

Ensino Religioso: orientações curriculares e as novas implementações no município de Vila Velha (ES)

Religious Teaching: curricular guidelines and new implementations in the municipality of Vila Velha (ES)

*Alexandre Camelo Tavares**

 <https://doi.org/10.29327/256659.13.2-14>

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo discutir como as Orientações Curriculares as Novas Implementações Pedagógicas no Ensino Religioso que vêm sendo colocadas na pauta da educação. Após discutir sobre esses fatos, perceber-se a importância de alguns fatores para colaborar com o currículo do ensino religioso e contribuindo com as novas implementações pedagógicas. Contudo, fez-se uma pesquisa exploratória, integrada a pesquisa documental e uma reflexão aprofundada do tema em questão. Dessa forma, concluiu-se que, certamente o currículo tem enfoque no “saber de si”, como componente obrigatório, integrado ao Projeto Político Pedagógico para promoção da cultura da paz e da cidadania. Reconhece-se a complexidade do currículo no Ensino Religioso e observa-se que pode haver mudanças na postura, assim como no fazer pedagógico dos docentes, de forma compreender sobre essa área do conhecimento, munidos de uma fundamentação teórica sólida, com habilidades de análise e reflexão crítica sobre os formatos que compõem e influenciam o contexto escolar.

Palavras-chave: Religião, Ensino Religioso, currículo, implementações pedagógicas.

Abstract:

This study aims to discuss how the Curriculum guidelines the New Pedagogical Implementations in religious education that have been placed on the agenda of education. After discussing these facts, the importance of some factors to collaborate with the religious teaching curriculum and contributing to new pedagogical implementations is perceived. However, an exploratory research was carried out, integrated with documental research and an in-depth reflection on the topic in question. Thus, it was concluded that the curriculum certainly focuses on “knowing oneself” as a mandatory component, integrated into the Political Pedagogical Project to promote the culture of peace and citizenship. The complexity of the curriculum in religious teaching is recognized and it is observed that there may be changes in the attitude and pedagogical practice of teachers, in order to understand about religious teaching, armed with a solid theoretical foundation, with skills of analysis and critical reflection on all formats that make up and influence the school context.

Keywords: Religion, Religious Education, curriculum, pedagogical implementations.

*Doutorando em Ciência das Religiões pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Ciência da Religião pela Faculdade Unida de Vitória. Professor efetivo na Educação Básica em duas cadeiras na rede municipal de Educação de Vila Velha. Diretor da UMEF Professor Antônio Lorenzutti. E-mail: tavaresxandy@yahoo.com.br. Pesquisa de tese: A Centralidade do Educando no Ensino Religioso Escolar: Orientações Curriculares as Novas Implementações Pedagógicas. Orientadora: Dra Giseli do Prado Siqueira.

Introdução

Educar se constitui em um processo democrático de descoberta, redescoberta e de construção do ser humano, exigindo uma participação efetiva de toda a sociedade. A história nos revela que não há neutralidade em educação, porque toda proposta educativa é subsidiada por aspectos que explicitam o tipo de ser humano e de sociedade que se acredita. Com esse ponto de vista, a educação presume um processo de humanização, personalização e de aquisição de meios para a ação transformadora na sociedade.

A religião, por sua vez, não está imune aos processos de mudanças, redefinições e delimitação de espaços. Diante da nova realidade e da multiplicidade de religiosidade no Brasil, a compreensão do que deveria ser o Ensino Religioso escolar também mudou e enfrenta o desafio de ser um espaço não confessional, um espaço de unidade em meio a uma situação de concorrência entre as diversas propostas religiosas. Isso levou ao enfrentamento de professores da área em relação à postura de alguns representantes de instituições religiosas, no esforço de estabelecer o conhecimento da área para a compreensão cultural mais ampla e formadora da identidade nacional, tendo que acolher e conviver com as diversas concepções das tradições religiosas, inclusive o de ter direito de não possuir nenhuma opção, ou seja, cada um com sua teia de símbolos (Alves, 1996).

Segundo Figueiredo (1995), a trajetória do Ensino Religioso no Brasil é compreendida como catequese, como ensino da religião ou educação religiosa escolar. A título de exemplo, no período colonial o Ensino Religioso por meio da concepção de educação foi:

[...] efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O governo não intervém diretamente como primeiro interessado, nem propõe uma filosofia educacional, pois compete aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e fazer funcionar o processo de escolaridade. A grande característica desta fase é uma educação humanista, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre

para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo (Junqueira; Oliveira, 1998, p. 2).

Nesse contexto, o objetivo era implementar a educação religiosa a partir dos Jesuítas em espaços abertos no território brasileiro, para difusão da ideologia reinante, devido acordo com a Igreja Católica e o Monarca de Portugal.

Nesse ínterim e na busca de aprofundamento do presente estudo, recorreu-se à pesquisa exploratória, integrando uma pesquisa documental a partir de pesquisa de campo, diante do levantamento de materiais bibliográficos que ainda estão em elaboração como no caso da Base Municipal Comum Curricular da rede municipal de Vila Velha (ES). Com esse intuito as questões de pesquisa são: Quais conceitos e concepções o Ensino Religioso apresenta em seu currículo? O que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre o Ensino Religioso? O que diz a Base Municipal Comum Curricular de Vila Velha - ES? A partir dessas problematizações o presente artigo traz um panorama das unidades temáticas da área do conhecimento do Ensino Religioso na rede municipal de ensino, no estado do Espírito Santo. Nesta abordagem lança mão de pequeno histórico de aspectos legais, curriculares e conceituais da área.

O Ensino Religioso historicamente é visto como um problema nos currículos escolares, tendo em vista que foi considerado como um componente curricular de apadrinhamento e de cunho eclesiástico, que posteriormente foi visto como disciplina sem muita importância. A partir desse cenário, como a disciplina deveria fazer parte ou não da matriz curricular da educação, com a mesma valorização dispensada às outras disciplinas.

Com todos esses questionamentos é que esta pesquisa tem o intuito de contribuir e permitir maior visibilidade ao acontecimento do Ensino Religioso no município de Vila Velha. A partir dessa realidade, são questionados: Por que é facultativa essa disciplina ao aluno? Como ofertar ao aluno uma disciplina se não há profissionais com habilitação específica para o exercício da função? Quando pesquisadores procuram estudar o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil, a grande fonte é a legislação e não linhas educacionais.

É preciso desconstruir a ideia de Ensino Religioso catequético ou atividade confessional, de modo a assumir essa nova proposta que vem surgindo com tantos desafios e conquistas. É visível que ainda há muitos passos a serem avançados. Entretanto, é preciso promover estudos, debates e pesquisas para reinventar um

jeito novo de pensar e agir no processo de valorização do Ensino Religioso no Município de Vila Velha (ES); mesmo sabendo que atualmente constitui um dos municípios da Grande Vitória que mais tem investido nessa área, já que há 104 professores em toda rede municipal, dos quais 76 são efetivos.

Fundamentação teórica

Inúmeros atores sociais trabalharam incansavelmente para que o Ensino Religioso fosse reconhecido como área do conhecimento. Concebido como um ensino voltado para promoção da cidadania e dos direitos humanos. Que integrado aos demais componentes curriculares estabelecesse a diversidade cultural religiosa. Perpassando pelas fases colonial, republicana até chegar à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 96 (Holmes, Palheta, 2015; Brasil, 1996).

Na LDB em seu artigo 33º o qual teve nova redação através da promulgação da Lei 9475 de 22 de julho de 1997. O desafio de discutir a identidade pedagógica do componente curricular de Ensino Religioso encontrou-se no fato de que, no decurso de sua história, não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. A situação educacional que encontramos no panorama pedagógico relacionado ao Ensino Religioso no Brasil não é nada favorável à implementação ou continuação do componente curricular citado em escolas públicas. O momento (século, XXI, 2021) é o mais propício da história, em virtude da BNCC, da DCN. O debate público trouxe à tona a problemática do Ensino Religioso que perdura há décadas.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação transferiu para os sistemas de ensino, pelo parecer 97/99, superado pela DCN (2018) a responsabilidade e orientação na aplicabilidade desse componente curricular. Pela primeira vez na história do Ensino Religioso no Brasil, existem, por imperativo legal, indicativos para a elaboração de uma proposta formal a ser organizada em nível nacional, com referências à formação de professores e aos conteúdos da disciplina, os quais querem novos olhares e leituras para elaboração de instrumentos didáticos de apoio. Em 1999 a proposta exigia atenção política e competência teórico-pedagógica que deveria ser implementada de forma progressiva no contexto da educação brasileira.

Desde então, e principalmente nos anos 50, o conflito entre as ideologias católicas e os que advogavam os princípios da ideologia liberal se acirraram devido aos debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

tendo em vista que a Religião é considerada um assunto de opção individual, mas essa disputa ideológica acontece até os dias atuais em busca da neutralidade (Severino, 1986), principalmente por parte da Política Nacional, Estadual e Municipal da educação; o que não é diferente na rede municipal de ensino de Vila Velha (ES).

Com a primeira lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o Ensino Religioso instituído como área do conhecimento ofertado nos horários normais nas escolas oficiais, com matrícula facultativa para os alunos, o registro do professor era realizado por autoridade religiosa. Diante desse fato histórico, as aulas eram ministradas nas igrejas sem ônus para os cofres públicos (Brasil, 1961). Como a segunda LDB, Lei nº 5.692 de 1971, o Ensino Religioso foi inserido nos horários regulares com direcionamento para formação voltada as aulas cívicas e moral de acordo com interesses militares (Brasil, 1971).

A preocupação com uma formação superior e pedagógica dos professores era específica de cada região, detendo-se, muitas vezes, no acompanhamento dos conteúdos de ordem teológica, com o espaço escolar sendo facilmente confundido com as comunidades religiosas. Por outro lado, a rede de ensino municipal de Vila Velha desenvolveu a transição de um Ensino Religioso baseado nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma Proposta Curricular visando compreender a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas focando o processo ensino-aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista.

Entretanto, em que pesem algumas diferenças pontuais entre a segunda versão da BNCC e o documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” da terceira versão ainda em construção, lançado em 27 de janeiro de 2017, todos estão sintonizados com as ideias prevaletentes do receituário neoliberal e pós-moderno. Malanchen (2016, p. 19) analisando essa relação, afirma que:

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica,

colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

Isso fica bem evidenciado no documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, que teve sua elaboração dirigida pela professora Ghisleine Trigo Silveira, coordenadora da terceira versão da BNCC. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (Brasil, 2017, p. 2).

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo) e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 28). Essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as “competências” o mercado exige dos indivíduos.

É o que afirma a BNCC em relação aos conteúdos escolares. De acordo com o documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDB, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (Brasil, 2017, p. 3), e define o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente. Isto é, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação. E por quê?

A BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e passam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos, ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Essas competências “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 4).

Assim, por exemplo, nas competências pessoais e sociais, fazem parte dos seus princípios:

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocritica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/ necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 7).

São princípios essenciais na discussão do conhecimento, no cuidado consigo mesmo e com os outros em uma relação pessoal e interpessoal, de forma sadia e social. Observa-se que são princípios de devem ser trabalhados desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, tendo em vista que contribuem para a formação humana do sujeito. Inclusive estabelece relação sociais com os seres humanos e socioambientais.

Na sequência tem-se os objetivos da competência comunicativa que são:

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental (Brasil, 2017, p. 6).

Registra-se que essa competência tem sua importância na aquisição e ampliação dos usos das linguagens como meio para apropriação, ampliação, produção e troca de conhecimento, possibilitando ampliação nas relações entre os seres humanos, com participação de todos e consciência socioambiental.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento encontra-se na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular 2017, o componente curricular Ensino Religioso a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o

“eu” e o “outro”, entre “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Tais elementos embasam a unidade temática, identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. No Ensino Religioso, pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. Na BNCC, esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática Manifestações Religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (Brasil, 2017), com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas, expressam um arranjo possível, dentre outros. Portanto, os agrupamentos devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Para os defensores de uma concepção de currículo baseada no multiculturalismo, a BNCC diz que os aportes teóricos devem ser fundamentados na interculturalidade e na alteridade o que deve ser analisado e denunciado é como as discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares (Malanchen, 2015). Assim, um currículo a partir dessa orientação deve incluir: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social, priorizando elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Tendo em vistas que estabelece ainda que a ciência é apenas a maneira pela qual um grupo social, neste caso, o dos cientistas, busca dar algum significado aos fenômenos da vida social e natural, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes, ou seja, não há uma hierarquia entre os saberes. No mundo educacional, esse discurso reverbera na ideia de que escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e

precisa ser descolonizada, negando-se, dessa forma, o ideal de formação do sujeito racional e consciente.

Com as Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Ensino Religioso é mantido como área do conhecimento, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica (Brasil, 1961; 1971; 1996) assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). A LDB de 96 estabelece que o Ensino Religioso respeite a laicidade do Estado Brasileiro e a diversidade cultural religiosa, mas, infelizmente, a dificuldade enfrentada, ainda, reside na efetivação dessa área do conhecimento de forma não confessional e não proselitista (Holmes, Palheta, 2015). O que é reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), principalmente porque possui a tarefa urgente de humanizar as relações sociais nos diversos espaços da sociedade. Essa situação retoma valores na garantia do tripé dos direitos humanos, da democracia e da paz. Nessa perspectiva o currículo tem enfoque no “saber de si”, como componente obrigatório, integrado ao Projeto Político Pedagógico para promoção da cultura da paz e da cidadania (Holmes, Palheta, 2015).

O Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico deve atender aos questionamentos existenciais dos seres humanos, atentando para a garantia dos direitos e deveres, inclusive o de se relacionar com o Sagrado em busca de sua religiosidade e fé (Holmes, Palheta, 2015). Levando em consideração que a Religião, a política e a ideologia marcam presença na concepção de mundo (Fonaper, 2000); momento em que acontece uma interação dialógica entre o educador e o aluno (Holmes, Palheta, 2015). Dessa forma, é importante entender a natureza do ser humano, já que está em busca do sentido da vida (Oliveira *et. al.*, 2007).

Nessa direção, o Conselho Municipal de Educação de Vila Velha – ES vem buscando elaborar suas bases curriculares à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legislações nacionais e municipais; o que culminou na atual Proposta Curricular (Vila Velha, 2008).

Metodologia

Nessa busca de procedimentos metodológicos recorreu-se à pesquisa exploratória, integrando pesquisa documental (Gil, 2010), diante do levantamento de materiais

bibliográficos que ainda estão em elaboração como no caso da Base Municipal Comum Curricular da rede municipal de ensino de Vila Velha.

Levantou-se material bibliográfico como livros, legislações, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, no que diz respeito à Proposta Curricular do ensino fundamental da rede municipal de ensino e 1ª versão da Base Municipal Comum Curricular do município pesquisado. A pesquisa ocorreu nos meses de julho e agosto de 2019.

Na análise levaram-se em consideração as fundamentações e documentos levantados para posterior leitura, sínteses e discussões.

Resultados e Discussão

A rede municipal de ensino de Vila Velha constitui-se uma das redes que mais tem implementado a disciplina de Ensino Religioso na Grande Vitória, haja vista sua política educacional peculiar voltada para tal finalidade, o que inclui professores efetivos na atuação da referida área. Percebe-se que há uma política de formação continuada que visa a discussão dessa área em uma perspectiva plural e multicultural, levando em consideração que essa área do conhecimento deve apresentar e discutir sobre religiosidade. Além disso, os professores dessa área do conhecimento têm total liberdade e autonomia pedagógica para tratar da diversidade cultural desde que não fira a legislação, as orientações curriculares e os princípios da educação voltados para os direitos humanos.

A BNCC apresenta o Ensino Religioso na parte diversificada contendo as unidades temáticas: identidades, alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida, trazendo de forma ampla a temática.

A 1ª versão da Base Municipal Comum Curricular traz o Ensino Religioso como área do conhecimento, nas unidades temáticas identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida, sendo nas habilidades específicas de 1º ao 9º anos, apresenta inúmeras propostas de como valorizar e respeitar a diversidade cultural e religiosa; debate o pluralismo religioso e valoriza a tolerância religiosa; cria um convívio de respeito às diferentes manifestações e tradições religiosas no espaço escolar; diferenciando mitos, ritos e símbolos nas diversas práticas de celebração em diferentes tradições religiosas do município de Vila Velha; discutir escatologia cristã, vida pós-morte (ressurreição e reencarnação), matriz africana e Espiritismo, dentre outros (Vila Velha, 2018).

Nas habilidades específicas propostas apresenta vivenciar movimentações através da contextualização do período histórico-cultural das danças indígenas/africanas, comparando e discutindo diferenças e semelhanças entre ritmos, sonoridade e a coreografia de cada região/tribo, além da reflexão a respeito do que levava tais povos a se movimentarem (lutas, religião e tradição) (Vila Velha, 2018).

A concepção de currículo na 1ª versão da Base Municipal Comum Curricular pouco acima utiliza-se outra nomenclatura da rede municipal de Ensino de Vila Velha, na área do Ensino Religioso reconhece a cultura como prática social (Moreira, Candau, 2006), numa mesma perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que apresenta um currículo como fruto da disputa de poder, pois corresponde a uma seleção e produção de saberes, de campos conflituosos de produção de cultura, de embates e debates, de concepção de conhecimento e de aprendizagem (BRASIL, 2013). O que, na nossa concepção, significa que a escola deve ser pensada de forma mais aberta e flexível, não apenas como espaço de reprodução do conhecimento, mas fundamentalmente como espaço de produção do conhecimento (Malanchen, 2016) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017).

É preciso colocar o aluno no centro do processo e construir estratégias para que ele possa aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (de acordo com os quatro pilares descritos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 para a Unesco). No que tange aos conhecimentos mais tradicionais, não há dúvida de que ainda é preciso superar muitos desafios educacionais básicos – como os relacionados à alfabetização e à aprendizagem dos conteúdos curriculares tradicionais –, mas também devemos reconhecer que a escola deve se voltar para habilidades como colaboração, persistência, pensamento crítico, criatividade e determinação com a mesma intencionalidade que tem para os demais desafios. É esse alinhamento na base curricular entre as habilidades conhecidas como socioemocionais e as cognitivas que constitui o que chamamos de uma educação integral para um desenvolvimento pleno.

Levar essa perspectiva ao dia a dia das escolas e redes de ensino de forma estruturada e intencional requer inovações não só na estrutura curricular e nas políticas educacionais, mas também na formação de professores e nas práticas pedagógicas a serem empregadas em sala de aula. Para isso, é importante reunir os conhecimentos que já vêm sendo produzidos tanto pelos próprios professores no cotidiano das escolas

quanto pelos pesquisadores e especialistas de diversas áreas das ciências como: educação, religião e muitas outras, que podem auxiliar a encontrar as práticas mais eficientes para atingir tais objetivos.

Considerações finais

As unidades temáticas do Ensino Religioso investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, que busca responder aos enigmas do mundo, da vida e da morte deve abordar diversas culturas e tradições religiosas (Vila Velha, 2018).

Constata-se que na Base Nacional Comum Curricular o Ensino Religioso encontra-se como área de conhecimento e componente curricular. Observa-se que poderia ter ampliado as unidades temáticas considerando a diversidade religiosa no Brasil. Percebe-se que na Base Municipal Comum Curricular de Vila Velha o Ensino Religioso encontra-se como área do conhecimento, mas fez a mesma correspondência as áreas da BNCC, o que poderia ter sido ampliado diante da história do município da diversidade religiosa e de templos nas cinco regiões administrativas do território, tendo em vista que apresentou a temática da religiosidade somente em mais duas áreas do conhecimento, isto é, Educação Física e História.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Artes Poética, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em 14 de set. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 14 de set. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 de set. de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica. *Revista Diálogo*, São Paulo, v. 1, 1995.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Ensino Religioso – capacitação para um novo milênio: ensino religioso e o conhecimento religioso*. Caderno n. 3, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLMES, Maria José Torres; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. POZZER, Adecir (et. al.) (org.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

JUNQUEIRA, Sergio R. Azevedo (org.). *Construção da Identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002.

JUNQUEIRA, S. R.; OLIVEIRA, L. B. *A construção histórica de um componente curricular brasileiro: o ensino religioso*. 1998. Disponível em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/422SergioJunqueira_e_LilianBlanck.pdf. Acesso em 06/12/2021.

OREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (et. al.) (org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de (et. al.). *Ensino Religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

VILA VELHA. *Proposta curricular do ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2008.

VILA VELHA. *Base Municipal Curricular de Vila Velha: 1ª versão*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

Recebido em 30/10/2021

Aceito para publicação em 29/11/2021