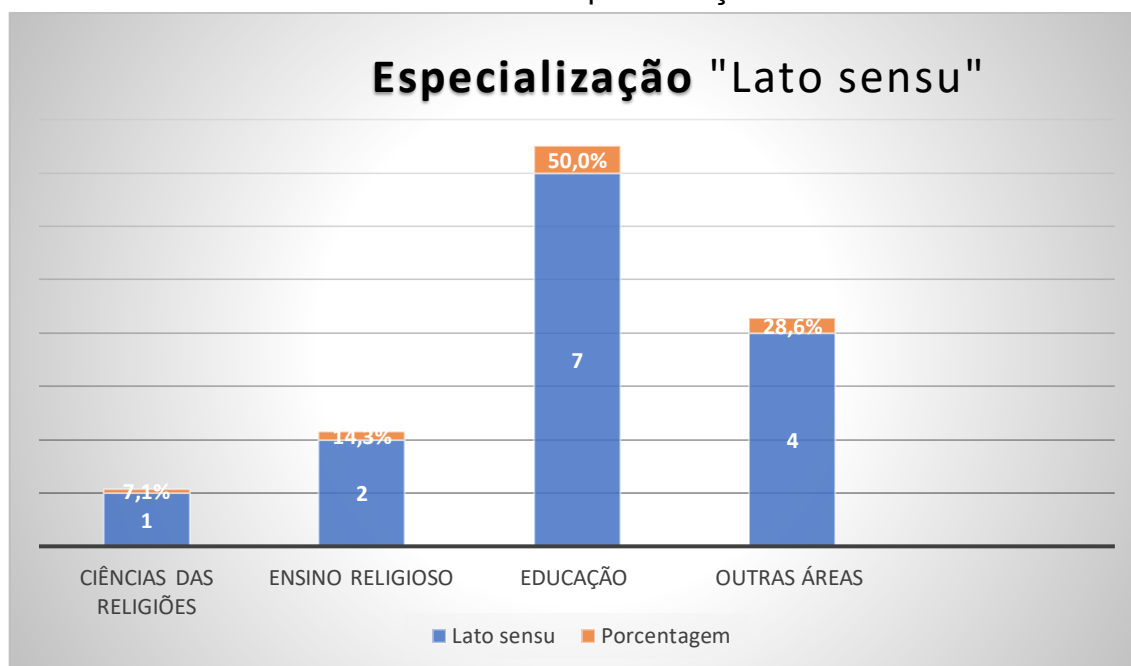
Gráfico 7 - Graduação



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima nos mostra que apenas 1 professor (7%) é graduado em Ciências da Religião, a formação mais adequada para o Ensino Religioso, que exige conhecimento aprofundado sobre diversidade religiosa e abordagens laicas. Continuando, 4 professores (29%) são formados em História, 4 (29%) em Pedagogia, 2 (14%) em Matemática e 3 (21%) possuem outras licenciaturas. Essa distribuição evidencia que 93% dos docentes não possuem formação específica em Ciências da Religião, o que pode comprometer a qualidade do ensino, especialmente em um contexto onde o Ensino Religioso deve ser plural e não confessional, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais. A predominância de formações em áreas como História e Pedagogia sugere que os professores podem trazer contribuições valiosas, mas carecem de preparo específico para abordar a complexidade das tradições religiosas, o que pode reforçar práticas proselitistas, como mencionado anteriormente.

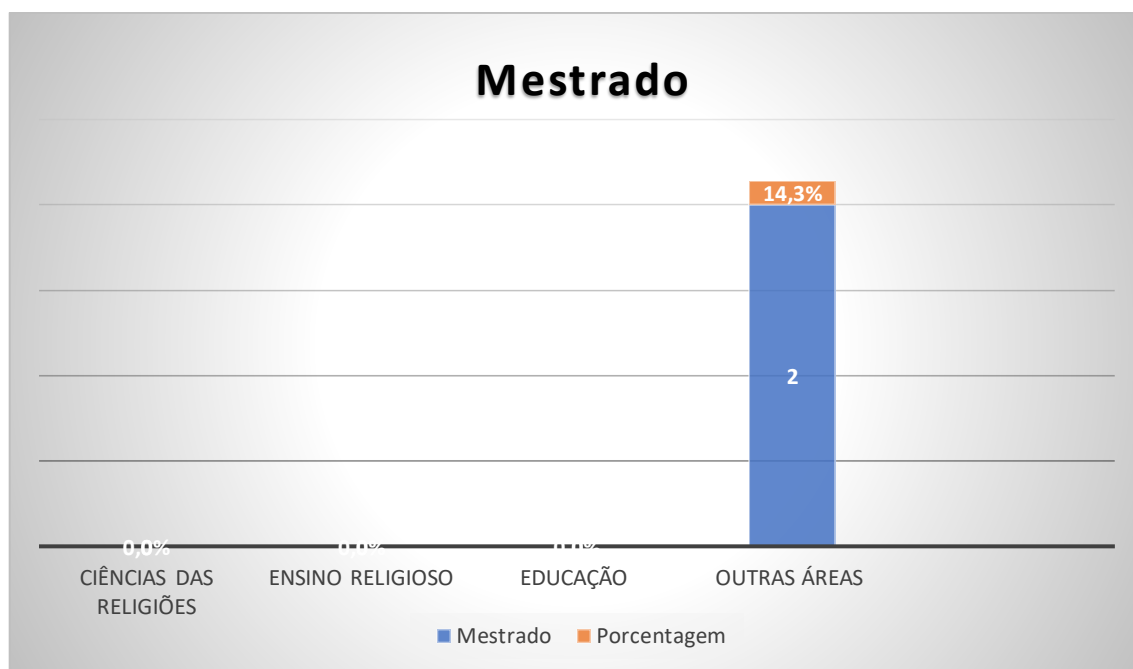
Gráfico 8 - Especialização



Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa com os 14 professores de Ensino Religioso das redes estadual e municipal de Guarabira revela que, no âmbito da especialização lato sensu, apenas 1 professor (7%) possui pós-graduação em Ciências da Religião e 2 (14%) em Ensino Religioso, totalizando 3 docentes (21%) com formação avançada diretamente relacionada à disciplina. Em contrapartida, 7 professores (50%) têm pós-graduação lato sensu na área de Educação, e 4 (29%) em outras áreas, indicando que a maioria (79%) possui especializações que, embora relevantes para o magistério, não são específicas para o Ensino Religioso. Esses cursos “lato sensu”, voltados para a prática profissional, sugerem um esforço de qualificação, mas a escassez de especializações em Ciências da Religião ou Ensino Religioso reforça a lacuna identificada na formação inicial, onde apenas 1 professor é graduado em Ciências da Religião.

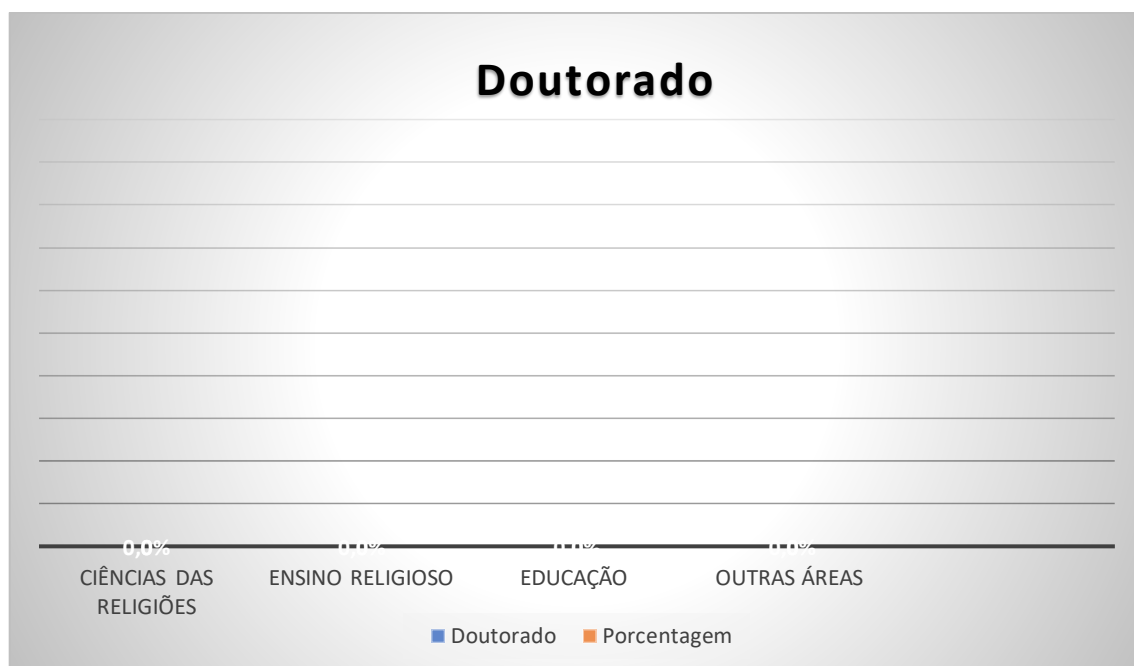
Gráfico 9 - Mestrado



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima revela que apenas 2 docentes (14%) possuem mestrado, ambos em áreas distintas de Educação ou Ciências da Religião, enquanto os outros 12 (86%) não possuem formação em nível de mestrado. A completa ausência de mestrados em Educação ou Ciências da Religião reforça a lacuna de formação específica identificada na graduação (apenas 1 professor formado em Ciências da Religião) e na especialização lato sensu (apenas 3 com pós-graduação em Ciências da Religião ou Ensino Religioso).

Gráfico 10 - Doutorado

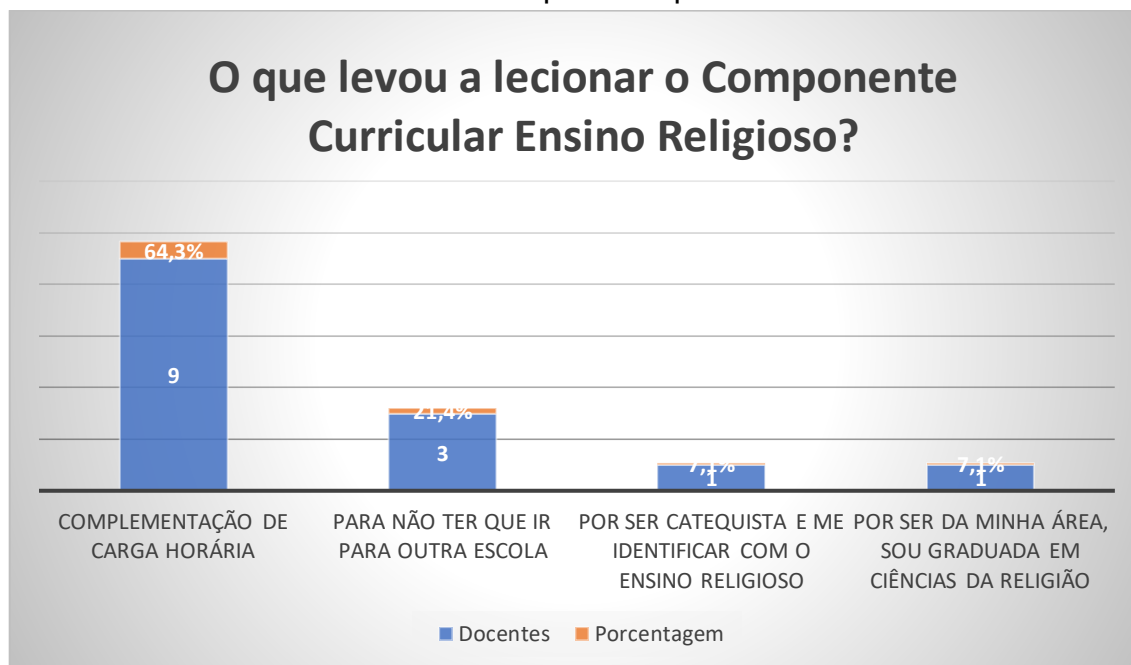


Fonte: Elaboração própria.

Como foi observado no quadro da formação, nenhum formado em Licenciatura de Ensino das Religiões, apenas 02 com especialização em Ensino Religioso, 02 (dois) Mestres. No entanto, em outras áreas de formação, nenhum professor doutor. Dessa forma, indicando uma grande defasagem na formação acadêmica dos profissionais que ministram aulas do componente curricular de ER.

PARTE III – PRÁTICA DOCENTE, PEDAGÓGICO-DIDÁTICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Gráfico 11 - Interesse pelo componente curricular



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

O presente gráfico representa a primeira pergunta da parte III da pesquisa semiestruturada intitulada “Prática docente, pedagógico-didático, desafios e perspectivas”. Foi questionado aos docentes de ambas as redes de educação, municipal e estadual, sobre o que os levou a lecionar o componente curricular Ensino Religioso.

Então professor, amo o que faço sabe, desde muito cedo sempre quis ser professora, mais nunca me imaginei dando aula de “religião”, nestes 28 anos de profissão, só mudei de escola uma única vez, ééé, então me apeguei muito aqui e por isso peguei “religião” já que não tem mais as séries iniciais do fundamental aqui, mas confesso que não gosto muito, mas como não quero ir para outra escola prefiro ficar (DOCENTE NORDESTE)

Conforme nos mostra o gráfico e também uma das falas da docente, a primeira razão apresentada pelos docentes foi a complementação de carga horária, um grande número de professores apresentou esta motivação. Sabemos que a necessidade de complementação de carga horária é um fenômeno comum entre os professores, especialmente em contextos em que a oferta de aulas é limitada, e sobretudo pelo

fato de o Ensino Religioso ter apenas uma hora/aula em cada série, dificultando assim o docente conseguir completar sua carga horária.

A prática de docentes de outras áreas de conhecimento assumirem a responsabilidade de lecionar Ensino Religioso para complementar sua carga horária gera sérias preocupações acerca da qualidade do ensino proporcionada nas instituições públicas. Embora essa estratégia possa ser vista como uma solução prática para questões relacionadas à carga horária, ela ignora a importância de uma formação especializada e um conhecimento aprofundado dos temas plurais que envolvem o Ensino Religioso.

Oliveira (2018, p. 42) afirma que "a atuação de docentes sem a formação específica necessária em uma área tão delicada como o Ensino Religioso pode levar a abordagens rasas e, em alguns casos, prejudiciais, comprometendo a formação integral dos estudantes". Essa perspectiva indica que, ao desconsiderar a formação adequada dos professores, as escolas podem oferecer uma educação religiosa que não honra a diversidade e a complexidade das diferentes tradições religiosas.

Ademais, a ausência de habilitação específica para o Ensino Religioso pode resultar em um ensino que carece de profundidade acadêmica. Santos (2020, p. 88) ressalta que "a competência pedagógica vai além da simples habilidade de ensinar; deve englobar uma compreensão profunda do conteúdo a ser abordado, especialmente em áreas que envolvem valores e crenças". Quando professores de Língua Portuguesa, História, Geografia ou outras áreas ocupam essa posição sem a devida formação, isso não apenas diminui o valor do Ensino Religioso como componente curricular, mas também desvia este componente curricular de seu propósito essencial.

Outra resposta que nos chama atenção é o docente afirmar que aceitou lecionar o Ensino Religioso pelo fato de ser catequista e ter essa facilidade com o ensino, mas qual a consequência dessa prática pedagógica? Sabemos que tal prática docente é focada apenas na sua religião católica, o que já contraria um dos fundamentos dos ER, que é a pluralidade e a diversidade religiosa. Tal prática pode vir a resultar em uma educação que não respeita a variedade de crenças presentes dentro do ambiente escolar.

Neste sentido, Almeida (2019, p. 55) enfatiza que "a visão restrita de um catequista que se recusa a abordar outras tradições religiosas limita a formação dos

estudantes, que deveriam ter acesso a uma perspectiva mais ampla e inclusiva sobre as diferentes expressões de fé". Essa postura certamente compromete a formação plural e integral dos estudantes, além de ocasionar um ambiente de exclusão e intolerância religiosa.

Vale enfatizar que, segundo Costa (2021, p. 70), "o ensino religioso deve ser um espaço de aprendizado e reflexão crítica, onde os estudantes possam explorar a diversidade de crenças e valores, e não um campo de imposição de uma única visão". Neste sentido, quando o docente catequista insiste em trazer suas crenças apenas para a sala de aula, desvaloriza o respeito mútuo e a importância da convivência pacífica entre diferentes religiões.

Por fim, percebe-se que a rede estadual em Guarabira não possui nenhum docente de Ensino Religioso graduado em Ciências das Religiões, enquanto na rede municipal temos um docente dentro da formação exigida para a docência em ER.

Gráfico 12 - Seleção dos conteúdos



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

A seleção dos conteúdos requer uma reflexão cuidadosa por parte dos docentes, pois eles decidirão o caminho que tomará o Ensino Religioso da escola. Os docentes das redes de ensino destacaram em suas falas quatro critérios principais: diversidade religiosa, currículo e diretrizes educacionais, integração interdisciplinar e a priorização da religião católica.

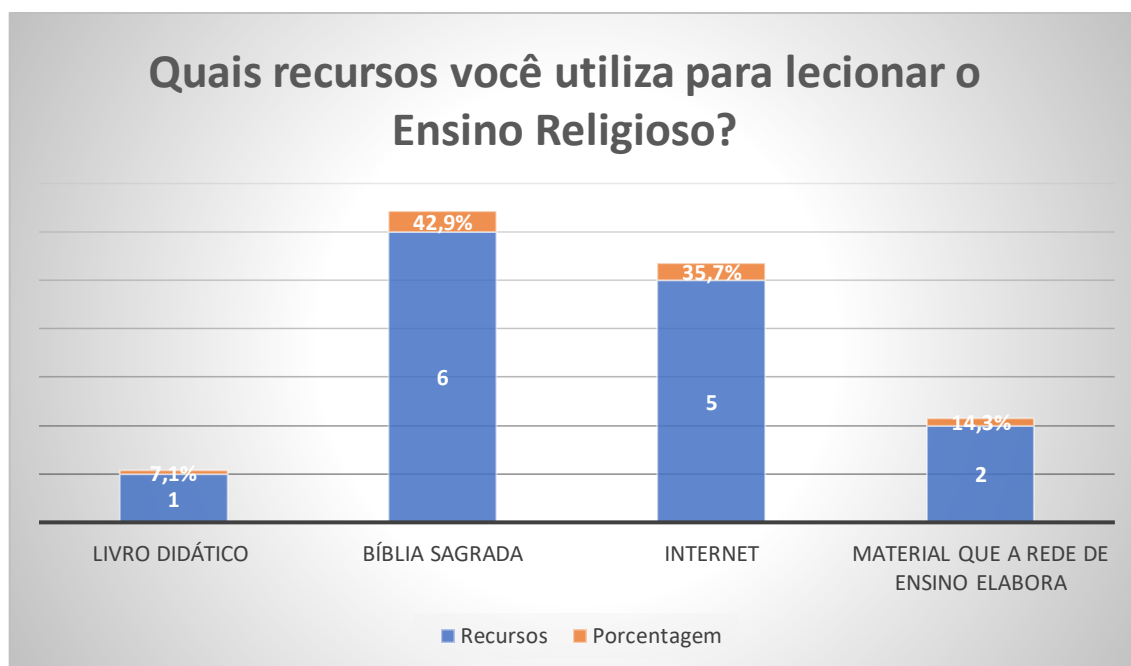
Eu tento equilibrar sabe. Uso o currículo da rede como ponto de partida e trago temas que tenham a ver com diversidade religiosa, convivência, respeito. Às vezes toco também em tradições religiosas que fazem parte do nosso cotidiano, uma tradição mais forte aqui em nossa cidade, é a festa da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Luz, para eles se sentirem próximos do assunto (DOCENTE CENTRO).

A diversidade religiosa é um dos critérios que tem um grande destaque, a inclusão de múltiplas tradições religiosas no currículo é essencial para promover um ambiente de respeito e compreensão entre os estudantes. Conforme destaca Araújo (2020, p. 115), "a educação religiosa deve ser um espaço de diálogo e aprendizado, onde as diferentes crenças possam ser exploradas e respeitadas". Essa abordagem não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais respeitosa.

Outro critério importante que apareceu foi currículo e diretrizes educacionais. De fato, o docente precisa estar alinhado com as diretrizes educacionais vigentes. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) enfatiza a importância do envolvimento e da participação dos educadores na contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares. Esse processo envolve a tomada de decisões sobre a organização dos componentes, a criação de situações e procedimentos que motivem e engajem os estudantes em suas aprendizagens, e a construção e aplicação de métodos de avaliação formativa, tanto de processos quanto de resultados. Além disso, é essencial que os educadores selecionem, produzam, apliquem e avaliem recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o ensino e a aprendizagem.

O Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da escola, elaborado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), afirma que o conhecimento religioso deve ser abordado de maneira ampla e inclusiva. A proposta enfatiza a importância de considerar as diversas tradições religiosas e suas contribuições para a formação cultural e moral dos discentes, promovendo um espaço de diálogo e respeito entre diferentes crenças. A educação religiosa, segundo esse referencial, deve fomentar a compreensão crítica das práticas e valores que permeiam as diversas manifestações religiosas na sociedade.

Gráfico 13 - Recursos



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

(risos), professor a gente rir pra não chorar, sem livro é muito ruim dar aula viu, mais eu sempre procuro material da internet, imprimo e trago para eles, as vezes também cito alguns versículos da bíblia e medito com eles...Só é uma aula né professor, passa muito rápido (DOCENTE NORDESTE)

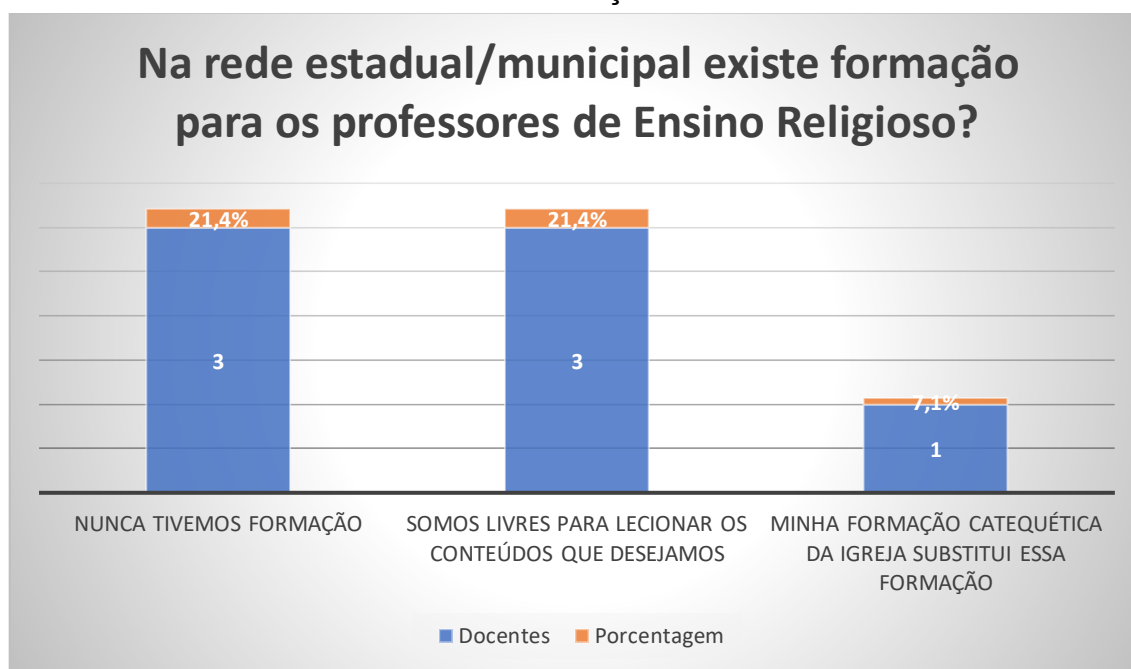
Quando questionado aos docentes de ambas as redes sobre quais recursos eles utilizavam para lecionar no Ensino Religioso, percebemos claramente um uso majoritário da Bíblia Sagrada, sobretudo pela rede estadual de ensino. Embora a Bíblia Sagrada não seja um recurso proibido nas aulas de Ensino Religioso, sua utilização como um único recurso pode levantar questões conflituosas dentro da sala de aula. Além do mais, contraria a proposta curricular do ER que busca promover a pluralidade de crenças. Segundo Araújo (2019, p. 134), "a utilização da Bíblia como recurso central no ER pode inadvertidamente promover uma visão limitada das manifestações de fé, desconsiderando a rica pluralidade de crenças existentes".

Outro recurso bem recorrente em ambas as redes de ensino é o uso da internet nas aulas de ER. A internet pode e deve ser um recurso pedagógico recorrente na docência do ER, sobretudo no contexto da cultura digital dos dias modernos, os adolescentes e jovens têm a oportunidade de conhecer diversas tradições e culturas religiosas por meio da internet, além de ampliar seus conhecimentos sobre a pluralidade religiosa e a diversidade de espiritualidades existentes no mundo. Neste

sentido, Silva (2021, p. 56) nos diz que "a internet permite que estudantes e educadores acessem uma infinidade de fontes de informação sobre diversas tradições religiosas, facilitando assim a construção de um conhecimento mais abrangente e inclusivo".

O material didático elaborado pela rede é uma alternativa importante, desde que esse material esteja alinhado com os parâmetros curriculares da educação e que enfatize um currículo plural. Do mesmo modo, também o uso dos livros didáticos tem sua importância, pois estão de acordo com as nossas leis educacionais. Por fim, faz-se necessário que os educadores estejam sempre preparados para lidar com a diversidade cultural e religiosa dos estudantes e, assim, utilizar recursos diversos que reflitam a diversidade da sociedade contemporânea.

Gráfico 14 – Formação continuada



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

Almeida (2020, p. 112) diz que "a formação continuada é essencial para que os professores de ensino religioso possam refletir sobre suas práticas, integrar novas metodologias e compreender a pluralidade no contexto religioso". De fato, a formação continuada é fundamental, pois oportuniza os professores a reciclar e atualizar seus conhecimentos e, sobretudo, suas práticas pedagógicas.

Desde que assumi o Ensino Religioso nunca tivemos formação aqui, mas eu gosto do que faço e minha experiência religiosa substitui essa formação professor, tenho a palavra de Deus (a Bíblia né), procuro utilizar porque sei que só tem o que é bom (DOCENTE NORDESTE).

Ao ouvir do professor “minha formação catequética da igreja substitui essa formação continuada”, confesso que fiquei surpreso, não imaginava que ainda hoje tivéssemos docentes em Ensino Religioso perpetuando o estilo catequético no ER, prática essa que se perpetuou centenas de anos e trouxe consigo sérias consequências para o nosso povo, sobretudo, os povos indígenas. Este é o grande perigo – colocar professores para lecionar ER, sem a devida formação em Ciências das Religiões, pois contraria tudo aquilo que propõe este componente curricular.

Absolutamente não é possível mais permanecer com o proselitismo nas escolas, ferindo tradições não hegemônicas no país, e proporcionando o desrespeito entre as pessoas. Como diz Munduruku (2007, p. 26),

Se o Estado é laico e os indígenas estão sob o cuidado dele, então não tem sentido manter instituições que fazem proselitismo religioso. Isso causa interferência direta na cultura destes povos sendo, portanto, um crime que pode virar etnocídio cultural e perda imediata da identidade étnica.

Gráfico 15 - Integração do componente curricular



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

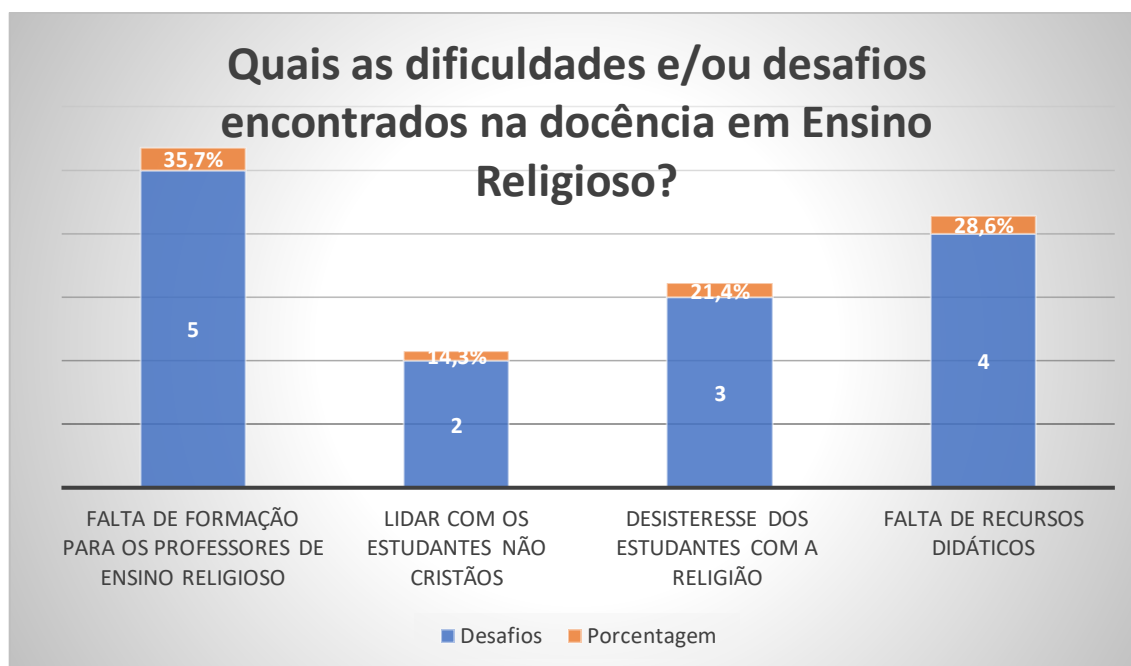
A integração do Ensino Religioso com outros componentes curriculares diz respeito à interdisciplinaridade, que é uma abordagem pedagógica que busca integrar diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o processo educativo e promover uma compreensão mais ampla das questões religiosas. Essa prática reconhece que o Ensino Religioso não deve ser isolado, mas sim conectado a outros componentes, como História, Filosofia, Sociologia, entre outros.

Conforme nos mostra o gráfico, existe pouca interdisciplinaridade com o ER. Os docentes da rede estadual, em geral, parecem que ainda não conseguiram compreender o fundamento e objetivo do ER, confundindo-o com o “ensino de religião”. Esquecem que, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os estudantes são incentivados a pensar criticamente e a fazer conexões entre temas variados. Segundo Silva (2020, p. 45), “a interdisciplinaridade no Ensino Religioso promove uma análise crítica das múltiplas tradições religiosas, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão mais fundamentada e respeitosa sobre a diversidade religiosa”.

Olha, então... existe muito pouco. Só mesmo quando a escola organiza algum projeto maior, tipo de valores humanos, a culminância de alguma projeto tipo uma feira de ciência. Mas no geral, cada um trabalha no seu canto, e o ER acaba ficando meio esquecido, sabe? (DOCENTE SANTA TEREZINHA).

Quando o docente se fecha em uma única via de conhecimento, tende a permanecer em uma visão fragmentada de conhecimento, limitando os estudantes de perceber a conexão do ER com os demais componentes, por exemplo, a própria História. Esse componente de algum modo serve como base para o ER, sobretudo, para nós olharmos o passado e o presente, e perceber o quanto o ER cresceu e encontrou espaços na educação básica, fruto de grandes lutas históricas. Portanto, é preciso romper as barreiras com todas as demais áreas de conhecimento e superar essa visão fragmentada do ER.

Gráfico 16 - Dificuldades e/ou desafios



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

Professor, acho que a desvalorização, com certeza. Tanto da parte da gestão quanto dos alunos. Muitos acham que é só pra “preencher horário”, e não veem o valor da reflexão, e as vezes tento esconder que essa disciplina não reprova, porque quando os alunos sabe, grande parte deles não querem da importância. A gente precisa lutar pra mostrar que essa disciplina é importante sim (DOCENTE BAIRRO NOVO).

O gráfico acima elenca algumas dificuldades ou desafios enfrentados pelos docentes do Ensino Religioso: a falta de formação, refletida no gráfico anterior, a falta de recursos didáticos em ambas as redes de ensino, a dificuldade em “lidar com estudantes não cristãos”, quero me deter e refletir neste preocupante fala de alguns docentes das duas redes de ensino.

A dificuldade que um professor de Ensino Religioso pode ter em lidar com estudantes não cristãos levanta questões significativas para o campo das Ciências das Religiões. Essa situação pode ser analisada sob diversas perspectivas, incluindo a necessidade de um ambiente educacional inclusivo e a importância da compreensão intercultural.

Um dos principais problemas que emerge nesse contexto é a falta de preparo do educador para lidar com a diversidade religiosa. Segundo o sociólogo da religião Peter Berger (1999), a pluralidade de crenças e práticas religiosas é uma característica marcante da sociedade contemporânea. Para Berger, a aceitação dessa

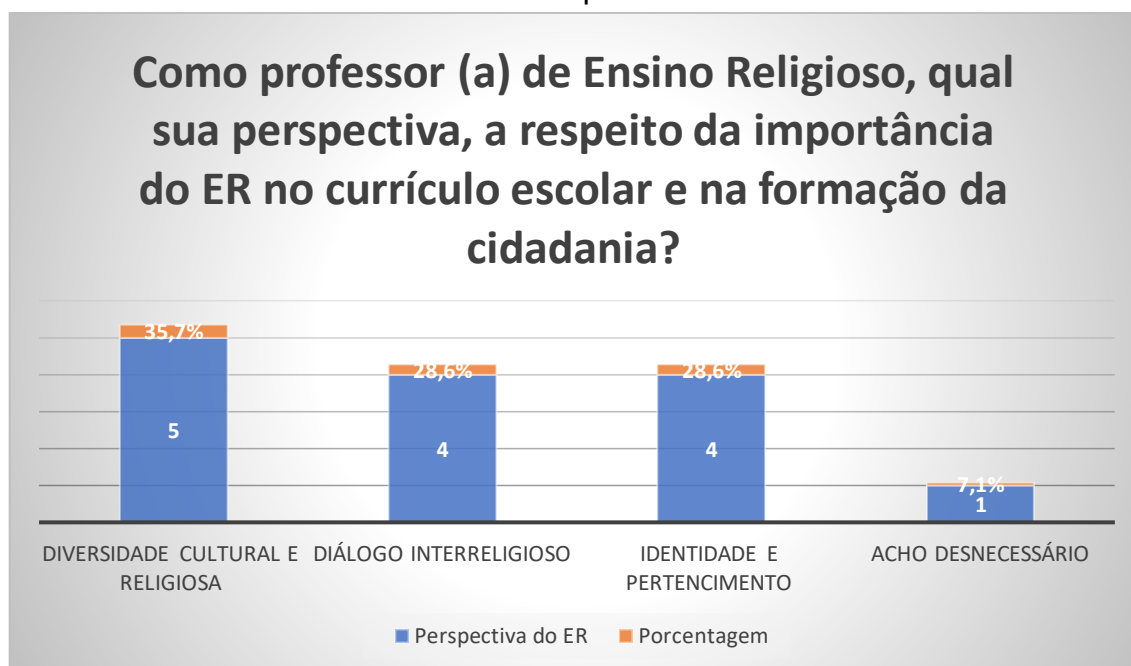
diversidade é essencial para a convivência pacífica em uma sociedade multicultural. Assim, um professor que não consegue se relacionar adequadamente com estudantes de diferentes tradições religiosas pode contribuir para a exclusão e a marginalização, o que é contrário aos princípios da educação inclusiva e do próprio Ensino Religioso.

Além disso, a abordagem do professor pode refletir uma visão essencialista da religião, que trata as tradições religiosas como entidades homogêneas e imutáveis. Essa perspectiva é criticada por diversos estudiosos, como José Carlos Ruiz (2006), que argumenta que as religiões são práticas sociais dinâmicas que devem ser compreendidas em seu contexto histórico e cultural. Portanto, a incapacidade de um educador em lidar com estudantes não cristãos pode demonstrar uma falta de compreensão sobre a natureza multifacetada das religiões e suas interações sociais.

A educação no Ensino Religioso deve promover o diálogo inter-religioso e a empatia entre os estudantes, conforme sugere a obra de David Tracy (1981), que enfatiza a importância da teologia dialógica. Tracy defende que o diálogo entre diferentes tradições religiosas enriquece a compreensão mútua e a construção de uma sociedade mais harmoniosa. Portanto, um professor que se recusa a interagir ou a reconhecer a validade das experiências religiosas de seus estudantes pode não apenas limitar o aprendizado, mas também fomentar a intolerância.

Em suma, a dificuldade de um docente de Ensino Religioso em lidar com estudantes não cristãos reflete problemas mais amplos nas Ciências das Religiões, como a necessidade de uma formação mais adequada para lidar com a diversidade, a importância do diálogo inter-religioso e o reconhecimento da complexidade das práticas religiosas. Como tal, é fundamental que educadores sejam capacitados para promover um ambiente de respeito e inclusão, contribuindo assim para uma educação religiosa mais equitativa e enriquecedora para todos os estudantes.

Gráfico 17 - A importância do ER



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

Acho essencial. A escola precisa de espaços que discutam respeito, convivência, pluralidade. E ER tem esse papel. A disciplina ajuda a construir um ambiente mais acolhedor e consciente (DOCENTE NOSSA SENHORA APARECIDA).

Ao questionar nossos docentes de ambas as redes de ensino sobre a perspectiva a respeito da importância do Ensino Religioso na formação da cidadania dos estudantes, ou seja, o que o Ensino Religioso ocasionará na vida futura dos estudantes, que estudantes teremos? As respostas obtidas em sua maioria nos fazem lembrar justamente os aspectos centrais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), por isso quero me deter ou refletir sobre esses pontos dos PCNER.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) oferecem um arcabouço fundamental para a implementação do ensino religioso nas escolas brasileiras, promovendo uma educação que respeita e valoriza a diversidade religiosa. Essas diretrizes são essenciais para a formação de estudantes conscientes e engajados como futuros cidadãos. A seguir, exploramos seis perspectivas relevantes que os PCNER propõem para o ensino religioso:

Diversidade Religiosa: A ênfase na diversidade religiosa é uma das principais contribuições dos PCNER. O ensino religioso deve proporcionar um espaço onde

estudantes conheçam diferentes tradições religiosas, desenvolvendo uma compreensão ampla e respeitosa sobre as várias crenças e práticas presentes na sociedade. Essa perspectiva é vital para que os estudantes aprendam a conviver em um mundo plural, reconhecendo e valorizando a diversidade como um patrimônio social.

Formação da Identidade: Os PCNER destacam a importância do ensino religioso na formação da identidade dos estudantes. Ao explorarem suas próprias tradições religiosas e as de outros, os estudantes são encorajados a refletir sobre suas crenças e valores, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade. Essa autoidentificação é essencial para que se tornem cidadãos seguros e respeitosos em relação às diferenças.

Educação para a Cidadania: O ensino religioso, conforme orientado pelos PCNER, deve também atuar na formação da cidadania. Os estudantes são convidados a refletir sobre questões éticas e morais, compreendendo seu papel na sociedade. Essa educação cidadã é necessária para que desenvolvam uma postura crítica, atuem de maneira ética e se engajem em ações que promovam o bem-estar coletivo.

Diálogo Inter-religioso: Os PCNER promovem o diálogo inter-religioso como uma prática pedagógica essencial. Esse diálogo não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fomenta a empatia e a compreensão entre estudantes de diferentes tradições. A habilidade de dialogar respeitosamente é crucial para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e para a prevenção de conflitos religiosos.

Abordagem Pedagógica: A metodologia sugerida pelos PCNER prioriza uma abordagem pedagógica que valorize a experiência dos estudantes. O ensino religioso deve ser dinâmico e interativo, envolvendo os estudantes em práticas que estimulem a reflexão, a pesquisa e a vivência das diferentes manifestações religiosas. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Desenvolvimento de Competências: Por fim, os PCNER buscam desenvolver competências nos estudantes que vão além do conhecimento sobre religiões. Isso inclui habilidades de diálogo, argumentação respeitosa e empatia. Ao

cultivar essas competências, os estudantes se preparam para atuar como cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade diversa e complexa.

As perspectivas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso são fundamentais para a formação de estudantes como futuros cidadãos. Ao promoverem o respeito à diversidade, a formação da identidade, a educação para a cidadania, o diálogo inter-religioso, uma abordagem pedagógica inclusiva e o desenvolvimento de competências, os PCNER contribuem para uma educação mais equitativa e enriquecedora. Dessa maneira, o Ensino Religioso nas escolas não deve ser visto apenas como um componente curricular, mas como um espaço vital para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Gráfico 18 - Avaliação do ER



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

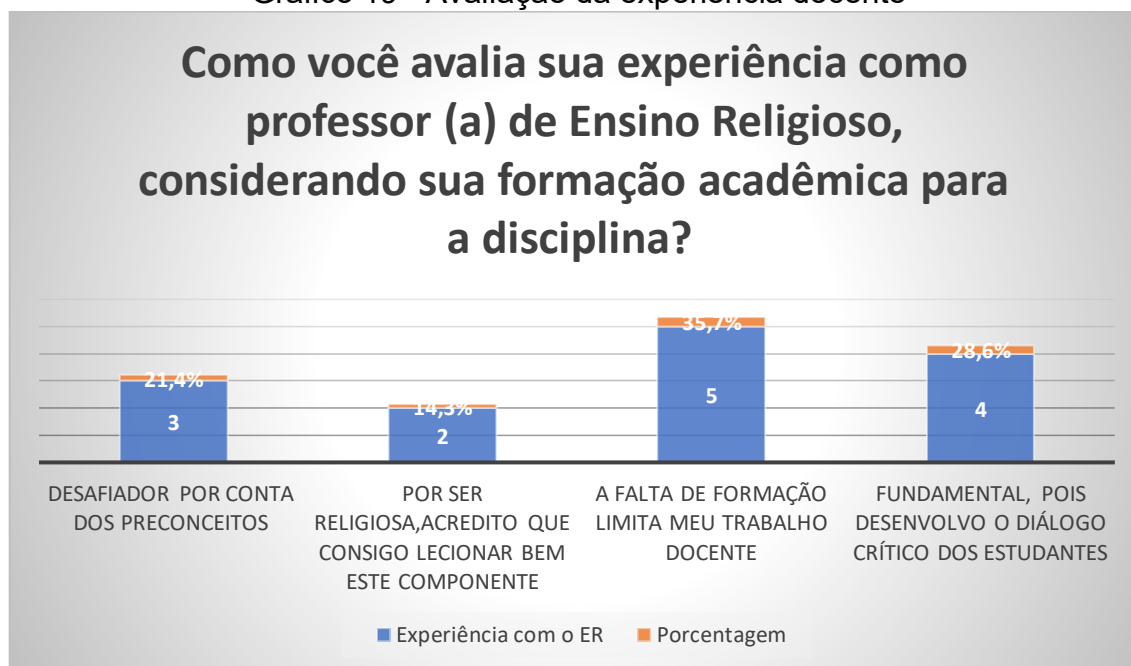
Conforme nos mostra o gráfico, percebe-se que falta formação para os docentes de ambas as redes de ensino, tendo em vista que, conforme já apresentado no gráfico sobre a formação deles, não possuem formação em Ciências das Religiões.

Outra questão é a falta de interesse dos estudantes para com o ER. Certamente essa falta de interesse está ligado ao fato de os docentes estarem lecionando um componente curricular que não possuem habilidade específica, conduzindo muitas vezes, e já atestamos aqui para um ensino proselitista, e consequentemente,

majoritariamente cristão. Pereira (2019) destaca que muitos estudantes veem o ER como um componente secundário, resultando em uma participação apática nas aulas. O autor afirma que "a falta de conexão entre o conteúdo abordado e a realidade dos estudantes contribui para a desmotivação e o desinteresse" (p. 78). Essa situação exige dos docentes uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e a necessidade de tornar as aulas mais relevantes e atrativas.

Os docentes de ambas as redes de ensino têm consciência de que o ER proporciona um ambiente ou espaço propício ao diálogo e crescimento mútuo dos estudantes, no que diz respeito ao diálogo, respeito, pluralidade, liberdade de culto etc.

Gráfico 19 - Avaliação da experiência docente



Fonte: Dados primários (Guarabira, 2024).

É muito fragilizado. Falta material, planejamento, e até reconhecimento da gestão. Parece que ER tá ali só pra preencher horário. E isso afeta tudo, inclusive o interesse dos alunos (DOCENTE NOSSA SENHORA APARECIDA).

É inquestionável que a cidade de Guarabira é majoritariamente cristã católica, sede de uma diocese, com várias paróquias e comunidades católicas, além da forte influência da devoção popular de Frei Damião. Toda essa realidade dificulta os docentes de ER realizar um trabalho eficaz e plural conforme orientam as legislações e BNCC para o Ensino Religioso.

As falas dos docentes naturalmente confirmam essa forte religiosidade de Guarabira. Vejamos o que alguns professores chegam a falar: “por ser religiosa, acredito que consigo lecionar bem o componente curricular Ensino Religioso”. Vejamos que incoerência: associar o ER a uma única religião, justamente a religião que durante séculos foi a grande culpada pelos maiores conflitos de intolerância religiosa, sobretudo, às religiões de matrizes africanas, ainda hoje demonizadas pela maioria dos cristãos.

De fato, a falta de formação ocasiona um dano sério aos estudantes, pois ao contrário do que propõe o ER. Sendo aplicado de forma equivocada, serve de “adubo” para aumentar ainda mais os conflitos religiosos, causando mais intolerância, mais falta de respeito, menos diálogo e consequentemente formando uma sociedade futura adoecida.

Ademais, o diálogo no ER deve ser sempre presente no ambiente escolar, respeitando as diferenças, os que têm fé e os que não têm fé, respeitando a Constituição Federal de 1988, que determina que o Brasil é um Estado laico, ou seja, não possui uma religião oficial, única.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, cujo tema – “Desafios e Perspectivas do Ensino Religioso: Uma Análise da Prática Docente nas Escolas da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB” – buscou diagnosticar os entraves e as possibilidades ligadas à prática pedagógica em Ensino Religioso, bem como indicar caminhos para a construção de uma educação mais plural e inclusiva. Em consonância com os objetivos traçados, o trabalho propôs analisar os desafios enfrentados pelos docentes da área, investigar as condições em que o Ensino Religioso é oferecido nas escolas municipais e estaduais no município de Guarabira-PB e, por fim, apontar perspectivas que possam contribuir para a transformação da prática docente, especialmente no que tange à qualificação e à superação de abordagens proselitistas.

No segundo capítulo, intitulado “Prática Docente em Ensino Religioso”, iniciou-se a reflexão a partir dos fundamentos ontológicos do ensino – um ramo da filosofia que investiga a essência do ser e a realidade –, para que se compreendessem as premissas que moldam as práticas pedagógicas. Essa abordagem possibilitou identificar que o que se ensina em sala de aula no componente curricular de Ensino Religioso não é apenas uma transmissão de conteúdos, mas também a materialização de valores e concepções de mundo que orientam as relações sociais e culturais dos atores envolvidos. A investigação aprofundou três perspectivas essenciais para a atuação docente: a perspectiva decolonial, que convida a uma revisão crítica dos paradigmas hegemônicos e a valorização de saberes historicamente marginalizados; a perspectiva do pluralismo religioso, que enfatiza a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade de crenças e práticas; e, finalmente, a abordagem de uma educação antirracista, que propõe o enfrentamento das desigualdades por meio de práticas pedagógicas que fomentem a equidade e a justiça social. Observou-se, a partir desta análise, que a consolidação de tais perspectivas no cotidiano escolar esbarra na ausência de uma formação acadêmica específica e aprofundada, elemento fundamental para transformar as premissas teóricas em práticas efetivas.

O terceiro capítulo – “Ensino Religioso no Ambiente Escolar” – aprofundou a discussão acerca da organização curricular e dos pressupostos legais que fundamentam este Componente Curricular. Inicialmente, o estudo estabeleceu a distinção conceitual entre “disciplina” e “componente curricular”, destacando que,

enquanto a primeira pode ser entendida como um campo de saber com suas particularidades epistemológicas, o segundo se refere à forma como o conteúdo é articulado e programado no currículo. A análise dos documentos legais – a começar pelo artigo 154 da Constituição de 1934, que definiu o caráter facultativo e confessional do ensino religioso, e seguindo com o artigo 33 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) – expôs a complexidade e os desafios de se implementar um Componente Curricular que, por sua própria natureza, carrega um dualismo entre o respeito à diversidade e a manutenção de determinadas tradições religiosas. Complementando essa discussão, os objetivos e as competências estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram postos em diálogo com o papel do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que se revela como instrumento indispensável na formação continuada dos professores.

Ademais, o capítulo proporcionou uma síntese histórica dos três grandes períodos do Ensino Religioso no Brasil – colonial, imperial e republicano –, destacando a coexistência de dimensões catequéticas, teológicas e científicas. Por fim, a análise dos avanços e desafios enfrentados, especialmente na Paraíba e na rede municipal de Guarabira, ressaltou que, embora tenham ocorrido progressos importantes, persistem lacunas significativas na efetivação de um ensino que contemple a pluralidade de saberes.

No quarto capítulo – “Na Fronteira dos Desafios e na Esperança das Perspectivas do Ensino Religioso em Guarabira-PB” – foram apresentados os resultados da pesquisa realizada junto aos docentes das redes estadual e municipal. Os dados revelaram que a formação específica em ciências das religiões, elemento crucial para a consolidação de uma prática docente crítica e plural, ainda representa uma realidade distante, com 99% dos professores nunca tendo participado de ações formativas voltadas para este campo.

Além da deficiência na qualificação, verificou-se a persistência de práticas proselitistas, com ênfase predominante na religião cristã, e um desconhecimento generalizado dos documentos oficiais e dos fundamentos teóricos que deveriam orientar o Ensino Religioso. Ressalta-se, contudo, que – apesar do cenário preocupante em ambas as redes – a rede municipal apresentou indicadores ligeiramente superiores em termos de formação e de engajamento com as diretrizes

oficiais, demonstrando uma possível rota de melhoria que, se ampliada, poderá contribuir para a superação dos desafios identificados.

A partir da síntese dos três capítulos, fica evidente que os entraves enfrentados pelos docentes de Ensino Religioso em Guarabira-PB estão intimamente relacionados à insuficiência de uma formação continuada que abranja as dimensões teóricas e práticas deste componente, bem como à prevalência de uma pedagogia ainda ancorada em pressupostos excludentes e proselitistas. Essa realidade, que mina o potencial transformador do ensino, exige a implementação de políticas institucionais que promovam uma revisão curricular orientada para a diversidade e a inclusão, de modo que o Ensino Religioso possa, de fato, atuar como um campo de construção de valores éticos e de respeito à pluralidade cultural.

Em conclusão, os desafios evidenciados ao longo deste estudo apontaram para a necessidade urgente de repensar e reestruturar a formação dos profissionais que atuam no Ensino Religioso, privilegiando uma abordagem que dialogue com as perspectivas decoloniais, pluralistas e antirracistas. A transformação dos entraves identificados não é apenas uma demanda para a melhoria da qualidade do ensino, mas se configura como um imperativo ético e social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa das diferenças. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o exame dos fatores que limitam a formação docente e explorem estratégias inovadoras que permitam a integração dos diversos saberes, fortalecendo o papel do Ensino Religioso como espaço de diálogo intercultural e de promoção dos direitos humanos.

Portanto, este trabalho aponta que o aprimoramento do Ensino Religioso dependerá, em última análise, de um compromisso coletivo que envolva gestores, professores e a comunidade escolar, na busca de uma prática pedagógica capaz de transformar desafios em oportunidades e de fazer do ensino um instrumento efetivo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

ALMEIDA, T. **Educação religiosa e diversidade: desafios contemporâneos**. São Paulo: Editora Saberes, 2019.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>

ALVES, Rosilene Avelino. **A história do Ensino Religioso no estado da Paraíba: mudanças e implicações (1984-2004)**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Campos dos estudos de religião no Brasil: desafios e perspectivas. *In*: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. **Ensino Religioso: desafios e perspectivas**. Florianópolis: AMAR; FOGO, 2021.

ARAGÃO, Patrícia Cristina de; SILVA, Alcione Ferreira da (Orgs.). **Diversidades, culturas, educação e re-existências: construindo o mundo que virá**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023. 352 p. ISBN: 978-65-80266-88-3.

ARAÚJO, Aldevane de Almeida. Educação decolonial e antirracista: a importância do pensamento fanoniano. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 241-255, 2020. Disponível em: <https://www.revistahistoria.com>. Acesso em: 30 out 2024.

ARAÚJO, Leandro de Pontes. **Apropriação econômica da religião e a política de desenvolvimento do turismo: reflexões a partir do Memorial Frei Damião**, Guarabira-PB.. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ARAÚJO, Fernanda. **O Ensino Religioso e a Pluralidade de Crenças**. São Paulo: Editora Educacional, 2019.

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, cristianismo e islamismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

BARBOSA, Vicente. **Ilustres guarabirenses – perfis biográficos**. 1. ed. Guarabira: [s.n.], 2017.

BARCELLOS, Lusival Antonio; HOLMES, Maria José Torres. **Rev. Pistis Prax.**, Teol. Pastor., Curitiba, v. 13, n. 1, p. 523-536, jan./abr. 2021.

BARCELLOS, Lusival Antônio. **Ensino Religioso e Diversidade Cultural: Desafios e Perspectivas**. Porto Alegre: Editora FONAPER, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASSI, Fabrício de Moura. **Ensino Religioso: história, currículo e desafios docentes na rede pública municipal de educação de Uberlândia-MG a partir da Lei nº 9.475/97**. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2021.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 28 out. 2024.

BERGER, P. L. **The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics**. Ethics and Public Policy Center, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal da República Brasileira de 1988. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva: 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 12, p. 1, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Políticas de Educação (DPE).. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB).

Diretoria de Políticas de Educação (DPE). **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Políticas de Educação (DPE). Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). **Orientações para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Políticas de Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Procuradoria-Geral da República. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439**, de 2010. Brasília, DF: STF, 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CAGLIARE, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 9. São Paulo: Scipione, 2015.

CAPRA, Fritjof **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2023.

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

CAVALCANTI, Glória Maria Duarte. **Aproximações e distanciamentos na formação inicial e na prática docente de professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CECCHETTI, Elcio. Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271995620>| **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, 1-20, e 5620032, jan./dez. 2022. Acesso em: 25 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Cleodon. **Guarabira através dos tempos**. Reedição fac-símile. 1955. Guarabira: Centro de Estudos Jurídicos e Sociais, 2024.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 12., 2009, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2009. ISBN: 2175-7593.

COSTA, F. **Diálogo inter-religioso**: um caminho para a educação inclusiva. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: PHILLIPS, Anne; HANNETT, Sarah. **Gender and Equality**: Dimensions of Women's Equal Citizenship. London: Routledge, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões**: a descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica. In: CARVALHO, Carlos Henrique; GONÇALVES NETO, Wenceslau. (Orgs.). **Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set./dez. 2004.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; CRUZ, Maria Helena Santana (Orgs.). **Formação docente, histórias e memórias: experiências no campo da educação**. Aracaju: EDUNIT, 2020. 366 p. ISBN: 978-65-88303-01-6. Acesso em: 30 out 2024.

ELIADE, Mircea. **História das crenças e das ideias religiosas**. São Paulo: Zahar, 2023.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano. A essência das religiões**. Trad. Rogério Fernandes. 4ª Ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2018. Coleção biblioteca do pensamento moderno.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTENOR NAVARRO. **Paraíba Criativa**. Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/escola-estadual-de-ensino-fundamental-antenor-navarro/>. Acesso em: 01 out. 2024.

ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas. **Constituição identitária do curso de Ciências das Religiões da UFPB: entre a laicização e a confessionalidade**. 2023. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Milton L. P. Guran. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de docentes: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 148 p. ISBN: 978-65-80266-88-3.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita educación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. **Carta de princípios**. 1995. Disponível em: <https://FONAPER.com.br/institucional/#cartadeprincipios>. Acesso em: 09 out. 2024.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2024.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FRISCHMANN, Anacélia da Silva. A concordata entre o Brasil e a Santa Sé e a liberdade religiosa. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 46, n. 182, p. 251-263, abr./jun. 2009. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/223611/2009_182_A_concordata_entre_o_Brasil_e_a_Santa_Se.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIUMBELLI, Emerson. O acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, sociedade e religião. **Ciencias Sociales y Religión**, Porto Alegre, v. 13, n. 14, p. 119-143, set. 2011. <https://doi.org/10.22456/1982-2650.19321>

GOMES, Maria Clara; PEREIRA, João Augusto. Ensino Religioso e transformação social: uma abordagem integradora. **Cadernos de Educação e Diversidade**, v. 15, n. 3, p. 45-62, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

GUARABIRA. Lei nº 1.952, de 31 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o Plano Plurianual do Município de Guarabira para o período de 2022 a 2025. Guarabira, PB, 2021. Disponível em: <https://www.cmguarabira.pb.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/Lei-no-1.9522021-%E2%80%93-Poder-Executivo.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

GUARABIRA, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular - Ensino Religioso: Currículo Continuum 2022-2023**. Guarabira, PB: Secretaria de Educação, 2022.

GUARABIRA. Secretaria de Educação. **Ensino Religioso**. Volume 9. Guarabira, PB: Secretaria de Educação, 2024.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. São Paulo: Vozes, 2008.

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2023.

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

INÁCIO, Moacir Palmeira. **Educação e religião no Brasil imperial: o papel do catecismo no ensino de leitura e escrita**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 3, n. 5, p. 45-62, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/>. Acesso em: 26 set. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. **Compêndio do Ensino Religioso**, Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; et al. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação do docente de Ensino Religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 62, p. 62-84, jun. 2010. Disponível em: www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf. Acesso em: 30 out 2024.

KAUARK, F. S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2010.

LEGOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Tradução de Marcos

Cesário. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Acesso em: 30 out 2024.

MELO, Moacir Camelo. **Itinerário Histórico de Guarabira**. João Pessoa: Artgraf, 1999.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: Edusp, 2008.

MENZE, C. Formación. In: SPECK, J. et al. (eds.). **Conceptos fundamentales de pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981. p. 267–297.

MUNDURUKU, Daniel. Entre a cruz e a espada: a presença missionária em terra indígena e o Estado Laico., In: LAUANDI, Jean (Org.). **Filosofia e Educação: Estudos 2**. São Paulo: Factash Editora, 2007.

NASCIMENTO, Maria Cristina. Racismo religioso na escola: a laicidade em risco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://criola.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Racismo-religioso-na-escola-a-laicidade-em-risco.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. **Educação e formação docente no Ensino Religioso: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Saberes, 2018.

OLIVEIRA, Ednilson Tuzori de. **Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

OLIVEIRA, Rafael de Almeida. O ensino religioso na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 74, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque. Convenção sobre os Direitos da Criança. 20 nov. 1989. In: **VADE Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque. Declaração do Milênio. 8 set. 2000. In: **VADE Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência. 13 de ago. 2006. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Da Criança (DUDC). Resolução 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Brasília: PNUD, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. 5 a 9 mar. 1990. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca. Declaração de Salamanca. 7 a 10 jun. 1994. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Fórum Mundial sobre Educação em Incheon. Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos. 19 a 22 maio. 2015. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Cúpula Mundial de Educação em Dakar. Declaração de Dakar. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: 26 a 28 abr. 2000. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Assembleia Geral da OEA na Guatemala. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 7 a 8 jun. 2024. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2024.

PAINE, Stephen R. Filosofia da Religião. *In: PASSOS, João Décio.; USARSKI, Frank (Orgs.). Compêndio de Ciência da Religião*, São Paulo: Paulinas, 2013.

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

PARAÍBA. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 18.043, 16 fev. 2024. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/fevereiro/diario-oficial-16-02-2024-portal.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

PASSOS, João Décio.; USARSKI, Frank. **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2023.

PASSOS, Mauro. Entre o sagrado e o profano: caminhos da educação católica na Primeira República. In: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira.; PASSOS, Mauro.; SILVA, Wilson Trajano da (Orgs.). **O sagrado e o urbano**: diversidades, manifestações e análise. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 23-44.

PEREIRA, R. O desinteresse dos estudantes pelo Ensino Religioso: causas e consequências. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 3, p. 75-90, 2019.

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

RIBEIRO, Carlos Alberto. Religião e colonialidade: conflitos e transformações no espaço colonial. **Revista Brasileira de Estudos da Religião**, v. 12, n. 34, p. 15-35, 2020.

RIBEIRO, Carlos Alberto. Religião e pluralismo: desafios teórico-práticos na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos da Religião**, v. 12, n. 34, p. 15-35, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. 3a. Edição. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

RIBEIRO, Milton. **Liberdade religiosa**: uma proposta para o debate. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso reflexivo**: uma proposta a partir da Ciência da Religião. 2 ed. São Paulo: Editora Recriar, 2024.

RUIZ, João Carlos. **As religiões na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

SANTOS, R. **O ensino de religião nas escolas**: reflexões sobre formação e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHLÖGL, Emerli. **Ensino Religioso**: perspectivas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Curitiba: Ibpx, 2009.

SHARPE, Eric John. **Comparative religion**: A history. London: Duckworth, 2024.

SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Marcos Vinícius. Ensino Religioso: perspectivas para o desenvolvimento pessoal e social. **Revista Educação e Sociedade**, v. 43, n. 156, p. 123-140, 2022.

SILVA, Gracileide Alves da. **O Ensino Religioso na Paraíba: Desafios na formação docente e no contexto educacional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Priscila Elisabete da. O potencial de práticas decoloniais na formação docente. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 241-255, 2020. Disponível em: <https://www.revistahistoria.com>. Acesso em: 30 out 2024.

SILVA, Fernanda. **Educação Religiosa e Diálogo Inter-religioso: Uma Abordagem Interdisciplinar**. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2020.

SILVA, Ana. **Educação Religiosa e Convivência Inter-religiosa**. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2021.

SORIANO, Aldir Guedes. **Liberdade religiosa no direito constitucional e internacional**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF conclui julgamento sobre Ensino Religioso nas escolas públicas. **Jusbrasil**, 2017. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/503977303/stf-conclui-julgamento-sobreensino-religioso-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 15 out. 2024.

TERAOKA, Thiago Massao Cortizo. **A liberdade religiosa no direito constitucional brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Direito- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas**. Trabalho apresentado na IV Jornada do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil), na Universidade Estadual de Maringá, PR, ocorrido de 5 a 7 de julho de 2004. Disponível no n.14 da Revista HISTEDBR On-Line: www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html.

TRACY, David. **The Analogical Imagination: Christian Theology and the Culture of Postmodernity**. New York: Crossroad, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UEPB). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências das Religiões, modalidade licenciatura**, presencial. João Pessoa: UFPB, 2008.

VASCONCELOS, Cleyton Carlos Silva de. **Ensino Religioso em tempos de pandemia: desafios para os docentes da rede municipal de João Pessoa – PB**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30861>. Acesso em: 31 out. 2024.

WEBER, Max. **Sociologia das religiões**. São Paulo: Vozes, 2024.

APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Pesquisador responsável: Rozil da Silva Gomes

Orientador: Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Valdir Efun Lourenco e Lima de Santa Rita

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB

Presada(o/e) professora(o/e), este questionário é parte de uma pesquisa de mestrado (dissertação) em Ciências das Religiões que será apresentada a Universidade Federal da Paraíba. Tem como **Tema**: Desafios e perspectivas do Ensino Religioso: uma análise da prática docente nas escolas da rede estadual e municipal de Guarabira-PB. **Objetivo**: Analisar os desafios e perspectivas da prática docente em Ensino Religioso nas escolas da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB.

Por gentileza, assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*.

Desde já agradeço sua colaboração.

PARTE I - DADOS DEMOGRÁFICOS

Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outros: _____

1. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?

☐ Branca

☐ Parda

☐ Indígena

☐ Preta

☐ Oriental

2. Qual é a sua faixa etária?

☐ Até 25 anos

☐ 36-45 anos

☐ Mais de 55 anos

☐ 26-35 anos

☐ 46-55 anos

3. Há quantos anos você leciona no Ensino Religioso?

☐ Menos de 1 ano

☐ 6-10 anos

☐ 1-5 anos

☐ Mais de 10 anos

4. Em que etapa do ensino básico você ministra a disciplina de Ensino Religioso?

☐ Ensino Fundamental I (anos iniciais)

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Fundamental II (Anos finais)

PARTE II - FORMAÇÃO

5. Graduação☐ Licenciatura em Ciências das Religiões☐ Outras _____**6. Possui especialização?**☐ Sim☐ Não**6.1 Em que área?**☐ Ciências das religiões ou Ensino religioso☐ Educação☐ Outras _____**7. Possui Mestrado**☐ Sim☐ Não**7.1 Em que área?**☐ Ciências das religiões ou Ensino religioso☐ Educação☐ Outras _____**8. Possui Doutorado**☐ Sim☐ Não**8.1 Em que área?**☐ Ciências das religiões ou Ensino religioso☐ Educação☐ Outras _____**9. Qual é a sua orientação religiosa, se houver?**☐ Umbanda☐ Candomblé☐ Jurema☐ Quimbanda☐ Hinduísmo☐ Católico☐ Islamismo☐ Judaísmo☐ Evangélico☐ Espiritismo☐ Outras☐ Prefiro não opinar☐ Não tenho identificação religiosa

PARTE III- PRÁTICA DOCENTE, PEDAGÓGICO-DIDÁTICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

10. O Que te levou a lecionar a disciplina Ensino Religioso?
11. Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?
12. Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?
13. Na rede estadual ou municipal de ensino existe profissionalização/formação para os professores do Ensino Religioso?
14. Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?
15. Quais as dificuldades ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?
16. Você acha necessário a inclusão do Ensino Religioso no contexto da Escola Pública?
17. Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância da religião no currículo escolar e na formação da cidadania?
18. Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual?
19. Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

Guarabira - PB, ____/____/____

APÊNDICE B - Resumos das Transcrições das Entrevistas Semiestruturadas com Docentes

DOCENTE 01: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Nordeste: DN

Realizada em 02 de setembro de 2024

Identificação: M.C.V

60 anos de idade, 35 anos de Magistério, pedagógico, 11 anos que leciona Ensino Religioso, católica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DN: Então professor, amo o que faço sabe, desde muito cedo sempre quis ser professora, mais nunca me imaginei dando aula de “religião”, nestes 28 anos de profissão, só mudei de escola uma única vez, ééé, então me apeguei muito aqui e por isso peguei “religião” já que não tem mais as séries iniciais do fundamental aqui, mas confesso que não gosto muito, mas como não quero ir para outra escola prefiro ficar.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DN: Eu sempre gostei da minha religião sabe professor, e acho ela importante na minha vida, sempre disse que nasci católica e vou morrer assim, então eu procuro nas aulas de “religião” ensinar aos meus meninos, sobre os valores da religião que eu acredito.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DN: (risos), professor a gente rir pra não chorar, sem livro é muito ruim dar aula viu, mais eu sempre procuro material da internet, imprimo e trago para eles, as vezes também cito alguns versículos da bíblia e medito com eles...Só é uma aula né professor, passa muito rápido.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DN: Desde que assumi o Ensino Religioso nunca tivemos formação aqui, mas eu gosto do que faço e minha experiência religiosa substitui essa formação professor, tenho a palavra de Deus (a Bíblia né), procuro utilizar porque sei que só tem o que é bom.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DN: Olhe, professor, os professores aqui nunca se envolve com minha disciplina de religião viu, agora na semana santa, a gente geralmente se junta para preparar algumas atividades sobre a vida e morte de Jesus Cristo, mais também com a vida corrida da gente professor (risos), não sobre tempo pra nada...

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DN: Como lhe disse né professor, sem livro didático é muito ruim, acho que nós deveria ter formação igual os professores de português e matemática tem,mas....a gente deve trabalhar com o que tem né professor?

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DN: Assim, eu sei que tem muitas religião né professor, então essa disciplina tem que respeitar todas, assim, os alunos precisa debater né professor sobre outras religiões, por isso que é importante nós ter formação para aprender também sobre as outras, pra poder debater com eles...

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DN: assim, eu acho que os alunos não gosta muito sabe professor, eles sabem que “religião” não reprova, então não tem tanto interesse....Mas eu cobro deles sabe...Deveria ser melhor a “religião” nas escolas, mas sem formação e sem professor dessa disciplina é difícil....

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DN: (risos), já me acostumei, mas como sou pedagoga, eu queria estar na minha área sabe professor, mas eu procuro fazer um trabalho bom...assim, só que devemos pesquisar mais né? Sobre as outras religiões....

DOCENTE 02: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Santa Terezinha - DST

Realizada em 04 de setembro de 2024

Identificação: M.T.S

52 anos de idade, graduada em pedagogia, 18 anos que leciona Ensino Religioso, católica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DST: Ah, professor, vou ser sincera... foi mais por conta da carga horária mesmo. Eu já trabalhava na escola e surgiu essa vaga no horário e turno em que eu trabalhava, para poder lecionar na disciplina Ensino Religioso. Aí pra não ter que sair da escola ou ir para outro lugar, aceitei. No começo achei que ia ser complicado, mas aos poucos fui pegando o jeito e hoje consigo me virar bem na disciplina.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DST: Eu tento seguir o que tá nos documentos oficiais, mas trago muito da realidade dos alunos, sabe? Trabalho com temas como diversidade religiosa, respeito às crenças, essas coisas. Também dou uma olhadinha nas datas comemorativas e nos assuntos que tão rolando na comunidade. Tento sempre puxar pra algo que eles se identifiquem.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DST: Então, eu uso muita coisa da internet! Vídeos, textos, músicas... tudo que possa chamar a atenção dos alunos. Como a gente não tem livro específico da rede para poder trabalhar com eles, acabo construindo meus próprios materiais. Às vezes também trago trechos da Bíblia pra reflexão, mas sem impor religião, viu?!

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DST: Bom... Infelizmente não. Nunca tive uma formação específica para ER. O que sei fui aprendendo na prática mesmo, lendo por conta própria ou conversando com outros colegas. A maioria de nós vai no improviso mesmo.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DST: Olha, então... existe muito pouco. Só mesmo quando a escola organiza algum projeto maior, tipo de valores humanos, a culminância de alguma projeto tipo uma feira de ciência. Mas no geral, cada um trabalha no seu canto, e o ER acaba ficando meio esquecido, sabe?

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DST: Então... primeiro, a falta de material pra nos servir como apoio sabe? Depois, o olhar que muita gente tem de que essa disciplina é só para "encher linguiça". Tem aluno que nem leva a sério, porque acha que não reprova, que é só pra cumprir horário. A gente tem que mostrar que tem valor sim, mas é difícil sabe?.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DST: Eu acho essencial, professor, principalmente nesse tempo em que a gente está vivendo sabe. Acho que quando o Ensino Religioso, quando bem trabalhado, ajuda muito os nossos alunos a serem mais respeitosos, mais abertos às diferenças. Não é para falar só de religião, mas pra ajudar a formar cidadãos.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DST: "Risos" Acredito que ainda falta muita coisa, viu. Falta formação pra gente, falta material, falta principalmente reconhecimento. A gente faz o que pode, mas dava pra ser muito melhor caso a gente tivesse mais apoio entende? Mas, vamos levando como podemos, (risos).

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DST: Eu sou formada em pedagogia, com especialização em educação, então tenho base pra trabalhar com valores e formação humana. Mas sinto falta de conhecer mais sobre outras religiões, sobre como lidar com a diversidade religiosa mesmo. Se tivesse formação específica, eu me sentiria mais segura para poder ensino a disciplina de religião.

DOCENTE 03: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Centro: DC

Realizada em 06 de setembro de 2024

Identificação: P.A.S

48 anos de idade, graduada em história, 21 anos que leciona Ensino Religioso, católica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DC: Bom... para ser sincera foi mais por uma questão de oportunidade e permanência, sabe? Eu já dava aula em outra área, mas pra não precisar sair da escola que eu gosto tanto, aceitei assumir ER. Nunca tive formação específica nessa área, mas fui me adaptando. Como sou católica, sempre tive uma base religiosa, o que me ajudou a não me sentir tão perdida no começo.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DC: Eu tento equilibrar sabe. Uso o currículo da rede como ponto de partida e trago temas que tenham a ver com diversidade religiosa, convivência, respeito. Às vezes toco também em tradições religiosas que fazem parte do nosso cotidiano, uma tradição mais forte aqui em nossa cidade, é a festa da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Luz, para eles se sentirem próximos do assunto.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DC: Bom, a gente não tem livro, né? Então eu uso muito a internet: vídeos, textos, reportagens... tudo que possa gerar uma boa discussão com os alunos. Já usei música também, porque eles adoram. E às vezes a gente lê um trecho da Bíblia ou tento trazer de outra tradição pra refletir juntos.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DC: Até hoje, nunca fui chamada para participar de nenhuma formação que fosse totalmente específica para ER sabe? E isso faz falta. O que eu sei, fui aprendendo na prática mesmo, sozinha, pesquisando, conversando com quem já dava aula há mais tempo.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DC: Então, Professor, pra ser sincera na prática mesmo, quase não tem, sabe. A gente até tenta se articular com projetos maiores, como feira de ciência, projetos da escola, mas não é algo voltado totalmente para Ensino Religioso, sabe. Mas no dia a dia, o ER acaba ficando isolado. E isso não é bom, porque acredito que ele poderia contribuir muito mais com outras áreas.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DC: Bom, para mim, umas das maiores dificuldades é a falta de reconhecimento da disciplina. Muitos alunos não veem valor, porque sabem que essa disciplina não reprova sabe. Além disso, não temos material de apoio, nem formação específica, então cada um faz como pode.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DC: Assim que comecei a ensino “religião” confesso que entrei com o pensamento que não tinha tanta importância. Mas agora acho que é uma das disciplinas mais importantes. Ensina a conviver com o outro, a respeitar as diferenças, a ouvir mais. Isso não tem em nenhuma outra matéria. Só que precisa ser bem feita, com base no respeito.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DC: Tá muito fraco, muito desestruturado sabe. Falta bastante coisa: formação, material, planejamento. Quem tá dando aula tá porque acredita, ou porque não quer sair da escola em que trabalha, porque apoio mesmo não tem.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DC: Eu sou formada em História, então acredito que eu tenho uma base boa para trabalhar com aspectos culturais e religiosos. Mas não é suficiente. Precisava de formação mais voltada para pluralidade, pra lidar com as religiões de forma mais didática e justa, pois acabamos ficando mais numa religião propriamente dita sabe.

DOCENTE 04: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Bairro Novo: DBN

Realizada em 09 de setembro de 2024

Identificação: M.C.E

41 anos de idade, graduada em matemática, 12 anos que leciona Ensino Religioso, espírita.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DBN: Eu sempre participei das atividades da igreja, fui catequista por muitos anos. Então, quando surgiu a oportunidade de assumir o ER, achei que seria uma boa forma de trabalhar valores com os alunos. Apesar da minha formação ser em matemática, sempre gostei de conversar sobre temas que envolvem respeito, fé e diversidade.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DBN: Então, eu gosto de trazer temas atuais que tratam de ética, convivência e espiritualidade de forma aberta. Uso o currículo como referência, claro, mas sempre adaptando pra realidade da turma. Às vezes a gente fala de tradições religiosas, outras vezes sobre atitudes do dia a dia que refletem esses valores. E como sou católica as vezes também trago alguns versículos da bíblia para debatermos com a turma.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DBN: A internet é minha maior aliada. Uso muitos vídeos, textos curtos, notícias, a bíblia e também algumas dinâmicas. Quando dá, trago músicas que falam de fé e convivência. E a gente conversa bastante, acho que o maior recurso é o diálogo mesmo.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DBN: Infelizmente não recebemos. Bom... eu nunca participei de nenhuma formação específica para nós professores de Ensino Religioso. A gente vai aprendendo no improviso, pesquisando, trocando ideias com os colegas. E isso é um desafio, porque o ER exige cuidado com as palavras, com as crenças.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DBN: Pouca. Quando tem algum projeto grande, a gente consegue se integrar, mas esses projetos são mais para aquelas disciplinas mais “importante” sabe. Mas no cotidiano, cada um tá na sua. Acho que se tivesse mais trocas, o ER poderia contribuir com muitos temas das outras disciplinas.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DBN: Professor, acho que a desvalorização, com certeza. Tanto da parte da gestão quanto dos alunos. Muitos acham que é só pra “preencher horário”, e não veem o valor da reflexão, e as vezes tento esconder que essa disciplina não reprova, porque quando os alunos sabe, grande parte deles não querem da importância. A gente precisa lutar pra mostrar que essa disciplina é importante sim.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DBN: O ER é essencial pra ajudar os alunos a se tornarem mais empáticos, respeitosos. Num mundo cheio de preconceito e intolerância, a gente precisa formar pessoas que saibam conviver com as diferentes religiões que temos. E isso o ER pode oferecer.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DBN: Acredito que ainda está muito frágil, mas que vem melhorando ao longo dos tempos. Falta apoio, formação, material... A gente faz o que pode com o que tem, mas dava pra ser muito melhor. E as vezes os alunos não ajudam muito sabe, não vejo tanto interesse por parte deles.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DBN: Eu me esforço, mas sei que minha formação não é da área do Ensino Religioso. Mas faço porque acredito. A formação em matemática me ajuda na organização, no planejamento, mas o ER exige outro olhar. Seria bom ter um curso específico. Ou se tivéssemos alguma formação voltada para a disciplinas mesmo sabe, já ajudaria muito.

DOCENTE 05: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Cordeiro: DC

Realizada em 10 de setembro de 2024

Identificação: R.F.S

34 anos de idade, graduado em pedagogia, 08 anos que leciona Ensino Religioso, evangélico.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DC: Ééé... então, professor, desde mais novo eu sempre fui envolvido com a igreja, sabe? Cresci nesse ambiente. Sempre gostei de ler a Bíblia, participar dos cultos, das atividades com os jovens... então, quando surgiu a vaga pra Ensino Religioso, eu pensei: “rapaz, isso é pra mim mesmo!”, risos. Não é sobre ensinar só o que eu creio, claro, mas é uma forma de falar de Deus com respeito, de ensinar valores, convivência, de ajudar os alunos a entenderem que existe algo maior que une as pessoas, mesmo sendo diferentes. Me senti chamado mesmo, sabe?

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DC: Olha, eu tento sempre trazer coisas que estejam ligadas à realidade dos alunos sabe. Falo muito sobre respeito às religiões, diversidade, convivência... Mas também gosto de trabalhar temas como fé, propósito, perdão. Tudo isso tem ligação com a vida deles, independente da crença. Tento equilibrar bem.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DC: Bom, sei que existe as diretrizes na BNCC né? Mas eu prefiro utilizar materiais da internet, e também utilizo materiais que eles gostam e que sei que fazem parte da religião deles, aqui quase 100% das turmas são católica.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DC: Pra ser sincero? Nunca vi, não. Eu, por exemplo, nunca fui chamado pra nenhuma formação específica de ER. Tudo que aprendi foi na base da vivência mesmo, tanto na escola quanto na igreja. Às vezes faço minhas pesquisas, vejo palestras online... mas falta algo mais oficial, mais direcionado, sabe?

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DC: Infelizmente é pouco. Só quando tem algum projeto maior, tipo Semana da Páscoa, o São João, Natal, ou algo que envolva a escola toda. No dia a dia, cada professor tá na correria da sua disciplina. A gente tenta, mas nem sempre consegue fazer esse trabalho junto.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DC: A maior dificuldade, eu diria, é fazer os alunos entenderem que essa disciplina é importante. Tem muito aluno que acha que ER não serve pra nada, que é só “enchimento de linguiça”. E quando a gente não tem livro, nem formação, nem apoio... a gente tem que se virar no 30, risos. Mas a gente segue, né? Porque acredita.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DC: Eu vejo como essencial. O ER pode ser o espaço onde o aluno aprende a respeitar, a ouvir, a conviver com quem pensa diferente. E isso, pra mim, tem tudo a ver com o Evangelho também. A gente tá formando pessoas, e não só estudantes.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/municipal?

DC: Tá muito fraco, viu? Falta formação, material, apoio. A impressão que dá é que colocam ER só pra preencher a grade mesmo sabe? Mas se tivesse mais atenção da gestão, dava pra fazer um trabalho muito bom.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DC: Minha formação é em pedagogia, o que ajuda com a parte de valores, de didática... Mas falta base teórica sobre as religiões em geral, né? A gente vai estudando por conta própria, aprendendo no dia a dia, mas seria bom ter um curso específico para isso. Mesmo assim, faço com muita fé e dedicação. É como uma missão.

DOCENTE 06: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codiname: Docente Primavera: DP

Realizada em 13 de setembro de 2024

Identificação: M.L.S

59 anos de idade, graduada em matemática, 26 anos que leciona Ensino Religioso, evangélica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DP: Ah, professor... foi mais por questão de horário mesmo, viu? (risos). Surgiu a oportunidade de pegar umas turmas de ER e aceitei. No começo pensei: “vixe, será que dou conta?” Mas aí fui me organizando, estudando... E como eu sou evangélica, já tinha uma visão mais aberta sobre religião, espiritualidade e convivência, né? Aí fui me encontrando na disciplina.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DP: Eu sempre busco trabalhar com temas que façam sentido para vida dos alunos. Sabe aquelas coisas do dia a dia mesmo? Tipo respeito, tolerância, solidariedade, às vezes também trago textos religiosos, acho importante para a formação da gente. Tento trazer textos e reflexões que ajudem eles a pensar, não só sobre religião, mas sobre como ser melhor no mundo.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DP: Olha, a gente não tem um material fixo, né? Então eu me viro com o que dá. Uso muito a internet: vídeos, músicas, textos, até uns trechinhos de livros evangélicos, trechos da bíblia, que falam sobre valores universais, sabe? E às vezes a gente faz roda de conversa.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DP: Que nada! Nunca tive uma formação própria para a área do Ensino Religioso. E olha que tô na rede há alguns anos. Se tem, nunca chegou até mim. A gente vai aprendendo com os colegas, com a vivência, com o que a gente busca por fora. Mas seria bom, viu? Faz falta.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DP: Bem pouquinho. Quando tem algum projeto maior, tipo de cidadania ou aquelas feiras literárias, sabe? aí a gente se junta. Mas no dia a dia mesmo, cada um tá na sua. E o ER acaba meio que sozinho.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DP: A maior dificuldade, pra mim, é o desinteresse de alguns alunos, viu?! Muitos acham que não vale nada, que não reprova, que é só “aula de descanso”, sabe? E sem livro, sem apoio, fica difícil fazer algo mais planejado. A gente vai na garra mesmo.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DP: Eu acho que é uma das disciplinas mais importantes. Porque ela mexe com o ser, com o caráter. Ensinar o aluno a respeitar o outro, a conviver com quem é diferente... isso é fundamental. Eeee principalmente nos dias de hoje, com tanto preconceito no mundo.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DP: Professor... acho meio fraco, viu? Não tem estrutura, não tem formação, não tem material... parece que a disciplina tá ali só por estar. Mas eu continuo fazendo o que posso, porque acredito no valor que ela tem.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DP: Minha formação é em matemática, então no começo foi um desafio grande. Mas a minha religião sempre me ensinou a olhar pro outro com carinho, com empatia, e isso eu levo pra sala. Com o tempo, fui me sentindo mais segura. Ainda assim, sinto falta de uma formação mais específica para aprofundar nos conteúdos de forma mais crítica e diversa.

DOCENTE 07: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente São José: DSJ

Realizada em 16 de setembro de 2024

Identificação: G.A.S

44 anos de idade, graduado em história, 19 anos que leciona Ensino Religioso, católico.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DSJ: Rapaz, pra ser sincero, foi por questão de carga horária mesmo, viu? (risos) Eu já trabalhava com História, e surgiu essa vaga de ER na escola. A coordenação perguntou se eu topava assumir e eu disse: “vamo lá, né?” Mas apesar de não ter formação específica, eu sempre tive uma vivência religiosa muito forte. Sou católico, praticante, gosto de participar das missas, das atividades da paróquia. Então acabei me identificando, mesmo que no começo eu tivesse receio de como abordar o conteúdo com pluralidade.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DSJ: Eu tento seguir o que tá no currículo, mas tento sempre trazer pro contexto da turma. Trato de valores, cidadania, convivência, religião na sociedade. Às vezes uso um exemplo da minha fé, mas sempre com respeito às outras. O que mais importa é ajudar os alunos a pensarem, a respeitarem as diferenças.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DSJ: Olha, a gente não tem livro, né? Então o jeito é buscar na internet: vídeos, textos, já levei histórias bíblicas também, até reportagens. Já levei músicas, trechos de filmes, coisas que provoquem discussão. E gosto muito de roda de conversa. Eles participam mais assim.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DSJ: Não, infelizmente. Nunca participei de formação específica pra ER. E acho que falta muito isso, viu? Porque cada um dá aula como pode, sem um apoio pedagógico. A gente faz do nosso jeito, mas seria bom ter algo mais estruturado.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DSJ: Quase nada. Só quando tem um projeto grande, tipo uma feira literária ou algo assim. No dia a dia, cada professor faz seu planejamento separado. E ER fica meio isolado.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DSJ: Pra mim é a falta de reconhecimento, sabe? Muitos alunos acham que ER é “aula vaga”, que não vale nada. A gente tem que trabalhar dobrado pra mostrar que tem conteúdo sim, que é uma disciplina importante. E sem material, sem formação, tudo pesa mais.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DSJ: Bom...Eu vejo como essencial. É onde o aluno aprende a conviver com o diferente, a respeitar o outro, a refletir sobre seus valores. A escola precisa disso, e muito. ER é esse espaço, desde que seja bem conduzido.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DSJ: Eu acho fraco, professor. Falta estrutura, falta apoio, falta valorização. A disciplina sobrevive porque tem professor que acredita, que faz por conta própria, ou por não querer ir para outra escola fechar a carga horária. Mas falta política pública pra fortalecer.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DSJ: Minha formação é em História, o que ajuda bastante, né? A gente aprende sobre culturas, religiões antigas, filosofia. Mas não acho é suficiente. Faltam ferramentas pra lidar com a diversidade religiosa atual, com os conflitos que aparecem às vezes na sala. Com uma formação mais específica, daria pra fazer um trabalho ainda melhor.

DOCENTE 08: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codiname: Docente Esplanada: DE

Realizada em 18 de setembro de 2024

Identificação: B.M.S

57 anos de idade, graduado em pedagogia, 25 anos que leciona Ensino Religioso, evangélico.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DE: Rapaz... então, desde que comecei no magistério, sempre tive muito apreço pelas questões espirituais. Eu sou evangélico, congrego há muitos anos, e sempre tive esse desejo de contribuir com os alunos nesse sentido, mas de forma aberta, respeitosa, sabe? Quando surgiu a chance de pegar ER, eu já me identifiquei na hora. Eu disse logo: “É isso aí que eu quero trabalhar!” (risos). Não pra ficar pregando, claro, mas pra ajudar os meninos a entenderem a importância da fé, do respeito, da convivência.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DE: Eu sigo o que as diretrizes propõem, né? Mas sempre adaptando pra realidade da escola. Tento trazer assuntos que toquem a vida dos alunos: respeito às crenças, empatia, solidariedade, ética... Às vezes puxo algo da minha vivência evangélica, mas sempre com equilíbrio, pra mostrar que existem várias formas de se viver a espiritualidade.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DE: Então... vou pra internet mesmo: vídeos, histórias, músicas. Já usei até trechos da Bíblia e também de outros textos religiosos pra comparar, provocar reflexão. E gosto de roda de conversa, porque os alunos falam, compartilham experiências... aí a aula fica mais viva.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DE: Que nada! Nunca tive uma formação específica, não. Tudo que eu sei sobre ER foi no dia a dia mesmo, buscando, estudando por conta própria. Às vezes a gente conversa entre colegas e vai trocando ideias. Mas seria ótimo ter uma formação de verdade, sabe? A gente sente falta.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DE: Pouca, bem pouca. Só em projetos maiores, quando tem tema transversal. No cotidiano, cada um tá correndo com seu conteúdo e ER acaba ficando de lado. É uma pena, porque dava pra integrar muito com História, Sociologia, até Ciências.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DE: Olha, são vários. Primeiro, a falta de material, né? Depois, a desvalorização da disciplina. Tem aluno que chega achando que ER é “aula de descansar”, que não vale nada. A gente tem que se desdobrar pra fazer a aula acontecer e mostrar que tem valor sim.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DN: Acho essencial, de verdade. Porque o ER é o espaço onde a gente ensina o aluno a respeitar o outro, a ouvir sem julgar, a conviver com diferenças. Isso é formação de caráter. A escola precisa muito disso.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DE: Tá bem fraquinho pra ser sincero. Falta apoio da gestão, falta formação pros professores, falta material.... Eeeee a gente faz o que pode, mas sozinho é difícil manter uma disciplina com qualidade.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DE: Como sou pedagogo, já tenho essa base de valores humanos, de trabalhar com o desenvolvimento do estudante. Mas pra lidar com a diversidade religiosa mesmo, com todos os pontos mais sensíveis, sinto que faltou uma formação mais específica, confesso que às vezes sinto um pouco de dificuldade. Eu busco estudar, me atualizar, mas ainda falta uma rede de apoio pra gente que tá na sala.

DOCENTE 09: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Alto da Boa Vista: DABV

Realizada em 20 de setembro de 2024

Identificação: D.M.C

34 anos de idade, graduado em Letras, 03 anos que leciona Ensino Religioso, não tenho religião.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DABV: Então, professor... foi por causa da carga horária mesmo, sabe? (risos) Eu sou formado em Pedagogia, e surgiu essa vaga de ER que encaixava direitinho na minha carga horária que estava faltando. No começo eu fiquei meio inseguro, porque eu não sigo religião, nem tenho uma vivência espiritual muito ativa. Mas aceitei o desafio e fui tentando construir um trabalho respeitoso, mais voltado pra valores e convivência, sem puxar pra nenhuma crença específica.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DABV: Eu busco trabalhar com temas que dialogam com o cotidiano dos alunos. Tento manter sempre o respeito, diversidade, convivência, empatia... Sempre tento trazer debates que envolvam essas questões. Sigo as diretrizes, claro, mas também escuto os alunos. Tem semana que o tema nasce de uma conversa em sala mesmo.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DABV: Como não temos material da rede, eu uso muito a internet: vídeos, textos, músicas, até memes com conteúdo, se for o caso (risos). Gosto de montar dinâmicas e rodas de conversa. A ideia é fazer com que a aula não fique parada, sabe?

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DABV: Não. Nunca participei de nenhuma. E no meu caso, que não tenho uma vivência religiosa, isso faz bastante falta. A gente vai aprendendo sozinho, pesquisando, trocando ideia com colegas. Mas seria muito importante ter formação de verdade pra ER.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DABV: Muito pouca, infelizmente. Só quando a escola organiza algum projeto mais amplo. No dia a dia mesmo, ER acaba isolado. Mas dava pra integrar sim, principalmente com História, Geografia e até Língua Portuguesa.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DABV: A principal é o desinteresse dos alunos. Muitos acham que ER não serve pra nada. E também tem a ausência de material e de formação, né? A gente acaba criando tudo do zero, e isso exige muito esforço. Mas sigo tentando, porque sei que tem valor.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DABV: Eu acho que é uma disciplina fundamental. Mesmo eu não tendo religião, vejo o quanto ER pode ajudar a formar pessoas mais empáticas, mais humanas. A gente trabalha o respeito, a convivência com as diferenças, e isso é essencial hoje em dia.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DABV: Tá meio enfraquecido, sabe? Sem estrutura, sem formação, sem planejamento. É como se tivesse na grade só pra não ficar um buraco ali. Mas podia ser um espaço riquíssimo, se fosse levado a sério..

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DABV: Minha formação em Pedagogia ajuda bastante com a parte de valores e desenvolvimento humano. Mas, por não ter uma base específica em Ciências da Religião, eu sei que ainda deixo a desejar em alguns temas. Por isso estudo muito, busco referências, e tento fazer um trabalho o mais respeitoso e plural possível.

DOCENTE 10: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Areia Branca: DAB

Realizada em 23 de setembro de 2024

Identificação: M.G.F

37 anos de idade, graduada em história, 07 anos que leciona Ensino Religioso, católica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DAB: Ah, então..... foi pra completar a carga horária mesmo, professor. (risos) Tinha uma turma vaga no horário de ER e encaixava direitinho na minha grade. Aceitei meio no susto, porque minha formação é em História, né? Mas como sou católica e já participava da igreja, das missas, de grupos de jovens, fui me envolvendo com a disciplina e hoje até gosto de trabalhar com ela.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DAB: Eu tento sempre pensar na realidade dos alunos. Trago temas que falem de convivência, respeito, valores. Às vezes uso exemplos de como a religião aparece na sociedade, nas culturas. Tento puxar mais pro lado da reflexão do que da fé em si, mas às vezes puxo para o lado da fé também, sabe? Acho importante a fé.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DAB: Eu uso muito vídeo, texto da internet, músicas e conversas. Como não temos material didático específico, a gente monta tudo. Faço dinâmicas também, gosto de ver os alunos se expressando.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DAB: Até hoje, nunca participei de nenhuma. A gente se vira como pode. Eu, por exemplo, estudo por conta, converso com colegas, vejo materiais online. Mas uma formação mesmo, com foco no ER, nunca recebi.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DAB: Bem pouco. Só em projetos maiores da escola, quando dá tempo e tem organização. Mas no dia a dia, ER segue muito sozinho.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DAB: A maior dificuldade é a desvalorização. Tem aluno que já chega dizendo que ER “não vale nada” “que não reprova” “que não é obrigado a assistir essa aula”, que é só pra passar o tempo. E sem livro, sem apoio da gestão, tudo depende só da gente. Cansa, sabe? (risos)

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DAB: Eu acredito que tem um papel muito importante. É uma chance de trabalhar temas que ajudam na convivência, no respeito ao outro, na formação de caráter mesmo. ER tem esse potencial, só precisa ser mais reconhecido.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DAB: Tá bem abandonado, pra ser sincera. A gente faz o que pode, mas sem material, sem formação, sem valorização, a disciplina vai ficando mais frágil.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DAB: Como sou formada em História, consigo trabalhar bem a questão cultural, as origens das religiões, o papel delas na sociedade. Isso me ajuda. Mas pra lidar com a pluralidade religiosa de forma mais didática, eu sinto falta de uma formação mais específica. A gente aprende muito na marra.

DOCENTE 11: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codinome: Docente Nossa Senhora Aparecida: DNSA

Realizada em 24 de setembro de 2024

Identificação: L.S.G

25 anos de idade, graduada em Ciência das Religiões, 08 meses que leciona Ensino Religioso, católica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DNSA: Eu me formei há pouco tempo em Ciências das Religiões e sempre tive muito interesse pela área, principalmente pelo diálogo inter-religioso. Quando apareceu essa vaga de ER, foi quase como uma confirmação, sabe? (risos) É uma área que estudei com dedicação, e poder colocar isso em prática na escola tem sido desafiador, mas muito gratificante. Como sou católica, trago minha vivência, mas sempre com abertura, respeitando as outras tradições.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DNSA: Eu sigo bastante o que aprendemos na graduação. Tento trazer temas que façam os alunos refletirem sobre a realidade deles e o respeito às diferenças. Falo sobre diversidade religiosa, diálogo, intolerância, e também valores universais, como solidariedade e empatia.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DNSA: Como sou nova na área, ainda estou testando muita coisa. Uso vídeos, pequenos textos, debates e até memes, às vezes, que ajudam a iniciar as discussões. Gosto de trabalhar com perguntas que provoquem os alunos a pensarem.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DNSA: Não. E eu achei que teria pelo menos algo introdutório, sabe? Mas até agora, nada. Tudo o que aplico vem da minha formação acadêmica. Isso acaba sendo uma dificuldade, principalmente pra quem não tem formação na área.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DNSA: Ainda não tive oportunidade de fazer um trabalho integrado, mas tenho vontade. Acho que dá pra trabalhar ER junto com História, Artes e até Português. Falta mais incentivo da escola para isso acontecer.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DNSA: O maior desafio é conquistar o respeito dos alunos pela disciplina. Eles acham que é uma aula “sem importância”. Também tem o desafio de mostrar que Ensino Religioso não é catequese. Ainda tem muita confusão sobre isso.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DNSA: Acho essencial. A escola precisa de espaços que discutam respeito, convivência, pluralidade. E ER tem esse papel. A disciplina ajuda a construir um ambiente mais acolhedor e consciente.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DNSA: É muito fragilizado. Falta material, planejamento, e até reconhecimento da gestão. Parece que ER tá ali só pra preencher horário. E isso afeta tudo, inclusive o interesse dos alunos.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DNSA: Me sinto preparada por conta da graduação, mas a prática é sempre diferente da teoria, né? Ainda tô me ajustando, aprendendo com os alunos e com os desafios do dia a dia. Mas tenho certeza de que escolhi o caminho certo.

DOCENTE 12: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codínome: Docente Cidade Jardim: DCJ

Realizada em 26 de setembro de 2024

Identificação: M.F.S

55 anos de idade, graduado em história, 26 anos que leciona Ensino Religioso, católico.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DCJ: Ah, foi algo muito natural pra mim. Sou catequista há muitos anos na minha paróquia, e sempre tive esse envolvimento com a formação religiosa. Quando surgiu a oportunidade de trabalhar com Ensino Religioso na escola, vi como uma extensão da minha missão. É claro que a gente não faz catequese na sala, mas a experiência com a igreja me ajuda a conduzir a disciplina com sensibilidade e ética.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DCJ: Eu tento sempre equilibrar o conteúdo formal com a realidade dos alunos. Gosto de trabalhar os valores humanos, o respeito às diferenças, e também mostrar como a religião influencia a cultura, a sociedade. Uso minha experiência para contextualizar, sem impor.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DCJ: A maioria das coisas eu mesmo preparo. Uso vídeos, fábulas, textos bíblicos e outros materiais que encontro e adapto. Também gosto de fazer rodas de conversa. É um espaço onde os alunos se abrem muito.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DCJ: Não. Pelo menos nesses meus anos de trabalho, nunca vi uma formação focada em ER. A gente aprende com a prática e com o que vem de fora. Isso deixa a disciplina muito à mercê da boa vontade do professor.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DCJ: Muito pouca. A gente tenta, mas falta tempo, planejamento e incentivo. Seria ótimo se houvesse projetos interdisciplinares com mais frequência.

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DCJ: A principal é a desvalorização da disciplina. Muita gente acha que ER não serve pra nada. Além disso, a falta de material e apoio dificulta demais. A gente faz como pode.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DCJ: Vejo como fundamental. O ER ensina o aluno a conviver, a respeitar, a ouvir o outro. Em tempos de intolerância, isso é mais necessário do que nunca. E a escola precisa garantir esse espaço.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DCJ: Muito enfraquecido. Não tem estrutura, nem formação, nem planejamento. Só continua existindo porque tem professor que acredita na proposta e segura no peito.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DCJ: A formação em História me ajuda a contextualizar, a tratar religião como fenômeno social, cultural. Mas, claro, senti falta de uma base mais específica. A experiência na catequese ajudou bastante, mas o ideal era ter uma formação estruturada na área.

DOCENTE 13: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codiname: Docente Clóvis Bezerra: DCB

Realizada em 27 de setembro de 2024

Identificação: M.G.B

36 anos de idade, graduada em Letras, 04 anos que leciona Ensino Religioso, católica.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DCB: Eu já tinha muito interesse por temas ligados à espiritualidade e à convivência com o outro, sabe? Quando surgiu a vaga, mesmo não tendo formação específica, senti que era algo com o qual eu me identificava. Como sou católica praticante, já vinha com uma vivência de comunidade, e isso me ajudou a encarar o desafio com respeito e responsabilidade.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DCB: Procuo trabalhar sempre temas que toquem o cotidiano dos alunos. Coisas como respeito, solidariedade, diversidade, algo do tipo, sabe? Sempre com cuidado para não impor minha fé. Tento mostrar várias formas de pensar, para abrir espaço para todos.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DCB: Eu gosto de trabalhar com vídeos, textos curtos, histórias, músicas. Também uso bastante dinâmica e roda de conversa. E confesso que às vezes trago alguns texto ou histórias bíblicas. Eeeee vejo que eles participam mais quando se sentem ouvidos.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DCB: Professor, pra ser sincera não. Nunca fui convidada para nenhuma formação específica na área, sabe? Tudo que aprendi foi buscando por conta própria, estudando em casa, conversando com colegas mais experientes. Sinto falta de um suporte maior, mas vamos levando do jeito que podemos, né? (risos)

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DCB: Muito pouca. Só quando tem algum projeto coletivo mesmo. Mas no geral, ER fica separado, o que é uma pena. Daria pra fazer muita coisa legal com outras disciplinas, como História, com Português, com Artes...

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DCB: A falta de material é a primeira. Depois, a falta de formação e o pouco reconhecimento da disciplina. Muitos alunos acham que ER não vale nada, e isso atrapalha o engajamento.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DCB: Eu acho essencial. ER ajuda os alunos a entenderem que o mundo é feito de diferenças, e que isso não é problema. Ensina respeito, diálogo, escuta. Coisas que muitas vezes não têm espaço em outras disciplinas.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DCB: Tá bem enfraquecido. A gente precisa de formação, material, valorização. ER ainda é visto como "disciplina de enfeite", o que é muito injusto.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DCB: Como minha formação é em Letras, eu uso bastante isso pra trabalhar leitura, interpretação, produção de texto dentro da disciplina. Mas reconheço que falta uma base mais sólida sobre as religiões. Tenho me esforçado pra aprender por conta, mas sei que seria diferente se a formação fosse mais estruturada.

DOCENTE 14: Resumo da transcrição da entrevista semi-estruturada

Pesquisador: P

Codiname: Docente Juá: DJ

Realizada em 30 de setembro de 2024

Identificação: L.S.G

55 anos de idade, graduada em Geografia, 14 anos que leciona Ensino Religioso, não tenho religião.

P: O que te levou a lecionar o Componente Curricular Ensino Religioso?

DJ: Ah, foi mais por questão de horário mesmo, sabe? (risos) Já tava na escola, aí surgiu a oportunidade de pegar a turma de ER. Eu nunca fui muito ligada à religião, então encarei como um desafio. Mas vi também que dava para trabalhar valores, convivência. fui adaptando o jeito de ensinar.

P: Que critérios você usa no processo de seleção dos conteúdos do Ensino Religioso?

DJ: Eu olho muito pro que tá acontecendo no mundo e no próprio ambiente da escola. Trago temas como empatia, respeito, diversidade. Tento sempre fugir da doutrinação, porque não faz sentido impor religião para ninguém.

P: Quais recursos você utiliza para lecionar o Ensino Religioso?

DJ: Eu gosto de trazer questões que surgem nas redes sociais, isso prende a atenção deles. Faço rodas de conversa, dinâmicas simples, a ideia é provocar reflexão. Uso muito a internet: vídeos, reportagens, imagens.

P: Na rede estadual/municipal existe formação para os professores de Ensino Religioso?

DJ: Não. Eu nunca participei de nenhuma. A gente vai na base do improviso mesmo (risos). Seria ótimo ter algo mais estruturado, isso traria mais segurança, principalmente pra quem não tem formação específica.

P: Existe uma integração do Ensino Religioso com as outras disciplinas?

DJ: Professor, pouquíssima, viu. A gente até tenta às vezes, mas falta tempo, planejamento, e até incentivo da escola. ER acaba ficando isolado, seria muito importante essa integração com as outras disciplinas, né?!

P: Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na docência em Ensino Religioso?

DJ: Primeiro, a falta de material. Depois, o desinteresse de parte dos alunos com a disciplina, tem quem ache que é aula pra “descansar” (risos). A gente precisa se reinventar toda aula pra conseguir engajar.

P: Como professor (a) de Ensino Religioso, qual sua perspectiva, a respeito da importância do ER no currículo escolar e na formação da cidadania?

DJ: Eu acredito muito. Mesmo não sendo religiosa, vejo que o ER ajuda a formar cidadãos mais conscientes, abertos ao diálogo e à diferença. Isso é o que mais me motiva.

P: Como você avalia o Ensino Religioso atualmente oferecido na rede estadual/Municipal?

DJ: Tá bem fragilizado. Falta estrutura, planejamento, apoio pedagógico. E isso pesa muito. A gente que tá na ponta sente isso todos os dias.

P: Como você avalia sua experiência como professor (a) de Ensino Religioso, considerando sua formação acadêmica para a disciplina?

DJ: Então... por ser formada em Geografia, eu consigo abordar muitos temas com um olhar mais cultural e territorial, sabe? Dá pra trabalhar como as religiões estão espalhadas pelo mundo, como influenciam os costumes, as festas, até mesmo a política. Mas ao mesmo tempo, eu sinto falta de uma base mais específica pra tratar de alguns conteúdos com mais profundidade. Tem hora que eu penso: “seria tão bom se eu tivesse estudado isso mais a fundo...” (risos). Aí corro atrás, estudo por conta, tento sempre me atualizar, pra não deixar os alunos sem uma abordagem responsável e respeitosa.

ANEXO A - ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB

Pesquisador: Rozil da Silva Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82199324.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.027.768

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno ROZIL DA SILVA GOMES, sob orientação do Prof. Dr. Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva e coorientador: Prof. Dr. Valdir De Lima Silva.

Este trabalho propõe analisar os desafios e perspectivas da prática docente em Ensino Religioso nas escolas da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB. Os tópicos que integram este trabalho são: um recorte histórico do Ensino Religioso no Brasil, deste o período colonial até a atualidade; formação e prática docente dos professores para o Ensino Religioso; compreensão e reflexão sobre a proposta curricular do Ensino Religioso da Rede Estadual e do município de Guarabira. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, sendo utilizado como instrumentos de coletas de dados: a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Os dados obtidos serão analisados a partir das falas dos professores de Ensino Religioso, ou seja, o primeiro procedimento será analisar a entrevista realizada junto aos docentes de Ensino Religioso, e verificar se atendem aos objetivos propostos inicialmente pela pesquisa. O segundo passo será contrapor a luz dos documentos oficiais da LDBEN Lei nº 9.394/1996 e a

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

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



Continuação do Parecer: 7.027.768

sua modificação Lei nº 9.754/1997, Base Nacional Comum Curricular e BNCC, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e PCNER, FONAPER (Fórum Nacional permanente do Ensino Religioso), para compreender se de fato há uma consonância com esses documentos.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar os desafios e perspectivas da prática docente em Ensino Religioso nas escolas da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB.

Objetivos Secundários:

- Investigar a prática docente dos profissionais de Ensino Religioso da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB;
- Compreender a proposta curricular do Ensino Religioso da Rede Estadual e Municipal;
- Refletir as dimensões do Ensino Religioso proposto à luz dos documentos oficiais;-
- Detectar se o Ensino Religioso na sua dimensão prática ocorre em conformidade aos documentos oficiais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

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

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



Continuação do Parecer: 7.027.768

Os riscos são considerados mínimos e previsíveis, podemos prever algum tipo de desconforto por parte dos docentes que irão responder o questionário de pesquisa, já que de algum modo eles irão expor suas motivações, dificuldades e perspectivas para com o Ensino Religioso. Esses possíveis riscos serão minimizados, tendo em vista que o pesquisador fará com que os pesquisados se sintam à vontade e inicie as entrevistas com um diálogo informal e posteriormente partir para os objetivos da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios da nossa pesquisa serão inúmeros: Maior compreensão sobre o Ensino Religioso na escola segundo os documentos e as diretrizes oficiais que regulamentam esta área de conhecimento; diálogo sobre os desafios e perspectivas sobre o Ensino Religioso e partilhas de experiências positivas para que os desafios sejam minimizados; incentivar os docentes de Ensino Religioso a procurarem uma qualificação maior, sobretudo, cursar ciências das religiões; levar os docentes a perceber a importância de se perceber a pluralidade das religiões e suas riquezas históricas e culturais na sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar os desafios e perspectivas da prática docente em Ensino Religioso nas escolas da Rede Estadual e Municipal de Guarabira-PB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA

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

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



Continuação do Parecer: 7.027.768

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279509.pdf	09/08/2024 11:03:30		Aceito
Outros	10_TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DOS_PESQUISADORES.pdf	09/08/2024 11:02:29	Rozil da Silva Gomes	Aceito
Outros	9_TERMO_DE_COMPROMISSO_FINAL_NCEIRO_PESQUISADOR.pdf	09/08/2024 11:02:16	Rozil da Silva Gomes	Aceito
Outros	8_ROTUEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	09/08/2024 11:02:01	Rozil da Silva Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	09/08/2024 11:01:45	Rozil da Silva Gomes	Aceito
Orçamento	6_PREVISAO_ORCAMENTARIA.pdf	09/08/2024 11:01:28	Rozil da Silva Gomes	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	09/08/2024 11:01:15	Rozil da Silva Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	09/08/2024 11:01:00	Rozil da Silva Gomes	Aceito

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