

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2021

Religiões afro-brasileiras no processo de aprendizagem do componente curricular Ensino Religioso

CARRAPEIRO, Ana Paula Fantineli

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/623>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ANA PAULA FANTINELI CARRAPEIRO

**RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO
RELIGIOSO**

ANA PAULA FANTINELI CARRAPEIRO

**RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO
RELIGIOSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino Religioso.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CC312r Carrapeiro, Ana Paula Fantineli
Religiões afro-brasileiras no processo de
aprendizagem do componente curricular Ensino
Religioso / Ana Paula Fantineli Carrapeiro;
orientadora Leticia Jovelina Storto - Cornélio
Procópio, 2021.
179 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2021.

1. Ensino Religioso. 2. Educação Religiosa. 3.
Diversidade Religiosa. I. Storto, Leticia Jovelina ,
orient. II. Título.

ANA PAULA FANTINELI CARRAPEIRO

**RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO
RELIGIOSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Anecy Tojeiro Giordani
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Cláudia Neves da Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Fábio Lanza
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Cornélio Procópio, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho a meus amigos e professores que me ajudaram e deram apoio todos os dias e, em especial a meu marido Fernando, filhos Gabriel e Gustavo e também a meus pais Valdomiro e Malvina. Sem eles, nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado coragem e mantido minha fé durante toda a caminhada do Mestrado.

Agradeço imensamente também a minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, você me acolheu, “nosso santo bateu” e sempre esteve presente em minha caminhada. Todos os seus ensinamentos (acadêmicos e de vida) foram imensamente valiosos, desde as aulas até as infinitas mensagens de texto que eu te enviei, principalmente nos finais de semana (risos), não há palavras para descrevê-los. Com certeza sem você este trabalho não existiria.

Agradeço aos professores que compuseram a minha banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani, Profa. Dra. Cláudia Neves da Silva e Prof. Dr. Fábio Lanza. Suas contribuições ao meu trabalho foram fundamentais, toda discussão levantada durante a qualificação e riqueza de comentários fizeram como que meu trabalho amadurecesse grandemente. Só tenho a agradecer aos três.

Agradeço a toda minha família pelo apoio e incentivo ao longo desta caminhada, vocês foram fundamentais. Obrigado de coração a cada um de vocês.

Agradeço em especial ao meu pai Valdomiro que me acompanhou muitas vezes nas viagens de ida a universidade, sem nunca reclamar, agradeço a minha mãe Malvina por cuidar com tanto amor das coisas mais preciosas que eu tive que deixar em casa para poder me dedicar aos estudos. Agradeço ao meu marido Fernando pela compreensão de toda ausência ao longo do Mestrado e principalmente a meus dois amores Gabriel e Gustavo, que me alegram e me dão força pelo simples fato de existirem.

Agradeço infinitamente aos meus amigos por cada palavra de apoio que me dera. Aos meus amigos Willian, Nísia, Andrea e Fernanda vocês tornaram minha jornada mais fácil, me escutaram nos momentos de angústia. GRATIDÃO!

CARRAPEIRO, Ana Paula Fantineli. **Religiões afro-brasileiras no processo de aprendizagem do componente curricular ensino religioso**. Orientação de Letícia J. Storto. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a proposta de um Caderno do Professor para Ensino de pluralidade religiosa no Brasil, analisando sua implementação no contexto do Ensino Remoto Emergencial. O trabalho desenvolvido fundamentou-se em referencial teórico da área de Ensino Religioso no Brasil, e, para isso, foi realizada uma pesquisa documental na Constituição Federal, na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular do Paraná, dentre outros documentos oficiais, resoluções e instruções normativas e, uma pesquisa bibliográfica em publicações e referenciais da área, na estruturação do Referencial Teórico. Uma das justificativas para a realização da pesquisa é a escassez de trabalhos que discutem essa temática, evidenciada na Revisão de Literatura. Nesse sentido, este estudo tem a finalidade de responder a seguinte questão norteadora de pesquisa: De que forma o Caderno do Professor pode contribuir para o processo de aprendizagem da diversidade religiosa no Brasil, mais especificamente das religiões afrodescendentes? A fim de responder ao problema apresentado, direciona-se o objetivo geral de “Identificar as contribuições do Caderno do Professor no aprendizado dos conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso”. Os dados coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, por meio da organização, codificação, categorização e interpretação dos excertos das falas e atividades realizadas pelos alunos cursistas e, validados com base no referencial teórico constituído. Diante das análises e discussões, foi possível evidenciar sobre a percepção dos alunos acerca de sua própria aprendizagem, indícios de que consideram ter aprendido os conteúdos, tendo em conta que as estratégias metodológicas utilizadas favoreceram esse processo face ao Ensino Remoto. Quanto às contribuições do Caderno do Professor para a aprendizagem dos alunos, infere-se que as estratégias e metodologias utilizadas na implementação do Caderno do Professor podem apresentar-se como o fator de maior relevância para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, por meio das atividades implementadas, os alunos indicaram ter compreendido os conteúdos previstos pelo currículo. Após análise identificou-se que, tanto a abordagem pedagógica, quanto os conteúdos e atividades desenvolvidos no curso possibilitaram uma contribuição na formação global dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Educação Religiosa. Diversidade Religiosa.

CARRAPEIRO, Ana Paula Fantineli. **Religiões afro-brasileiras no processo e de aprendizagem do componente curricular ensino religioso**. Orientação de Letícia J. Storto. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

This research presents the proposal of a Teacher's Notebook for teaching religious plurality in Brazil, analyzing its implementation in the context of Emergency Remote Teaching. The work developed was based on the theoretical reference of the area of Religious Education in Brazil and, for this purpose, was developed documentary research in Brazil's Federal Constitution, in the Common National Base Curriculum (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, in Portuguese), in the Paraná's Referential Curriculum (*Referencial Curricular do Paraná*, in Portuguese), among other official documents, resolutions and normative instructions. It was also developed bibliographic research in publications and references of the area, in the structuring of the Theoretical Framework. One of the justifications for this research is the scarcity of studies that discuss this theme, as evidenced in the Literature Review. In this sense, this study aims to answer the following research guiding question: How can the Teacher's Notebook contribute to the process of learning about religious diversity in Brazil, more specifically about the afro descendants religions? To answer the problem presented, the general objective of "Identifying the contributions of the Teacher's Notebook in the learning of the contents of the curriculum component of Religious Education" is directed. The collected data were analyzed based on the Content Analysis, through the organization, coding, categorization, and interpretation of the excerpts of the activities performed by the students, and validates based on the theoretical framework. Based on the analyses and discussions, it was possible to evidence the students' perception about their learning, indications that they consider they have learned the contents, considering that the methodological strategies used favored this process in face of Remote Teaching. Regarding the contributions of the Teacher's Notebook for the students' learning, it is inferred that the strategies and methodologies used in the implementation of the Teacher's Notebook can be presented as the most relevant factor for the students' learning since, through the implemented activities, the students indicated that they had understood the content envisaged by the curriculum. After analysis, it was identified that both the pedagogical approach and the contents and activities developed during the course enabled a contribution to the students' global formation.

Keywords: Remote Teaching. Religious Education. Religious Diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ensino Religioso no Ensino Fundamental.....	60
Figura 2 - Ensino Religioso no Ensino Fundamental.....	61
Figura 3 - Conteúdos Estruturantes e Conteúdos Básicos.....	63
Figura 4 - Grupos Étnicos que Compõem a Nação Brasileira	79
Figura 5 - Contribuição dos Povos Africanos no Esporte	80
Figura 6 - Contribuições dos Povos Africanos na Alimentação	81
Figura 7 - Contribuição dos Povos Africanos na Música	81
Figura 8 - Tradição Oral	96
Figura 9 - Tradições Escritas.....	97
Figura 10 - Desenvolvimento da Análise.....	130

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - <i>Papers</i> que compõem a pesquisa	14
Quadro 2 - Fases de implementação do Caderno do Professor	25
Quadro 3 - Descrição das religiões	86
Quadro 4 - Contribuição do Caderno do Professor na aprendizagem	134
Quadro 5 - Percepção dos alunos sobre sua aprendizagem	138
Quadro 6 - Dificuldade na aprendizagem.....	141
Tabela 1 - Dissertações do IBICT: " Ensino Religioso"	30
Tabela 2 - Dissertações do IBICT " Mito"	32
Tabela 3 - Dissertações do IBICT " Ensino Religioso" e " Mito"	32
Tabela 4 - Teses do IBICT: " Ensino Religioso"	33
Tabela 5 - Teses do IBICT "Mito"	33
Tabela 6 - Teses do IBICT: "Mito" e " Ensino Religioso"	34
Tabela 7 - Portal de Periódicos da CAPES: "Ensino Religioso"	34
Tabela 8 - Portal de Periódicos da CAPES: "Ensino Religioso" e "Mito".....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AI	Ato Institucional
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Curitiba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Caderno do Professor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual da Educação
CEP	Conselho Estadual de Pesquisa
CF	Constituição Federal
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença Viral Causada pelo SARs-CoV-2
CP	Caderno do Professor
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Estaduais do Paraná
ER	Ensino Religioso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LS	Linguagens Sagradas
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PTE	Produção Técnica Educacional
RCP	Referencial Curricular do Paraná (RCP)
RSL	Revisão Sistemática da Literatura

SARs-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2
SEED	Secretaria do Estado e da Educação e do Esporte
SME	Secretaria Municipal de Curitiba
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	GÊNERO LITERÁRIO CONTO MITOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO RELIGIOSO	27
	INTRODUÇÃO	28
	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
	CONCLUSÃO	38
	REFERÊNCIAS.....	40
2	ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL	42
	INTRODUÇÃO	42
	ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO	43
	BRASIL IMPÉRIO.....	45
	BRASIL REPÚBLICA	47
	AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E A DICOTOMIA ENTRE ESTADO E RELIGIÃO NO PERÍODO PÓS VARGAS	51
	O ENSINO RELIGIOSO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: RESOLUÇÕES E PARECERES.....	53
	O ENSINO RELIGIOSO: PRINCÍPIOS NORMATIVOS.....	58
	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
	RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
	CONCLUSÃO	66
	REFERÊNCIAS.....	66
3	CADERNO DO PROFESSOR: ENSINO RELIGIOSO	71
	INTRODUÇÃO	71
	REFLEXÕES TEÓRICAS AO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	75
	Caderno do professor: ensino religioso	78
	UNIDADE 1: PLURALIDADE ÉTNICA E CULTURAL	78
	Introdução	78
	Desenvolvimento da Atividade 1	78
	Recomendações aos professores	79
	Desenvolvimento da Atividade 2	83
	Critérios e instrumentos de avaliação.....	83
	UNIDADE 2: A DIVERSIDADE RELIGIOSA BRASILEIRA.....	85
	Introdução	85
	Desenvolvimento da atividade 2.....	89
	Critérios e instrumentos de avaliação.....	90
	UNIDADE 3: LINGUAGENS SAGRADAS	92
	Introdução	92
	Desenvolvimento da atividade 1.....	92
	Recomendações aos professores	93
	Desenvolvimento da atividade 2.....	98
	Critérios e instrumentos de avaliação.....	99
	Bibliografia Recomendada	100

	UNIDADE 4: MITOS DE ORIGEM	101
	Introdução	101
	Desenvolvimento da Atividade 1	101
	Recomendações aos professores para realização da atividade	101
	Atividade de Fixação da Aprendizagem	103
	Desenvolvimento da Atividade 2	104
	Recomendações aos professores para realização da atividade	105
	Critérios e instrumentos de avaliação.....	111
	REFERÊNCIAS.....	113
4	PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL: PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO.....	119
	INTRODUÇÃO	120
	AVALIAÇÃO.....	121
	AUTOAVALIAÇÃO	125
	O USO DOS <i>FEEDBACKS</i>	126
	CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE NO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO	127
	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	128
	PRÉ-ANÁLISE	131
	ANÁLISE E DISCUSSÃO	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES.....	154
	APÊNDICE A	155
	APÊNDICE B	157
	APÊNDICE C.....	158
	APÊNDICE D.....	159
	APÊNDICE E	160
	ANEXOS	161
	ANEXO A	162
	ANEXO B	163
	ANEXO C	164
	ANEXO D	165
	ANEXO E	166
	ANEXO F.....	169
	ANEXO G	170
	ANEXO H	171
	ANEXO I.....	173
	ANEXO J.....	174
	ANEXO K	176
	ANEXO L.....	178

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado, produzida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio, resulta de estudos e pesquisas desenvolvidos no decorrer dos anos de 2020 e 2021, acerca do desenvolvimento e utilização de um Caderno do Professor, como instrumento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem do componente curricular de Ensino Religioso (ER), mais especificamente com relação aos conteúdos das religiões afrodescendentes e indígenas.

Por uma escolha metodológica, esta Dissertação foi construída no formato *multipaper*, que, segundo os pressupostos de Barbosa (2015), é entendido como insubordinado, por ser diferente das apresentações de pesquisas em formato tradicional, compreendem como um conjunto de artigos publicáveis (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999).

As Dissertações neste formato devem conter um capítulo introdutório, no qual deverá ser apresentada a pesquisa, bem como um capítulo final para “[...] retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos” (BARBOSA, 2015, p 351). Para Frank e Yukihiro (2013) o formato *multipaper* é um conjunto de artigos científicos, em que artigo tem características peculiares e, assim sendo, cada artigo compõe-se de objetivo próprio, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussão e conclusão, com possibilidade de publicação em periódicos, desvinculando-se uns dos outros.

É importante informar que a pesquisa se utiliza da terminologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) ao se referir aos grupos étnicos descritos na Dissertação. Foram utilizados os termos preto, pardo e negro que é a soma dos que se autodeclaram pretos e pardos. Segundo o IBGE (2020), o termo “negro” está mais relacionado às questões raciais, enquanto “preto” se refere exclusivamente a cor da pele, logo, serão utilizados termos como afrodescendentes ou negros para se referir a pretos e pardos.

A pesquisa é composta de 4 *papers*, conforme seguem:

Quadro 1 - Papers que compõem a pesquisa

Paper 1 Publicado	GÊNERO LITERÁRIO CONTO MITOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO RELIGIOSO
Paper 2	ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL

Paper 3	PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL: CADERNO DO PROFESSOR: ENSINO RELIGIOSO
Paper 4	PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: ENSINO REMOTO

Fonte: A autora (2021).

Sendo um artigo já publicado, dois manuscritos e a Produção Técnica Educacional (doravante PTE), considerando que esse último configura-se em um Caderno do Professor, ambos voltados ao processo de aprendizagem do componente curricular de ER. Todos os manuscritos estão agrupados em um único documento, de modo que cada um constitui uma seção desta pesquisa, a qual apresenta também uma introdução, uma conclusão e as referências das obras citadas nessas duas seções. Cada artigo é formado por: resumo, introdução, metodologia, fundamentação teórica, análise, conclusão e referências.

As justificativas que fundamentam este estudo são muitas. O primeiro motivo que levou a autora a desenvolvê-lo implica a retomada da sua vida profissional. A pesquisadora vivenciou muitas dificuldades ao ministrar aulas na disciplina de ER, em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná. Para ela, a escola se apresenta como um lugar de constante mudança e de muitas lacunas. Em sua percepção, faltam materiais didáticos, cursos de formação continuada, dentre outros elementos necessários a um ensino de qualidade. Os anos de imersão no ambiente escolar levaram-na a perceber as dificuldades que os professores de ER têm em trabalhar conteúdos e em desenvolver as habilidades e competências citadas na Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) (BRASIL, 2018), pois não há materiais didáticos que contemplem os documentos normativos na BNCC e o Referencial Curricular do Paraná – (RCP) (PARANÁ, 2018).

A segunda justificativa está no fato de que os materiais didáticos costumam ser mais eficientes se produzidos pelos agentes envolvidos, ou seja, pelos próprios professores (TARDIF, 2012). Segundo este autor (p. 37), “[...] é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências e educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores [...]”. Pesquisadores, criadores de material didático, conhecem as demandas sociais das instituições somente por levantamentos e leituras, logo não obtêm saberes experienciais, os quais são de suma importância ao professor-pesquisador.

Portanto, é imprescindível que os instrumentos que auxiliam o trabalho educativo sejam produzidos por profissionais que conheçam a realidade

educacional, visto que detêm saberes experienciais, que para Tardif (2012, p. 48) são “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos”. Em muitas instituições escolares, percebe-se uma dicotomia entre os produtores de conhecimentos e saberes e os executores, que são os professores que estão em contínua e intrínseca junção com o meio escolar.

A esse respeito, Nóvoa (2009) corrobora o entendimento de Tardif ao afirmar que:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 37-8).

Portanto, ao considerar o ambiente escolar como espaço de exercício democrático, a escola deve subsidiar momentos de interação entre os docentes com o objetivo de disseminar conhecimentos adquiridos sobre sua prática. Essa perspectiva fundamenta-se na ideia de que “[...] o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (NÓVOA, 2009, p. 24). Mediante o exposto, a escola é entendida como lugar de produção de conhecimento, lugar onde a teoria e a prática devem se integrar.

As inferências de Tardif (2012) e Nóvoa (2009) coadunam com a ideia de que os professores devem participar das produções de materiais didáticos, uma vez que eles conhecem a realidade local com mais propriedade do que qualquer outra pessoa. Tardif (2012) destaca ainda a importância de o professor desenvolver recursos didáticos dentro do ambiente que leciona, argumentando que deve ser pesquisador e produtor das produções didáticas. Em consonância com este entendimento, os Mestrados Profissionais em Ensino ou em Educação propõem a confecção de PTE pelos mestrados, a maioria inseridos em ambiente escolar, o que lhes permite imprimir o conhecimento prático da realidade e a imersão no mundo da pesquisa.

A terceira justificativa se fundamenta na escassez de pesquisas que discutem essa temática. A falta de produção científica na área ficou evidente na revisão de literatura que compõe o primeiro *paper* desta Dissertação

(CARRAPEIRO; STORTO, 2019). Apesar das poucas publicações a respeito, o ensinamento sobre o sagrado perpassa o conhecimento histórico e social, visto que a disciplina de ER ajuda a compor uma harmonia vital entre o sagrado e o meio cultural, auxiliando no entendimento da realidade social (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

Chauí (2013, p. 227) alega que “[...] o sagrado opera o encantamento do mundo habitado por forças e poderes admiráveis que agem magicamente”. Esse pensamento remete à importância que os seres humanos dão ao transcendental promovido pela religião, o qual traz conforto nas horas difíceis e atenua sofrimentos.

Para Bourdieu (1992), a religião está presente em todos os campos de atuação dos seres sociais, as funções sociais que a religião ocupa tendem a se transformar em funções políticas, moldando comportamentos e legitimando diferenças. O autor escreve que:

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política, ao passo que a subversão simbólica da ordem simbólica só consegue afetar a ordem política quando se faz acompanhar por uma subversão política desta ordem (BOURDIEU, 1992, p. 69).

Marx (2010) declara que o povo projeta em um mundo sobrenatural a vida que gostaria de ter na Terra. Assim, os indivíduos conformam-se com sua realidade, porque entendem que há um destino existente e incapaz de ser modificado. Para o autor, “[...] a religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo” (p.145). Nesse contexto, a fé pode ser entendida como ato consolador mediante as dificuldades da vida terrena. Assim, o ER envolve dimensões que proporcionam e valorizam a diversidade humana e sua forma de entender o mundo e o sagrado, assegurando também o aprendizado de crenças diferentes com tradições e filosofias de vida diversas. Em uma sociedade tão ofuscada de preceitos éticos, o ER é uma ferramenta útil para lidar com ambiguidades criadas de uma sociedade líquida e egocêntrica (BOURDIEU, 1992).

A religião é entendida por muitos estudiosos como veículo¹ de poder. Entre os estudiosos, Foucault (1984) refere-se à religião como algo disciplinador e adestrador e, inerente aos indivíduos, institui uma submissão a instituições hierarquizadas e doutrinárias.

Historicamente, o conhecimento do Ocidente foi homogeneizado devido à institucionalização do poder do Cristianismo, diferenciando-se do intelectualismo e do naturalismo gregos. Os filósofos Platão e Aristóteles tinham um pensamento muito particular sobre o sagrado, seus pensamentos eram organizados a respeito de um ser organizador do caos (Demiurgo) e também compreendiam a divindade como um motor imóvel que dava movimento ao mundo. Os gregos não identificavam a noção de criação e de providência divina, para eles “Deus é um princípio ordenador, impessoal e indiferente ao destino dos seres humanos. Nas reflexões a respeito da moral, não há nenhuma exigência com relação ao culto a Deus, nem indagações sobre a vida eterna” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 27).

A história da educação ocidental também se relaciona à presença da religião. O ER, na Europa, foi configurado pelo predomínio católico que influenciava a formação cultural e educacional e, a Reforma Protestante, no século XVI, impulsionou significativas mudanças. Os reformistas, entre eles Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560), dispunham de ideais de formação básica para aprimorar o contato com Deus, por meio de sua própria interpretação da Bíblia. Esse acontecimento surgiu como um elemento de disseminação da educação elementar, sendo os reformistas os primeiros a pensar em educação universal, sendo que Lutero defendia que a educação para todos deveria ser ofertada pelo Estado (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

O século XVIII foi um período de muitas modificações sociais, culturais e políticas, ou seja, de relativas mudanças de pensamento. Por conseguinte, uma nova mentalidade se aflorou a partir do Iluminismo, que evidenciava a liberdade individual e era contrário ao fanatismo religioso. Nesse período, houve significativo desenvolvimento das ciências experimentais com “Bacon, Galileu e Newton, do Empirismo com Locke e os seus escritos sobre tolerância, além do Racionalismo Cartesiano” (p. 30). Esses acontecimentos modificaram os pensamentos e vontades da sociedade, que, aos poucos, percebeu

¹ Para o autor, a palavra “veículo” é entendida como um meio que leva a algo.

a necessidade de mudanças na educação, e, a partir disso, passaram a ser compreendidos como propulsores de evolução. Então, a escola passou a ser encarada como uma instituição responsável por essa perspectiva evolutiva (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

Consequentemente, as sociedades passaram a apresentar outras visões. Rousseau, Kant e Herbart elevaram a pedagogia aos contornos da Ciência, da prática e da teoria, visando a promover a moralidade e a felicidade. Para Junqueira e Wagner (2011, p. 31), “[...] a religião é ensinada como forma de educar para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio, piedade”. A escola adota ensinamentos religiosos, porque é inerente à formação do cidadão, e o ER se integra à leitura, à escrita e à matemática.

No Brasil, o ER também sofre pressões de ordem teórica, política, social, ideológica e religiosa (JUNQUEIRA, 2008; MOTA, 2015). Diante disso, documentos normativos como a BNCC são incisivos e muito claros em relação ao ensino desse componente curricular, ao orientar que os conhecimentos dispostos devem se fundamentar em pressupostos éticos e científicos, não oferecendo privilégio a nenhuma crença ou convicção. Ainda, os conteúdos devem partir de uma pluralidade religiosa com base nas diversas culturas e tradições da humanidade, não podendo ser confessionais. Contudo, as instituições escolares têm a possibilidade de oferecer aulas dentro de um credo, mas a matrícula do componente curricular ER deve ser facultativa. Isto é, a oferta do ER é obrigatório nas instituições escolares, mas opcional ao aluno (BRASIL, 2018).

Na BNCC, o ER o apresenta cinco áreas do conhecimento que devem ser trabalhadas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental e têm competências específicas, que estão em sincronia com as competências gerais (BRASIL, 2018). O componente curricular de ER deve permear a relação com o sagrado, como construção da dimensão histórica-social, devendo atender aos objetivos gerais descritos na BNCC, quais sejam:

- 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, p. 438).

A BNCC estabelece as seguintes competências gerais da educação na área de ER no Ensino Fundamental:

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, p. 439).

Em contexto paranaense, o Estado elaborou o RCP (PARANÁ, 2018), que deve ser utilizado como referencial curricular para orientar a Educação Básica no Estado. “[...] o Sagrado está definido como objeto de estudo, dessa forma possibilita o estudo da manifestação da diversidade religiosa e cultural concebido como a forma da religiosidade se manifestar e poder ser estudada” (PARANÁ, 2018, p. 388). No que tange ao ER, o RCP considera imprescindível corresponder aos seguintes objetivos:

- a. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos sempre contemplando as quatro matrizes religiosas que forma a religiosidade brasileira (Indígena, Afro, Ocidental e Oriental);
- b. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença tanto individuais e coletivas, com o propósito de promover o conhecimento e a efetivação do que está prescrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- c. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares diferentes 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 (PARANÁ, 2018, p. 389).

Ainda, dispõe de competências gerais e específicas, que objetivam contemplar direitos e objetivos de aprendizagem. O documento é subdividido em Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, que se apresentam interligados, visando superar a fragmentação dos conhecimentos na transição de um ano escolar para outro, propiciando um contínuo aprendizado acerca das unidades temáticas (PARANÁ, 2018).

Considerando esses apontamentos, os objetivos desta Dissertação são produzir, implementar e analisar, mais especificamente, um Caderno do Professor como instrumento mediador do processo de aprendizagem do componente curricular de ER. O problema da pesquisa consiste em analisar a implementação de um Caderno do Professor, no componente curricular ER e, verificar se o recurso poderá contribuir para aprendizagem de conteúdos voltados ao sagrado e a pluralidade religiosa.

Os procedimentos para realização deste estudo foram: a) identificação de produções científicas que apresentam atividades em sequência, como mediadoras do processo de aprendizagem do componente curricular de ER; b) análise da configuração do ER na BNCC (BRASIL, 2018), no RCP (PARANÁ, 2018) e demais documentos normativos; c) produção de um modelo teórico do sobre a historicidade do ER no Brasil e de culturas absorvidas das matrizes africanas e indígenas, que subsidiou a construção do Caderno do Professor; d) elaboração do Caderno do Professor; e) implementação e análise do Caderno do Professor; f) descrição da intervenção realizada.

A pesquisa desenvolveu-se em um município do norte do Estado do Paraná, onde a população estimada pelo IBGE é de 25.466 habitantes no ano de 2020. Destaca-se que, no Estado do Paraná, existem 399 municípios, dos quais 323 têm até 25 mil habitantes, e dos 5.570 municípios que compõem o Brasil, 4.197 municípios possui uma população de até 25 mil habitantes, ou seja, a pesquisa representa uma parte generosa da composição do Estado do Paraná e do Brasil (IBGE, 2020).

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo que o motivo da escolha dessa escola e turma se deu pelo fato da pesquisadora ser lotada neste estabelecimento de Ensino e ser professora efetiva da turma. É importante relatar que no Estado do Paraná o componente

curricular de ER é ministrado somente nos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental e, no contexto de desenvolvimento desta pesquisa, a faixa etária dos alunos varia entre 11 e 13 anos, sendo que, ao todo participaram 20 alunos.

Com relação à caracterização da instituição escolar, da comunidade escolar, os critérios de inclusão e exclusão, o grau de risco da pesquisa está dispostos no último *paper*, obedecendo aos Critérios do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)².

No que diz respeito à metodologia adotada, a natureza da pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois seu principal objetivo é a análise da implementação de um PTE, que envolve conhecimentos produzidos, relacionados à prática para a solução de problemas específicos.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, por permitir ao pesquisador compreender as contribuições da oferta do PTE do componente curricular ER no Ensino Fundamental (séries finais). Ao descrever a pesquisa qualitativa, Severino (2000) assegura que, o estudo e a aprendizagem sobre qualquer campo do conhecimento são eficazes quando se apresentam de forma qualitativa, pois esse método cria condições para uma assimilação de conteúdos inerentes à pesquisa, de forma contínua e progressiva.

A metodologia da pesquisa apresenta dois objetivos: um objetivo exploratório, que proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito a construir hipóteses e, um objetivo descritivo, porque o estudo intenciona descrever as características de determinado fenômeno (GIL, 1999).

Gil (2002, p. 50) assegura, ainda, a importância da pesquisa bibliográfica afirmando que sua principal vantagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Para o autor, as pesquisas bibliográficas são capazes de nortear e oferecer diversas possibilidades de estudo e de formulação de hipóteses.

² Dados complementares sobre a caracterização da instituição e da pesquisa encontram-se na Procedimentos Metodológicos do *Paper* 4. O trabalho foi aprovado pelo Conselho Estadual de Pesquisa (CEP), da UENP no dia 11/12/2019, pelo Parecer nº 3.761.167, sendo que, dentro dos critérios de aprovação ficou definido que não seriam oferecidos dados de identificação dos participantes e da instituição.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica e a documental foram utilizadas para o levantamento e o estudo da temática, em materiais como artigos científicos publicados em periódicos e revistas, livros, teses e outros documentos. Esses levantamentos deram suporte à construção do estudo, que está pautado também em observações da pesquisadora, que atua há quinze anos na docência, ministrando a disciplina ER, na rede Estadual do Estado do Paraná. Portanto, a Dissertação apoiou-se em pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A investigação foi produzida, inicialmente, por meio de pesquisas sobre o ER em seu contexto histórico, legislação e normativas educacionais relacionadas a esse componente curricular no Brasil. A partir dessas informações, foi possível organizar um aporte teórico para dar subsídios à elaboração do Caderno do Professor, como instrumento mediador do processo de aprendizagem do componente curricular ER, mais especificamente de tópicos relacionados às religiões afro-brasileiras.

A técnica empregada foi à pesquisa-ação, que “[...] é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2002, p.4). Sobre a pesquisa-ação, evidencia-se, ainda, que:

Não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político e cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLLENT, 2009, p.21).

O autor também elucida que, esse tipo de pesquisa apresenta-se com certa dificuldade em estabelecer fases, por apresentar uma característica cíclica:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível..., não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (THIOLLENT, 2009, p. 51).

Na fase exploratória, que é a fase em que o pesquisador inicia o processo de aproximação com os agentes estudados e passa a interagir, estabeleceu-se o levantamento inicial da situação, ou seja, as informações iniciais

necessárias para melhor compreensão dos agentes estudados, sendo levantadas informações sobre sua caracterização dos agentes estudados, da situação socioeconômica e das crenças religiosas.

Buscou-se identificar dados sobre os lugares sagrados que os participantes da pesquisa costumam frequentar e os ritos sagrados que conhecem, bem como as dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos nas aulas de ER. Essas informações foram coletadas por meio de questionários abertos e fechados (GIL, 1999).

Todos os participantes formalizaram a sua participação no estudo por meio da ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Assentimento (APÊNDICES A e B), sendo-lhes assegurada a preservação de sua identidade. Por isso, na exposição dos dados coletados, os alunos que aceitaram participar da pesquisa foram codificados, de modo a não serem reconhecidos.

Na segunda fase, foram realizados encontros presenciais e de forma remota, nos quais os participantes da pesquisa foram informados sobre a metodologia adotada e sobre os procedimentos e técnicas utilizados na pesquisa. As terceira e quarta fases, foram de estudo entre os entes (orientanda e orientadora) sobre o assunto, delimitação do campo, definição do tema, do problema, das soluções e início do plano de ação, que se configurou em um PTE, Caderno do Professor.

Após as fases supracitadas, foi implementado o Caderno do Professor, com o objetivo de atuar como agente mediador do processo de aprendizagem do componente curricular ER. A técnica empregada para o desenvolvimento do Caderno do Professor partiu de uma motivação inicial, em que foi disposta uma atividade coletiva de apresentação de imagens (ANEXO A). Na sequência da atividade, surgiram reflexões sobre a pluralidade étnica e cultural do povo brasileiro, com ênfase às matrizes indígena, africana e afro-brasileira. Essa atividade teve o objetivo de sensibilizar os alunos, buscando despertar seu interesse sobre o assunto.

Posteriormente, os estudantes produziram reflexões e questionamentos sobre o tema abordado, sendo possível perceber algumas dificuldades por eles apresentadas frente à temática. Tendo em conta os dados referentes às lacunas de aprendizagem, percebidas pela pesquisadora na avaliação

diagnóstica e, com os dados levantados no levantamento inicial, foram confeccionadas atividades modulares descritas no Quadro 2, com os respectivos temas: “Unidade I – Pluralidade Étnica e Cultural, Unidade II – A diversidade religiosa brasileira, Unidade III – Linguagens Sagradas e Unidade IV – Mitos de origem, todos envolvendo as matrizes africanas e indígenas, todos pautados no RCP (PARANÁ, 2018).

Quadro 2 - Fases de implementação do Caderno do Professor

Caderno do Professor/ Unidades de Estudo e Atividades
Unidade I – Pluralidade Étnica e cultural do povo brasileiro, envolvendo as matrizes africana e indígena, pautados no RCP, (PARANÁ, 2018) Foi organizado da seguinte forma: apresentação dos conteúdos, exercícios de fixação, interações para tirar dúvidas, <i>feedbacks</i> individuais e coletivos e atividade de avaliação e autoavaliação da aprendizagem.
Unidade II – A diversidade religiosa brasileira, envolvendo as matrizes africana e indígena, pautados no RCP, (PARANÁ, 2018). Foi organizado da seguinte forma: apresentação dos conteúdos, exercícios de fixação, interações para tirar dúvidas, <i>feedbacks</i> individuais e coletivos e atividade de avaliação e autoavaliação da aprendizagem.
Unidade III – Linguagens Sagradas orais e escritas, envolvendo as matrizes africana e indígena, pautados RCP, (PARANÁ, 2018). Foi organizado da seguinte forma: apresentação dos conteúdos, exercícios de fixação, interações para tirar dúvidas, <i>feedbacks</i> individuais e coletivos e atividade de avaliação e autoavaliação da aprendizagem.
Unidade IV – Mitos de origem, envolvendo as matrizes africana e indígena, pautados no RCP, (PARANÁ, 2018). Foi organizado da seguinte forma: apresentação dos conteúdos, exercícios de fixação, interações para tirar dúvidas, <i>feedbacks</i> individuais e coletivos e atividade de avaliação e autoavaliação da aprendizagem.

Fonte: A autora (2021).

Também foi utilizado para a coleta de dados um diário de campo, que é um instrumento de investigação, composto por registros e anotações realizadas no momento da coleta de dados, considerando atividades, *feedbacks* e autoavaliações (questionários abertos e fechados) produzidos em ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*) e, depois, transcritos e analisados (GIL, 1999).

O PTE foi organizado para ser implementado presencialmente, entretanto no ano de sua implementação, 2020, o mundo foi acometido pela pandemia do novo Coronavírus. Agente etiológico causador de infecções respiratórias. Em 05 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), comunica o registro de 44 casos de uma “pneumonia de causa desconhecida”, relacionando os casos ao mercado de frutos do mar em Wuhan (BRASIL, 2020).

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declara emergência internacional frente a nova doença, até então pouco conhecida. No Brasil, em 03 de fevereiro de

2020, foi declarada emergência de saúde pública de importância nacional e, a partir deste momento, o Ministério da Saúde (MS) cria e envia ao Congresso Nacional (CN) um Projeto de Lei sobre a quarentena, sendo aprovado pelo Legislativo no dia seguinte e sancionado pelo Executivo em 07 de fevereiro (BRASIL, 2020).

Em 26 de fevereiro do mesmo ano, foi confirmado, no Estado de São Paulo, o primeiro caso da doença. Os dias que sucederam foram marcados por hospitais lotados, quebra na economia, protocolos sanitários e muitas mortes, para se ter noção da dimensão da pandemia do *Severe Acute Respiratory Syndrome* Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) no Brasil, é necessário discorrer sobre alguns dados estatísticos (BRASIL, 2020).

Segundo os dados extraídos da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) na data de 19 de janeiro de 2021, o mundo tem 94.124.612 casos confirmados da doença, e 2.034.527 óbitos pelo novo coronavírus. No Brasil, a realidade sanitária também é bastante difícil. Para a mesma data o país tem 8.573.864 casos confirmados e 211.491 mortes. Diante de tais acontecimentos, foram adotados protocolos de isolamento social e, no Estado do Paraná, as atividades escolares presenciais foram suspensas em 20 de março de 2020, pelo Decreto 4230³, do governo do Estado, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional. No Estado, a partir de 06 de abril de 2020, as aulas passaram a ocorrer de forma remota e, a partir dessa data, a implementação do PTE teve que ser adaptada a esse formato, sendo inserido na educação remota via sala virtual *Google Classroom*. Após a implementação do PTE e a observação dos resultados, os dados obtidos foram analisados à luz da metodologia de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011).

³ Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>>. Acesso: 20 de jan de 2020.

1 GÊNERO LITERÁRIO CONTO MITOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO RELIGIOSO⁴

Resumo: A revisão da literatura objetiva apresentar um panorama das pesquisas a respeito de determinado assunto para sua melhor compreensão. Neste estudo, a revisão tem por finalidade levantar as pesquisas sobre o Ensino Religioso no Ensino Fundamental e de suas metodologias aplicadas ao contexto do Ensino Religioso. Assim, visa investigar, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, as metodologias utilizadas na disciplina de Ensino Religioso e como o gênero discursivo conto mitológico pode contribuir para a apreensão dos conhecimentos descritos na Base Nacional Comum Curricular. O encaminhamento metodológico utilizado foi o da Revisão Sistemática de Literatura, a pesquisa teve como intervalo de busca os anos de 2009 a 2019, nos seguintes bancos de dados: banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Como resultados, dos 679 trabalhos analisados, somente 2 tratavam da temática. Portanto, os resultados apontam serem poucas as pesquisas que abordam a Ensino Religioso, mais particularmente contos mitológicos como instrumento mediador do componente curricular Ensino Religioso.

Palavras-Chave: Ensino Religioso; Conto Mitológico; Revisão Sistemática.

Abstract: The literature review aims to present an overview of researches on a given subject for a better understanding. In this sense, the review presented in this study aims to survey the research on Religious Education in elementary school and its methodologies applied in this context. Thus, it aims to investigate, through a Systematic Literature Review, the methodologies used in Religious Education classes and how the discursive genre Mythological Tale can contribute to the apprehension of the knowledge described in the Common National Base Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, in Portuguese). The methodological approach used was the Systematic Literature Review, having as search interval the years 2009 to 2019, in the following databases: theses and dissertations database of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, in Portuguese) and the Periodical Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, in Portuguese). As a result, of the 679 papers analyzed, only two dealt with the theme in the context in question. Therefore, the results indicate that there is little research that addresses Religious Education, especially Mythological Tales, as a mediating tool for the curricular component of Religious Education.

⁴ STORTO, L. J.; CARRAPEIRO, A. P. F. **Gênero Literário Conto Mitológico Como Instrumento para o Ensino Religioso:** Uma Revisão Sistemática da Literatura. Cascavel, v, 21 n, 2, p. 33-48, set/dez. 2019. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24102> >. Acesso em mar. 2020. Contudo, para que ele pudesse compor a Dissertação, algumas informações foram alteradas e atualizadas.

Keywords: Religious Education. Mythological Tale. Systematic Literature Review.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER) sempre ocupou lugar de reflexão dentro das instituições escolares e, junto aos documentos oficiais observa-se uma regulamentação referente às competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula. Essas regulamentações estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e nas Diretrizes Estaduais do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008), uma vez que, a disciplina de ER está presente nas instituições de ensino brasileiras de nível Fundamental, em virtude das garantias da legislação educacional vigente.

Contudo, quando se fala em ER e religião, pode-se identificar que, por ser um assunto amplo e complexo, ainda carece de debate, de clareza por parte dos protagonistas desse processo. O ensinamento sobre o sagrado perpassa o conhecimento histórico e se transforma em conhecimentos sociais, conhecimentos de respeito às diferenças, afinal, o Estado é laico, mas a humanidade não é. Assim, a disciplina de ER ajuda a compor uma harmonia vital entre o sagrado e o meio cultural, transformando-se em uma forma de entendimento da realidade (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

Ao conhecimento religioso é ofertada certa amplitude, já que “[...] o sagrado opera o encantamento do mundo” (CHAUÍ, 2003, p. 297). Esse pensamento de Chauí refere-se à importância que os seres humanos dão ao transcendental, pois para muitos, a religião traz conforto nas horas difíceis e atenua sofrimentos. Seguindo uma lógica social e política, de acordo com Bourdieu (1992), a religião está presente em todos os campos de atuação dos seres sociais e as funções sociais que a religião ocupa, tendem a se transformar em funções políticas, moldando comportamentos sociais, culturais, morais, religiosos, sexuais etc.

Diante do tema citado, percebeu-se a necessidade de realizar estudos para verificar o que tem sido pesquisado sobre o emprego de Contos Mitológicos como ferramenta⁵ metodológica na disciplina de ER, no nível Fundamental da Educação Básica. Para tanto, realizou-se uma RSL dos trabalhos publicados no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação

⁵ As autoras entendem ferramenta como um mecanismo de auxílio à aprendizagem.

em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa realizada teve como intervalo de tempo os anos de 2009 a 2019 e visou a quantificar e analisar os trabalhos que tratavam da temática elencada para estudo.

O trabalho se organizou em quatro seções: a primeira contextualiza o trabalho; a segunda apresenta os materiais e os métodos utilizados na pesquisa; na terceira, são apresentados os resultados e discussões; e na quarta e última seção, estão às considerações finais e a perspectiva de trabalhos futuros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A RSL, aqui apresentada, fundamenta-se na perspectiva de Kitchenham (2004), para quem uma revisão busca identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas relevantes para responder a uma área de investigação específica. Trata-se, pois, de uma forma secundária de estudo, já que não lida com fontes primárias de pesquisa. O objetivo da RSL é mapear a área, delineando a possibilidade e a viabilidade de trabalhos futuros.

A revisão que ora se apresenta, seguiu as seguintes etapas de pesquisa (adaptadas de KITCHENHAM, 2004):

- **Primeira etapa:** identificação, planejamento da pesquisa e elaboração das questões de pesquisa, as quais objetivam estruturar ações para a busca e a interpretação dos resultados.

- **Segunda etapa:** seleção de estudos primários.

- **Terceira etapa:** avaliação da qualidade dos textos que retornaram na pesquisa.

- **Quarta etapa:** extração e monitorização de dados: realização de leitura e verificação dos trabalhos encontrados, a fim de garantir sua pertinência com a temática pesquisada.

- **Quinta etapa:** síntese de dados: identificação dos trabalhos relevantes, sua organização por meio de tabelas e análise.

Os dados pesquisados emergiram das seguintes bases de dados: a primeira pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações do IBICT; a segunda foi no portal de periódicos da CAPES. A pesquisa visou identificar os textos

relativos ao ER e ao emprego de contos mitológicos nessa disciplina do Ensino Fundamental. Por meio da leitura dos títulos, resumos e *abstracts* dos trabalhos, foram excluídos aqueles que não atendiam aos critérios de pesquisa. O critério de inclusão foi a presença das expressões “Ensino Religioso”⁶ e “Mito” nos textos. Após essa fase da pesquisa, os trabalhos foram lidos na sua íntegra, a fim de responder à seguinte pergunta: “Como o gênero conto, mais particularmente o conto mitológico, pode contribuir na / para a apreensão de conhecimentos característicos da disciplina de ER no Ensino Fundamental?”

O período de busca foi de janeiro do ano de 2009 a julho do ano de 2019, assim, estudos realizados após essa data podem expor resultados distintos daqueles apresentados neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa realizada no site de dissertações e teses do IBICT, com a expressão “Ensino Religioso”, retornaram 167 trabalhos. Após a leitura dos títulos, resumos e *abstracts* dos textos, foram excluídos aqueles que não citavam ER e contos mitológicos, restando apenas 1 trabalho a ser analisado. A fim de visualizar os resultados da busca, elaborou-se a Tabela 1.

Tabela 1 - Dissertações do IBICT: " Ensino Religioso"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	9	0	
2.	2010	16	0	
3.	2011	11	0	
4.	2012	19	0	
5.	2013	18	0	
6.	2014	20	0	
7.	2015	21	0	
8.	2016	18	0	
9.	2017	15	0	
10.	2018	17	1	“Mitos sobre a origem do ser humano em livros didáticos de História: a escola e a transmissão do conhecimento”, de Carla Torresan Disponível em: < www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7327 >

⁶ As aspas foram utilizadas para refinar a pesquisa.

11. 2019	3	0
----------	---	---

Fonte: A autora (2021).

Na Tabela 1, é possível averiguar que, dos 167 trabalhos inicialmente selecionados, apenas um (1.67% dos resultados) abordava o tema pesquisado. Trata-se da Dissertação de mestrado “Mitos sobre a origem do ser humano em livros didáticos de História: a escola e a transmissão do conhecimento”, de Carla Torresan (2018), que possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia e Mestrado em Educação. A Dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, no ano de 2018, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Segundo Torresan (2018, p. 6):

[...] o objetivo do estudo foi analisar como os mitos sobre a origem do ser humano se fazem presentes nos livros didáticos do 6º ano de Ensino Fundamental e que tensionamentos são produzidos entre os interesses dos grupos religiosos relacionados a esses mitos e a função da escola na transmissão do conhecimento.

O aporte teórico utilizado para a sustentação da pesquisa de Torresan, encontra-se nas contribuições de Inés Dussel, Walter Kohan, Jan Masschelein e Marteen Simons. O material de coleta de dados consiste em documentos legais e institucionais, matérias jornalísticas, experiências pedagógicas e treze livros de História aprovados no Programa Nacional de Livros Didático (PNLD) (2017), destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. A análise dos materiais citados conduziu à problematização do papel da escola na construção e transmissão do conhecimento, evidenciando tensionamentos de grupos religiosos que visam a interesses particulares.

O texto trata de uma temática específica para os mitos analisados, qual seja: a origem do homem. A autora conclui que, a minoria dos materiais analisados abordam mitos indígenas e africanos sobre a criação do homem (TORRESAN, 2018). Segundo a pesquisadora, os livros de História ainda trabalham com conteúdos hegemônicos: o Evolucionismo, porque deriva do discurso científico; e o Criacionismo, “por ser aceito pela religião oficialmente mais praticada no país”, a Católica (TORRESAN, 2018, p. 92).

Como o foco da Dissertação é o ensino de História, não foi possível deduzir dos dados apresentados uma resposta para a pergunta de pesquisa “Como

o gênero conto mitológico pode contribuir para a apreensão de conhecimentos característicos da disciplina de ER no Ensino Fundamental?”.

A Tabela 2 foi produzida com base nas pesquisas realizadas no site de dissertações e teses do IBICT com a palavra-chave “Mito”. *A priori*, retornaram 285 trabalhos, dos quais, após as exclusões daqueles que não se enquadravam nos critérios da pesquisa, não restou nenhum, ou seja, nenhum trabalho tinha relação com a temática em tela.

Tabela 2 - Dissertações do IBICT " Mito"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	19	0	
2.	2010	24	0	
3.	2011	26	0	
4.	2012	36	0	
5.	2013	32	0	
6.	2014	39	0	
7.	2015	26	0	
8.	2016	28	0	
9.	2017	31	0	
10.	2018	21	0	
11.	2019	3	0	

Fonte: A autora (2021).

Na pesquisa realizada no site de dissertações e teses do IBICT, com as expressões “Ensino Religioso” e “Mito”, retornaram 6 trabalhos. Após a análise dos títulos, resumos e *abstracts*, excluíram-se aqueles que não atendiam aos critérios da pesquisa, não restando nenhum trabalho a respeito de ER no Ensino Fundamental. A fim de visualizar os resultados da busca, elaborou-se a Tabela 3.

Tabela 3 - Dissertações do IBICT " Ensino Religioso" e " Mito"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	0	0	
2.	2010	0	0	
3.	2011	2	0	
4.	2012	0	0	
5.	2013	1	0	
6.	2014	0	0	
7.	2015	0	0	
8.	2016	0	0	
9.	2017	0	0	
10.	2018	3	0	
11.	2019	0	0	

Fonte: A autora (2021).

A pesquisa realizada no site de dissertações e teses do IBICT com as palavras-chave “Ensino Religioso” apresentou 35 trabalhos como resultados. Excluíram-se aqueles que não atendiam aos critérios da pesquisa após a análise dos títulos, resumos e *abstracts*, não restando nenhum trabalho a ser investigado. A fim de visualizar os resultados da busca, foi construída a Tabela 4.

Tabela 4 - Teses do IBICT: " Ensino Religioso"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	2	0	
2.	2010	5	0	
3.	2011	2	0	
4.	2012	3	0	
5.	2013	3	0	
6.	2014	2	0	
7.	2015	4	0	
8.	2016	7	0	
9.	2017	4	0	
10.	2018	3	0	
11.	2019	0	0	

Fonte: A autora (2021).

A pesquisa realizada no site de dissertações e teses do IBICT a palavra- chave “Mito” apresentou 117 resultados, dos quais, após análise e exclusão daqueles que não se inseriam nos parâmetros selecionados para pesquisa, não restou nenhum texto para exame, pois nenhum trabalho tinha relação com o ER no Ensino Fundamental. A fim de visualizar os resultados da busca, desenhou-se a Tabela 5.

Tabela 5 - Teses do IBICT "Mito"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	10	0	
2.	2010	6	0	
3.	2011	7	0	
4.	2012	12	0	
5.	2013	11	0	
6.	2014	20	0	
7.	2015	11	0	
8.	2016	15	0	
9.	2017	12	0	
10.	2018	11	0	
11.	2019	2	0	

Fonte: A autora (2021).

Não retornou nenhum texto na pesquisa realizada no site de

dissertações e teses do IBICT com as palavras-chave “Mito” e “Ensino Religioso”, como é possível observar na Tabela 6.

Tabela 6 - Teses do IBICT: "Mito" e " Ensino Religioso"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	0	0	
2.	2010	0	0	
3.	2011	0	0	
4.	2012	0	0	
5.	2013	0	0	
6.	2014	0	0	
7.	2015	0	0	
8.	2016	0	0	
9.	2017	0	0	
10.	2018	0	0	
11.	2019	0	0	

Fonte: A autora (2021).

A última pesquisa foi realizada no site do portal de periódicos da CAPES. Nela, empregou-se a expressão “Ensino Religioso”, retornando 68 artigos. Após a análise dos títulos, resumos e *abstracts*, foram excluídos aqueles que não atendiam aos parâmetros da pesquisa, restando 1 artigo, o qual foi lido na íntegra, cuja descrição é apresentada na Tabela 7, que traça um panorama dos resultados da busca no portal da CAPES.

Tabela 7 - Portal de Periódicos da CAPES: "Ensino Religioso"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	5	0	
2.	2010	6	0	
3.	2011	5	0	
4.	2012	5	0	
5.	2013	6	1	“O letramento literário na formação de professores de Ensino Religioso - uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis”, de Araceli S. Benevides. Disponível em: < https://doaj.org/article/689018394c4f45f3ba4a05b32c5398b6 >
6.	2014	6	0	
7.	2015	14	0	
8.	2016	12	0	
9.	2017	4	0	
10.	2018	4	0	
11.	2019	1	0	

Fonte: A autora (2021).

Na Tabela 7, é possível averiguar que, dos 68 artigos inicialmente

selecionados, destaca-se apenas 1, correspondendo a 0,68% do total, que trata do tema conto mitológico contextualizado à disciplina de ER no Ensino Fundamental. Na sequência, apresenta-se a descrição desse artigo.

O texto, que corresponde ao item cinco da Tabela 7, tem como título “O letramento literário na formação de professores de ER - uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis”, de Araceli Sobreira Benevides. Foi publicado na revista *Diálogo das Letras*, v. 2, n. 2 de set./dez. do ano de 2013 (ISSN 2316-1795). A pesquisadora é formada em Letras, com mestrado em Estudos da Linguagem e doutorado em Educação.

Benevides (2013), apoiou-se no pensamento de Bakhtin, Moita Lopes e Rojo para desenvolver um diálogo entre a Literatura e a Ciências da Religião como áreas disciplinares das Ciências Humanas. A autora afirma que a Literatura pode atualizar mitos, dando-lhes interpretações e novos questionamentos. Quanto ao objetivo de pesquisa, a autora declara que:

O objetivo é trazer para o ambiente dessa formação textos literários que abordem a temática do Transcendente e do fenômeno religioso, com a finalidade de se criar momentos de leitura para a compreensão das diferentes formas como os discursos religiosos se constituem pela linguagem (BENEVIDES, 2013, p. 132).

No texto, Benevides (2013), discorre a respeito de uma análise da concepção dialógica da linguagem e das teorias sobre leitura e letramento literário. Ela tece uma análise dialógica do conto machadiano “Na Arca - três capítulos inéditos do Genesis”, relacionando-o ao Mito do Dilúvio, presente em narrativas sagradas, a fim de dialogar com os discursos que circulam nos espaços literários e religiosos dos conhecimentos das Ciências da Religião. Com isso, a autora apresenta uma possibilidade de leitura literária e de atualização do texto, que podem ser trabalhadas na disciplina de ER.

O artigo faz referência à necessidade de formação literária por parte dos professores, pois “[...] formação de novos leitores somente acontece quando os sujeitos do fazer docente conhecem esse repertório literário”. No que tange à pergunta de pesquisa, com base no artigo de Benevides, é possível deduzir que o trabalho com contos mitológicos em sala de aula pode contribuir para formar leitores mais proficientes, ampliando a bagagem de leituras dos estudantes do Ensino Fundamental, e que, “ao trazer para o ambiente escolar textos literários que

abordem a temática do Transcendente e das questões religiosas, o/a professor/a possibilita momentos de leitura para a compreensão do outro (alteridade) e abre espaços para a pluralidade, para o diálogo entendido como acontecimento da vida” (BENEVIDES, 2013, p.145).

A Tabela 8 foi construída com base em pesquisas realizadas no site do portal de periódicos da CAPES, com as palavras-chave “Ensino Religioso” e “Mito” e resultou em 1 artigo, cuja leitura do título e do resumo foi realizada e, por estar de acordo com os critérios levantados, foi considerado para análise. A Tabela 8 foi elaborada para apresentar o panorama dos resultados. O artigo encontrado já foi mencionado e discutido anteriormente neste trabalho na análise dos dados da Tabela 7.

Tabela 8 - Portal de Periódicos da CAPES: "Ensino Religioso" e "Mito"

Nº	Ano	Quantidade Pesquisada	Quantidade Encontrada	Título/ Autor/ Link para Download
1.	2009	0	0	
2.	2010	0	0	
3.	2011	0	0	
4.	2012	0	0	
5.	2013	1	1	“O letramento literário na formação de professores de Ensino Religioso - uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis”, de Araceli S. Benevides. Disponível em: < https://doaj.org/article/689018394c4f45f3ba4a05b32c5398b6 >
6.	2014	0	0	
7.	2015	0	0	
8.	2016	0	0	
9.	2017	0	0	
10.	2018	0	0	
11.	2019	0	0	

Fonte: A autora (2021).

Levantaram-se algumas hipóteses para os resultados apresentados nesta seção:

- Os contos mitológicos estão presentes, principalmente, no discurso de religiões afro-brasileiras (exemplo: candomblé e umbanda) e indígenas, consideradas religiões não cristãs. O discurso cristão recorre especialmente ao gênero parábola, deixando de lado os contos mitológicos, por isso eles são pouco explorados nesse contexto de ensino;
- Em geral, o ER realizado no Brasil, não aborda de modo adequado as religiões afro-brasileiras e indígenas, em que os contos mitológicos

estão fortemente presentes. Isso é consequência da formação religiosa nacional que, segundo o Censo 2010 (IBGE, 2020, s/p), indica que, 89,9% dos brasileiros pertencem a grupos religiosos cristãos e 8% dos brasileiros declaram-se como “sem religião”, em um total de 97,9% da população. “Os adeptos da umbanda e do candomblé mantiveram-se em **0,3% em 2010**”, apenas (IBGE, 2020, s/p – grifos nossos). Esses números, certamente impactam a discussão sobre contos mitológicos no ER e a sua presença em materiais didáticos (TORRESAN, 2018);

- O fato de que não se solicita uma formação específica em ER para os docentes da disciplina⁷, faz que cada professor selecione para estudo em sala de aula os temas mais relacionados à sua vivência religiosa que, como visto, em geral está centrada na experiência cristã, que recorre muito mais ao gênero parábola que ao mito;

- A “[...] dificuldade de se encontrar materiais didáticos dentro das orientações atuais para um ER pluralista e aberto e, mais ainda, da persistência de uma tendência religiosa nos materiais existentes, quase sempre voltada para o catolicismo” (BENEVIDES, 2013, p.135);

- No país, o ER não está voltado às obras literárias e aos gêneros literários que circulam nos grupos religiosos, caso dos contos mitológicos, o que pode ser devido à formação do professor para atuar nessa disciplina, pois não se exige formação específica do professor em ER (JUNQUEIRA, 2016), o que seria fundamental, uma vez que habilitaria e qualificaria o docente para atuar nessa área de conhecimento, levando-o a compreender, respeitar e trabalhar a multiplicidade religiosa do Brasil (JUNQUEIRA, 2016; KLEIN; JUNQUEIRA, 2008). Além disso, essa perspectiva vai ao encontro da “[...] liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ER e as normas para habilitação e admissão dos professores da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos” (KLEIN; JUNQUEIRA, 2008, p. 224);

- A intolerância religiosa contra grupos não cristãos também pode ser um motivo da ausência de trabalhos debatendo a temática aqui posta em estudo. Desde o início do século XXI, em paralelo ao aumento de evangélicos no Brasil

⁷ Em geral, no país, quem ministra a disciplina de ER é formado em Filosofia, Sociologia, História, Ciências Sociais ou Psicologia ou quem possui uma licenciatura em qualquer área de formação docente mais a especialização (pós-graduação *latu sensu*) em ER.

(IBGE, 2020), eclodiu o número de atos de intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras e seus símbolos. Com grande volume, esses atos ganharam visibilidade pública, sendo noticiados em (tele)jornais e revistas (SILVA, 2007). Uma forma de violência contra esses grupos minoritários é o silenciamento, ou seja, não falar desses grupos religiosos, não os discutir e não os apresentar em salas de aulas, colaborando para a ausência de trabalhos sobre contos mitológicos no ER, já que muitos desses mitos simplesmente não são debatidos em sala aula.

Tudo isso pode ser entendido como barreiras para a presença de contos mitológicos no ER brasileiro, o que, por seu lado, reflete no número pequeno de trabalhos abordando contos mitológicos e ER nas plataformas pesquisadas, conforme elucidam os resultados deste estudo.

CONCLUSÃO

Neste *paper*, apresenta-se uma RSL com base em Kitchenham (2004). Para isso, foram realizadas buscas em dois portais de banco de dados: o banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal compreendeu o período de janeiro do ano de 2009 a julho do ano de 2019, uma década de trabalhos. As palavras-chave empregadas na busca foram “Ensino Religioso” e “Mito”, ora em conjunto, ora em separado.

A revisão realizada demonstrou a escassez de trabalhos elaborados na última década, envolvendo a utilização do gênero conto mitológico como ferramenta dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de ER no nível Fundamental da Educação Básica. Apenas 2 trabalhos, uma Dissertação de mestrado e um artigo atendiam aos parâmetros da pesquisa e, por isso, foram analisados. Acredita-se que essa ausência se deva à hegemonia do discurso religioso cristão em território nacional, em que apenas 0,3% da população declara praticar religiões afro-brasileiras (IBGE, 2020). Como os contos mitológicos prevalecem entre adeptos do candomblé, da umbanda e de religiões indígenas, é pouco explorado na disciplina de ER.

Mediante a leitura dos textos em sua íntegra, foi possível em apenas um deles, o artigo, deduzir uma resposta para a seguinte pergunta de pesquisa “Como o gênero conto, mais particularmente o conto mitológico, pode contribuir na / para a apreensão de conhecimentos característicos da disciplina de ER no Ensino Fundamental?”, já que a Dissertação não possui relação com o ER, mas com o ensino de História, abordando, para isso, o ER, de modo à tangenciá-lo.

Como resposta à pergunta, entende-se que o emprego de textos literários em geral e de contos mitológicos em específico, colaboram para a formação de leitores, ampliando sua bagagem de leituras. Ademais, por meio da análise e da comparação de contos mitológicos não cristãos, o professor de ER pode favorecer um trabalho dialógico e a atualização dos discursos, contribuindo para a formação de leitores críticos, dando espaço às religiões não cristãs, de modo a colaborar para diminuir o estranhamento diante delas e, por consequência, arrefecendo a intolerância religiosa contra elas.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, A. S. O letramento literário na formação de professores de ensino religioso: uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis. **Revista Diálogos das Letras**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v.02, n.02, p.132-147, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/879/476>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**, Joint Technical Report Software Engineering Group, Department of Computer Science, Keele University, United King and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd., Australia, 2004.
- KLEIN, R; JUNQUEIRA, S. R. A. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008.
- JUNQUEIRA, S. R. A. **Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97**. Brasília: [s/n]: 2016.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica ensino religioso**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.
- SILVA, V. G. da. Prefácio ou notícias de uma guerra nada particular: os ataques

neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil. *In*: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p.9-28.

TORRESAN, C. **Mitos sobre a origem do ser humano em livros didáticos de História: a escola e a transmissão do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7327>. Acesso em: 10 mar. 2020.

2 ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL

Resumo: O presente estudo tem como objetivo investigar bibliograficamente como se deu o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil, para fim de oferecer subsídios de conhecimento e aporte teórico para a criação de uma Produção Técnica Educacional. A pesquisa analisou o Ensino Religioso em seu percurso histórico e contemporâneo, legislação e normativas educacionais pertinentes à estrutura do Ensino Religioso no Brasil. Como encaminhamento metodológico, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais em materiais diversos, como livros, artigos, periódicos, documentos federais e estaduais, entre outros. A pesquisa evidenciou a trajetória conflitante do Ensino Religioso desde sua introdução até os dias atuais, o qual passou por pressões sociais e religiosas de ambos. Além disso, a pesquisa demonstrou a dificuldade de o Ensino Religioso se estabelecer como uma disciplina, mesmo sendo um componente curricular que agrega conhecimento humano.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Percurso histórico; Legislação.

Abstract: This study aims to investigate bibliographically how did happen the development of Religious Education in Brazil in order to offer knowledge and theoretical support in the development of a Technical-Technological Production. The research analyzed Religious Education in its historical and contemporary journey and legislation and educational normative related to the structure of Religious Education in Brazil. As a methodological approach, bibliographic and documentary research was developed in various materials, such as books, articles, journals, federal and state documents, among others. As a result, the study showed the conflicting journey of Religious Education, from its introduction to the present day, which has undergone social and religious pressures. In addition, the research demonstrated the difficulty for Religious Education to establish itself as a school subject, even though it is a curricular component that aggregates human knowledge.

Keywords: Religious Education; Historical Journey; Legislation.

INTRODUÇÃO

Segundo Mota (2015) e Junqueira (2008) o Ensino Religioso (doravante ER) tem sido motivo de apreensão, dentro e fora das instituições escolares. Ele desperta muitas polêmicas e ambiguidades no que se refere ao seu entendimento enquanto disciplina, por isso, constantemente tem sofrido pressões de ordem teórica, política, social, ideológica e religiosa, criando assim, uma subdivisão

de pensamentos sobre a necessidade e a forma de aplicação do componente curricular. Para discutir esse problema, formulam-se correntes de pensamento de diversos grupos sociais, com o intuito de refletir sobre a melhor forma de aplicá-lo ou ainda retirá-lo do ensino. Nesse sentido, Junqueira (2008, p. 15) assevera que:

[...] o ensino religioso é uma área do conhecimento e, por esse motivo, é assumido como um marco estruturado de leitura e da interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

Diante das adversidades de toda ordem, existem grupos sociais que entendem o ER como sendo responsabilidade da família, por isso, segundo eles, não deve ser ofertado nas escolas. Desse modo, pode-se afirmar que esse viés fortalece o afastamento do Estado em atividades educativas nessa área.

Em contrapartida, existem grupos sociais que concordam com a presença do ER nas escolas, entretanto, acreditam que os pais ou responsáveis têm o direito de escolher qual religião conduzirá o currículo empregado. Enfim, são múltiplas as indagações e opiniões sobre o ER como componente curricular na Educação Básica (JUNQUEIRA, 2008).

Nesse horizonte, a educação representa uma porção do modo de vida dos grupos sociais, por conseguinte, ela é entendida como uma atividade diversificada, dependente da cultura, sendo assim, um ato educativo, social e político. Por ser um ato de ampla magnitude, acaba por sofrer interferências das escolhas teórico-metodológicas na ação de educar (MOTA, 2015).

Diante disso, para que seja possível entender o ER enquanto disciplina da Educação Básica, faz-se necessário entendê-lo dentro de sua formação histórica e legal (MOTA, 2015), assim, o objetivo da pesquisa é apresentar um panorama teórico a respeito do Ensino Religioso (ER) no Brasil. Para tanto, será necessário investigar bibliograficamente como se deu o desenvolvimento do ER no Brasil, para fim de oferecer subsídios de conhecimento e aporte teórico para a criação de uma Produção Técnica Educacional (doravante PTE).

ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO

Para Junqueira (2008), o descobrimento do Brasil relaciona-se a um

projeto político-religioso. Essa proposta de domínio e colonização foi responsável pela expansão colonial portuguesa, que gerou o cenário perfeito para o surgimento da ideia de associar escolarização e missão religiosa. Durante todo período colonial brasileiro (1500 a 1822), a instrução e a conversão ao cristianismo eram associadas e a instrução religiosa tinha o objetivo de promover a ocidentalização e a cristianização da população local, dos nativos e imigrantes (JUNQUEIRA, 2008; MOTA, 2015).

No Brasil colônia, os jesuítas eram os responsáveis por disseminar a fé. Naquele momento, ser cristão não era uma opção, era uma pré-condição, pois qualquer outra forma de religião era combatida e perseguida. De fato, o povo estrangeiro que aqui chegou, os “portugueses”, forçou os que aqui viviam, os “indígenas”, a ingressarem na vida por eles entendida como civilizada, da qual a fé cristã era a única opção (JUNQUEIRA, 2008).

Por muito tempo, a conversão ao cristianismo interferiu em toda aplicação pedagógica colonial. “O sacerdote era, para eles, a imagem sagrada daquele que detinha o saber” (JUNQUEIRA, 2008, p. 17). Nesse cenário, a Igreja e o Estado formavam um composto sólido, que detinha embasamento político. Assim, o Estado escolhia representantes religiosos e clérigos para desempenhar as mais diversas funções, como a função de professor.

No período colonial, o ato educativo era disseminado pelos jesuítas, tais ensinamentos jesuíticos, com o intuito de promover a fé e educar, foram observados em obras compostas pelos missionários, anos depois. Os escritos eram sistematizados e de amplo domínio territorial, tendo essa forma de ensino durado por 210 anos, e sendo dividida em duas partes: uma tinha como objetivo a conversão e adaptação dos indígenas à cultura branca, e a outra era destinada à formação básica dos filhos dos colonos (MOTA, 2015).

O ensino, nesse período, era moldado a atender as particularidades das classes dominantes. “Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada [...]” (ROMANELLI, 2013, p. 33). Apesar de se apresentar como um modelo educativo forte, o modelo jesuítico não conseguiu se sustentar, deixando de vigorar a partir de 3 de setembro de 1759 (MOTA, 2015).

No período colonial, o monopólio das instituições de ensino brasileiras foi dado a instituições religiosas católicas. Em consequência, tratando-se

do ato de educar, pode-se dizer que o cerne do pensamento que associa o ensino à religião, foi estabelecido como condição de evangelização (JUNQUEIRA, 2008; MOTA, 2015).

Diante das mudanças sociais e políticas, mais tarde, no século XVIII, o Marquês de Pombal buscou reformar o ensino, com o objetivo de tornar a educação mais vantajosa ao Estado. As primeiras reformas no ensino foram regulamentadas pelo Alvará de 28 de junho de 1759, que viabilizou fechamento dos colégios jesuíticos e direcionou a educação voltada aos interesses da coroa portuguesa (MOTA, 2015).

A partir de tais mudanças, nesse período, segundo Romanelli (2013), pessoas consideradas laicas foram introduzidas na educação e o Estado passou a arcar com os encargos. Por conseguinte, a educação jesuítica não mais era permitida em colégios, entretanto se manteve em colégios de formação de sacerdotes. Essas instituições eram, na maioria das vezes, dispostas em fazendas, o que favoreceu com que os sacerdotes adquirissem relevância social por parte da aristocracia rural (MOTA, 2015).

Mesmo com as reformas na educação, a Igreja continuou a manter o monopólio das instituições educacionais e, com isso, observa-se claramente a influência da Igreja no campo educacional nesse período, visto que a função de direção, chefe maior, foi concedida a Dom Tomás de Almeida (JUNQUEIRA, 2008).

As mudanças no sistema de ensino não trouxeram muitos benefícios, pois as reformas eram lentas e ineficientes, desta forma, “[...] com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1976, p. 564, *apud* MOTA, 2015, p. 77).

BRASIL IMPÉRIO

Em 22 de abril do ano de 1822, o Brasil proclamou sua independência política, mas, em se tratando de educação, nada mudou. A educação permaneceu nos mesmos moldes do período anterior, atrasada e seguindo o

sistema de padroado⁸. Nessa época, foi homologada a primeira Constituição (1827), por meio da qual ficou estabelecido que a religião católica fosse a oficial (art. 5º) e que serviria de base para o desenvolvimento da educação. No art. 6º dessa Constituição, foram definidas as funções dos professores que se resumiam a:

[...] ler, a escrever, a realizar as quatro operações de aritmética, a prática de quebrados, decimais, proporções de geometria, a gramática da língua portuguesa, os princípios da moral cristã e da doutrina católica. Indicava também, para os meninos, a leitura de Constituição do Império e da história do Brasil (JUNQUEIRA, 2008, p. 20).

Nota-se nesse período, a relevância da religião para a educação. Nessa época, o ensino primário era oferecido pelas províncias, que por sua vez, não detinham recursos necessários e ofereciam um serviço escasso e ineficiente. Com o Ato Adicional de 1834, que modificou a Constituição de 1824, houve ampliação de recursos para a educação (MOTA, 2015).

A estrutura organizacional foi modificada, ficando a cargo das províncias, a educação primária e secundária, e a cargo do poder central, a universitária (JUNQUEIRA, 2008). Para Mota (2015), a descentralização da educação que existe até os dias atuais, nasceu nesse momento. A educação, nesse período, não tinha um sistema educacional, mas haviam setores que se responsabilizavam por definidos fragmentos, transformando-se em facetas separadas de um amplo e complexo sistema.

O pensamento de Saviani (2008) frente a essa questão conduz ao entendimento de que, se a lei fosse de fato executada, ou seja, se todas as escolas fossem viabilizadas, como disposto em lei, teria sido instituído um sistema nacional de instrução primária, o que acabou não acontecendo. Na verdade, nesse período havia uma grande inconsistência no ensino, pois a educação primária não era pré-requisito para dar continuidade aos estudos e a educação secundária era isolada, sendo “[...] de frequência livre, sem uma organização hierárquica das matérias e das séries e ainda a ênfase recaía sobre as matérias de humanidades” (JUNQUEIRA, 2008, p. 20).

O segundo império (1831-1840) se apresentou como um período de

⁸ Padroado na América Latina foram um conjunto de faculdades especiais e de privilégios, os reis e outros mandatários de Portugal e Espanha assumiam a direção e organização da Igreja. Desta forma se entendia esta relação: As leis da Igreja são as leis do Estado e vice-versa (MEDEIROS, 2017).

conflitos políticos, influências da maçonaria e ideias libertárias. A educação permaneceu precária, dessa forma, as elites buscavam colégios católicos para oferecer educação a seus filhos. Em 1840, D. Pedro II foi nomeado imperador constitucional e, no ano posterior, com as mudanças decorrentes na educação e na política, o estado concedeu a volta dos jesuítas e de suas escolas. Esse período foi marcado pela ampliação de ideias abolicionistas, burguesas, liberais e republicanas (JUNQUEIRA, 2008).

Em suma, o período imperial foi evidenciado pelo descaso político e educacional. A Igreja ofereceu um enfrentamento às ideias da maçonaria, ao espírito científico e à modernidade, atrasando, de certa forma, o avanço na educação. Essas objeções da Igreja influenciaram um conflito religioso-político de ampla dimensão. No campo ideológico, foi o momento das imposições positivistas, que influenciaram a sociedade e enfraqueceram o poder que as instituições religiosas exerciam sobre a sociedade (JUNQUEIRA, 2008). Com tudo isso, o Brasil buscou se modernizar, deixando de lado as lideranças religiosas e estabelecendo outras relações de poder.

BRASIL REPÚBLICA

Após a proclamação da república, em 15 de novembro do ano de 1889, o regime de padroado estava decadente e a Igreja vivia um momento de fragilidade. Nesse período, o Estado laico parecia ser a melhor alternativa, pois o afastamento da religião demonstrava-se algo promissor. Junqueira (2008) afirma que

[...] o estado laico brasileiro foi oficializado pelo Decreto nº 119-A, de 7 janeiro de 1890⁹. Desse modo, os bispos brasileiros reagiram à opção republicana de não mais subsidiar economicamente as autoridades religiosas. (p. 22).

Segundo os estudos de Junqueira (2007; 2008), Corrêa e Holanda (2007), alguns documentos oficializaram a separação do Estado e da Igreja, tais como a Constituição de 1891¹⁰, que explica como seria executada a separação. No

⁹ Para ver na íntegra do Decreto nº 119-A, de 7 janeiro de 1890, acesse: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm>.

¹⁰ Para ver Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891,

entanto, essa mesma Constituição, deixou em aberto algumas questões, como a permissão para a expansão das instituições de ensino dirigidas pela Igreja, causa de alguns avanços como o art. 72 da Constituição de 1891, que introduziu o ensino leigo nas escolas públicas, suprimindo as aulas de religião.

No final do século XIX e começo do século XX, o país atravessou adversidades muito peculiares, como crescimento demográfico e migrações externas e internas. Assim, vale ressaltar que os imigrantes externos, em sua maioria europeus, tinham uma forma diferenciada de entender o meio social e religioso. A sociedade passava por um caos, produzido pelo fim da escravidão, que gerou uma camada de marginalizados, e também pelo início da industrialização e do fortalecimento do comércio. Esses acontecimentos modificaram drasticamente o pensamento social e político da época e, por conta de tantas mudanças, ocorreram intensas transformações políticas e sociais (JUNQUEIRA, 2008).

Diante de tantas mudanças, em 1889, foi criado o Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, órgão administrativo que tinha uma nova visão da educação, sendo impulsionado por ideais republicanos de forte influência positivista. A reforma educacional diante do cenário político e social do período foi confeccionada partindo da ideologia liberal, com o objetivo de ajustar o operário ao projeto de nação criado pelas oligarquias regionais e minimizar a responsabilidade do Estado (MOTA, 2015; JUNQUEIRA, 2008).

Benjamim Constant, um dos idealizadores do positivismo no Brasil, foi empossado como primeiro ministro dessa área. Ele foi responsável por uma profunda reforma no ensino, visto que implementou medidas como alterações no currículo, reestruturação dos conteúdos e organização das ciências segundo os critérios de Auguste Comte (JUNQUEIRA, 2008, p.23).

De acordo com Mota (2015), as reformas educacionais citadas não ocasionaram as mudanças esperadas, assim como as que seguiram. Isso porque foram sequências de experiências desestruturadas e ineficientes (MOTA, 2015). Para Romanelli (2013), as reformas são entendidas como um complexo de erros:

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e

desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação (ROMANELLI, 2013, p. 44).

Romanelli (2013) e Azevedo (1976) coadunam a ideia de que a descentralização da educação, reafirmada na Constituição da República de 1891, não foi benéfica para a educação brasileira, pois a separação de responsabilidades fez com que não existisse um plano nacional de educação, e isso se faz presente até os dias atuais. Os documentos normativos garantiam uma educação gratuita, pública e laica, no entanto, o que existia era pouca gratuidade e menos ainda, instituições estaduais. Isso acabou por levar a educação novamente ao domínio privado, principalmente da igreja, agora católica e protestante (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2003).

Segundo Mota (2015), o país passou por uma mudança de percepção ideológica, quando o modelo agrário-exportador foi substituído pelo modo urbano-industrial. Devido a tais mudanças, as pessoas migraram para as cidades, e a demanda por escolarização aumentou. A partir de 1930, Getúlio Vargas assume o poder, trazendo mudanças significativas para o sistema educacional. Getúlio aprovava o modelo fascista europeu, com uma posição pactual do Estado com a Igreja. Dessa forma, houve um fortalecimento do governo, que foi apoiado por bispos brasileiros. A consequência desse ato foi a introdução do ER como obrigatório para escola e facultativo para o aluno. Quanto à educação, essa passa a ser entendida como direitos de todos. Tais implicações se encontram na Constituição de 1934 (JUNQUEIRA, 2008; MOTA, 2015). Sendo assim, fica estabelecido que:

Art. 149 - a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores de vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, s/p).

Nesse período, também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual estabeleceu reformas educacionais importantes. De acordo com Junqueira (2008), os anos que se sucederam ao governo de Getúlio foram tumultuados, período denominado Estado Novo, com a implementação em 1937.

Com essa nova política ditatorial, uma nova Constituição¹¹ foi elaborada. Esse novo documento removia regulamentos referentes à Igreja, em outras palavras, os avanços que a Igreja tinha alcançado em termos de legislação foram retirados, sendo que o ER passava a ser facultativo para escola e para os alunos (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007).

A Constituição de 1946¹² estabeleceu uma alteração em relação à legislação de 1934. Nesse novo texto, os responsáveis pelos estudantes careceriam de prescrever a matrícula nas aulas de ER. Posteriormente, o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, foi modificado pelo art. 168, de 1946. Nele, o Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos de Brasil decreta que:

Art. 1º Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requerem.

Art. 3º Para que o ER [Ensino Religioso] seja ministrado nos estabelecimentos oficiais e ensino, é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º a organização dos programas de ER e as escolhas dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a esse respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ER pertencem ao Estado, no que se respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores (BRASIL, 1931, s/p)

O art. 168 da Constituição de 1946 dispõe de algumas mudanças em relação ao ER, nestes termos:

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: V - O ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946, s/p).

As modificações citadas deixam claro que as leis retrocedem e avançam à medida que a política se transforma. Com a Constituição de 1946, mais uma vez, gerou-se uma polêmica frente ao ER: os tensionamentos entre os parlamentares acabaram por propor que a disciplina fosse ministrada em horário

¹¹ Para ver na íntegra a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, acesse: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>.

¹² Para ver na íntegra a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, acesse: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>

alternativo, diferente dos horários das aulas, e sem ônus aos cofres públicos. Nos anos seguintes, as discussões se ampliaram e, assim, surgiram novas versões e entendimentos da necessidade ou não da disciplina (JUNQUEIRA, 2008). Isso fica claro nos termos da Constituição Social de 1988:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, s/p).

Vale ressaltar que a Constituição de 1988 teve o objetivo de redemocratizar o país e foi construída em um amplo debate com a sociedade. Em se tratando do ER, essa emenda constitucional foi disposta após intensas organizações populares. O artigo constitucional, ora disposto, apresenta características de matrícula facultativa. Nesse documento, é levado em conta o fato de o ER ser discutível, mas estabelece que seja ofertado como disciplina dos horários normais das instituições públicas (JUNQUEIRA, 2008).

Outro ponto interessante a ser abordado é a concepção dual entre a visão liberal e católica. Os liberais (Escola Nova) viam a educação como processo de reconstrução, a escola, para os liberais, devia formar pessoas aptas ao mercado, que apresentassem a autonomia necessária para o seu pleno desenvolvimento. As concepções católicas visavam a preparar o homem para a vida, seja vida terrena ou metafísica e, juntar todos esses ideais e pensamentos foi um longo e árduo trabalho, que resultou na Constituição de 1988 (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008).

AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E A DICOTOMIA ENTRE ESTADO E RELIGIÃO NO PERÍODO PÓS VARGAS

Para embasar os diferentes pensamentos no Brasil foram confeccionadas diferentes Constituições Federais, como as de: (1824); (1891); (1934); (1937); (1946); (1967) e a Constituição Cidadã de (1988). Vale ressaltar que

as Constituições do período republicano visam desassociar Estado e religião, tendo como consequência a liberdade religiosa (BRASIL, 1988). Nesse sentido, faz-se necessário observar as últimas três Constituições, sendo que, a Constituição de 1946 declara que:

Art. 31. À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios é vedado: II - estabelecer ou subvencionar cultos religiosos, ou embaraçar-lhes o exercício.

Art. 141. § 7º É inviolável a liberdade de consciência e de crença e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariem a ordem pública ou os bons costumes. As associações religiosas adquirirão personalidade jurídica na forma da lei Civil.

§8º Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum dos seus direitos, salvo e a invocar para se eximir de obrigação, encargos ou serviço imposto pelo Lei aos brasileiros em geral, ou recusar os que ela estabelecer em substituição daqueles deveres, a fim de atender escusa de consciência (BRASIL, 1946, s/p).

Já, na Constituição Federal de 1967, diz-se que:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios: I - estabelecer culto religioso ou Igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o exercício ou manter com ele ou com seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada a colaboração de interesse público, e na forma e nos limites da Lei Federal, notadamente no setor educacional, no assistencial e no hospitalar.

Art. 153. § 5º É plena a liberdade de consciência e fica assegurado aos crentes o exercício dos cultos religiosos que não contrariem a ordem pública e os bons costumes

§ 6º por motivo de crença religiosa ou convicção filosófica ou política, ninguém será privado de qualquer de seus direitos, salvo se o invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta, caso em que a Lei poderá determinar a perda dos direitos incompatíveis com a escusa de consciência.

§ 7º Sem caráter de obrigatoriedade, será prestada por brasileiros, nos termos da Lei, assistência religiosa às forças armadas e auxiliares, e, nos estabelecimentos de internação coletiva, aos interessados que a solicitarem, diretamente ou por intermédio de seus representantes legais (BRASIL, 1967).

E, por último, a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) assegura que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou por convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988, s/p).

Esses trechos das três constituições indicam a dicotomia entre Igreja e Estado, mas também reafirmam a liberdade de crença. Os documentos confirmam que a questão religiosa no Brasil tem um viés cultural que espelha e conduz a religião. Talvez seja por esse motivo que o ER não apresenta certa solidez enquanto disciplina nas escolas públicas (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008).

O ENSINO RELIGIOSO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: RESOLUÇÕES E PARECERES

A partir da década de 1960, a sociedade brasileira mergulhou em grandes transformações políticas e sociais: o país assistia à queda da democracia e ao florescimento de um novo sistema político ditatorial (JUNQUEIRA, 2008; TOMAZI 2013). Nesse contexto, é indubitável que as transformações políticas relatadas geraram significativas mudanças, de amplo aspecto social. Na educação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024, promulgada em 1961, afirma que:

Art.97. O ER [Ensino Religioso] constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§1º A formação de classe para o ER independe de número mínimo de alunos.

§2º O registro dos professores de ER será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, s/p).

A Lei 4.024 de 1961 legitimou o arquétipo do ER utilizado no Brasil, o modelo disposto era o confessional¹³. Esse período foi marcado por intensas discussões sobre a disciplina e, conseqüentemente, o ER ficou desmembrado do

¹³ A concepção confessional foi a primeira a ser adotada nas instituições públicas de ensino brasileiras, com intuito marcadamente catequético: desde o período colonial, a religião nas escolas se limitava à presença do catolicismo (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2017).

currículo e apresentou certas peculiaridades nessa LDBEN, como: ser uma disciplina facultativa, o docente (para ministrar aulas de ER) precisava ser indicado por autoridades religiosas e, por último, a dificuldade em organizar turmas segundo o credo (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007).

No que tange a dados históricos, a década de 1960 foi um período conturbado, composto de muitos ajuntamentos sociais em prol dos direitos civis, políticos e sociais. Esses acontecimentos foram combatidos com furor. O Estado implementou o Ato Institucional número cinco (AI-5)¹⁴ que se apresentou como um usurpador de direitos e liberdades (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007).

Devido às exigências do mercado de trabalho confeccionadas pelo capitalismo industrial crescente, a década de 1970 foi um momento de reestruturação política e social. A educação nesse período foi marcada por intensa valorização dos cursos profissionalizantes e, como resultante, o pensamento humanista e progressista perdeu espaço. Nesse contexto, aconteceu uma reforma na LDBEN de 1961 (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008).

Segundo Junqueira (2008), a partir desse momento, o ER passou a ser entendido como componente indispensável para a “formação moral” da sociedade e foi inserido na Lei n. 5.692 de 1971. Em seu artigo sétimo, afirma-se que “[...] O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, s/p).

É de fundamental importância advertir que, com a modificação na lei, houve uma mudança de pensamento sobre o ER, que passou a ser compreendido como uma forma de auxiliar as futuras gerações oportunizando assim:

[...] experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida, para que contribuísse para o cultivo de uma atitude dinâmica de abertura ao sentido radical de sua existência em comunidade, preparando o estudante para uma opção responsável do seu projeto de vida (JUNQUEIRA, 2008, p.59).

¹⁴ O Ato Institucional nº 5 conferia ao presidente da República poderes praticamente ilimitados. Embora o primeiro artigo afiançasse a manutenção da Constituição de 1967, nos artigos seguintes ficava evidente que a Carta passava a submeter-se à vontade do Poder Executivo. O presidente poderia fechar as casas parlamentares, cassar mandatos e direitos políticos dos cidadãos, confiscar bens acumulados no exercício de cargos públicos, censurar a imprensa e decretar estado de sítio. Além disso, ficava suspensa a garantia de *habeas corpus* para crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular (MOTTA, 2018).

Nessa perspectiva, tanto no ramo da educação como na esfera religiosa, a nova lei veio favorecer um ensino interconfessional¹⁵. Isso posto, o ER passa a seguir uma visão antropológica e sociológica enquanto disciplina, dissociando-se de questões meramente catequéticas (JUNQUEIRA, 2008).

Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) e Junqueira (2008), a partir de 1980, o país passa por um período de grandes transformações políticas e sociais. A redemocratização¹⁶ traz consigo um pensamento social de coletividade população brasileira. No campo político, há a organização de uma nova Constituinte em 1986 e, em 1988, foi aprovada a nova Constituição Federal (CF), entendida como a mais liberal de todas as constituições brasileiras, por ter extensa preocupação com os chamados direitos sociais.

Pouco depois da promulgação da CF, foi autenticada um nova LDBEN, denominada de “Lei Darcy Ribeiro” a qual priorizava a pluralidade cultural brasileira e adotava princípios norteadores específicos (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008). Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 37), os artigos segundo e terceiro da Lei 9.394/96, o ER tinha o objetivo de:

[...] visava tornar as relações do saber mais solidárias e participativas, ajudando a descobrir instrumentos eficazes para a compreensão e a ação transformadora da realidade social, através dos valores fundamentais da vida. [...] tinha por objetivo contribuir com o caráter democrático que a sociedade brasileira começava a incorporar, na medida em que suas diferenças e pluralidades culturais pudessem ser manifestadas e legitimadas em espaços de relação com o conhecimento, como é a escola.

Os empenhos destinados a favorecer esses objetivos foram desconcertados, pois a redação final da LDBEN 9.394/96 não trouxe grandes modificações. Nessa versão, o ER ainda se mantinha sem gastos ao Estado e se efetivaria com trabalho voluntário, disposto no art. 33, § 3º, da Lei 9.394/96 LDBEN (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), a nova estrutura proposta para o ER dispunha que: a matrícula nesse componente seria facultativa; a

¹⁵ O ensino interconfessional visa orientar para o desenvolvimento de posturas éticas, princípios doutrinários e litúrgicos de certas religiões, ele aborda valores religiosos, sem promover doutrinações, nem exclusividades (JUNQUEIRA, 2008).

¹⁶ O período chamado de “redemocratização” compreendeu os anos de 1975 a 1985, entre os governos dos generais Ernesto Geisel e João Figueiredo e as eleições indiretas que devolveram o poder às mãos de um presidente civil (CORRÊA, 2017).

disciplina seria ministrada nos horários normais de aula das escolas públicas; não acarretaria nenhum encargo ao Estado; seria ofertada de acordo com a preferência dos alunos ou responsáveis e; e poderia ser confessional ou interconfessional (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008).

Desse modo, a sociedade civil, professores e várias confissões religiosas dialogaram para que o ER tivesse um melhor tratamento, segundo sua concepção enquanto disciplina. Na verdade, “[...] a intenção do governo era dar uma nova concepção à disciplina, em vista de acenar não para o ensino doutrinário, [...] mas para à formação da humana e dos valores éticos” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.40).

Logo, foram apresentadas três propostas, o primeiro Projeto de Lei 2.757/97¹⁷, o segundo Projeto de Lei 2.997/97¹⁸ e o terceiro Projeto de Lei 3.043/97¹⁹. Projetos de Lei que apresentaram dicotomias entre si. Após longas discussões, foi formulado um texto que atendia plenamente aos dispositivos constitucionais (JUNQUEIRA, 2008) e, no dia 9 de julho de 1997, o presidente da república sancionou a seguinte redação:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurando respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino Religioso (BRASIL, 1998. p.66).

Desse modo, o ER passa a se configurar como disciplina escolar, tendo como desígnio a compreensão do fenômeno religioso. Assim, todos os credos são dispostos de forma igualitária, ou seja, nenhuma tradição religiosa pode ser acentuada (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008). De acordo com Junqueira (2008), em 1998, o Conselho Nacional da Educação (CNE)

¹⁷ Projeto de Lei 2.757/97 tem como autor o deputado Nelson Marchezan, sugeriu a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”.

¹⁸ Projeto de Lei de autoria do deputado Maurício Requião, alterava o artigo 33 da LDBEN, pois propunha que o ER fosse parte da Educação Básica do cidadão, e os conteúdos deveriam respeitar a diversidade cultural brasileira.

¹⁹ Projeto de Lei 3.042/97 confeccionado pelo poder executivo com o objetivo.

publicou as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental (DCE), mediante a Resolução nº 2/1998. Nesse texto, o ER foi entendido como área do conhecimento:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como : a saúde; a sexualidade, a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens; as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa; Língua materna; para populações indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Religiosa - conforme o artigo 33 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1998, s/p).

O ER obteve alguma evolução em termos de disciplina. Entretanto, as discussões em seu entorno continuaram e, mais tarde, o CNE elaborou outro parecer, segundo o qual:

ER e carga horária mínima. Também se tem perguntado se o ER é computado para a totalização do mínimo de oitocentas horas e a resposta foi não. Por um motivo fácil de ser explicado. Carga horária mínima é aquela a que todos os alunos estão obrigados [...]. Ora, se o aluno pode optar por frequentar, ou não a referida disciplina, haverá quem optará por não fazê-lo. E quem assim decidir terá menos de oitocentas horas por ano, [...] o art. 24, inc. I, não admite (BRASIL, 1997, s/p).

Por fim, em 1999, o CNE exibiu um parecer que tratava da formação de professores para o ER, nas escolas públicas de Ensino Fundamental. O documento assegura que quaisquer professores licenciados em diferentes áreas do conhecimento podem assumir aulas desse componente, sendo os Estados e municípios os responsáveis por definirem conteúdos e criarem as normas para admissão dos professores para esse componente curricular (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; JUNQUEIRA, 2008).

Diante de tudo que foi retratado, é notório que o ER sempre esteve presente na história educacional do Brasil, entretanto, na maioria das vezes é disposto de maneira incerta. Em seu longo percurso, o ER vivenciou inúmeros avanços, mas também muitos retrocessos educacionais.

O ENSINO RELIGIOSO: PRINCÍPIOS NORMATIVOS

A BNCC, documento normativo da educação nacional, foi homologada em 2018 e tem o objetivo de oferecer uma mesma base educacional curricular a todos os estudantes que estão inseridos na Educação Básica, salvo os regionalismos. Foi confeccionada após amplos debates entre especialistas, sociedade civil, educadores e estudantes. Ela se constitui de um conjunto de aprendizagens essenciais, alinhando-se a dez competências²⁰, em conformidade com o PNE (BRASIL, 2018).

Esse documento visa auxiliar a elaboração de conteúdos, na formação de professores, diminuindo, assim, a fragmentação entre federação, Estados e municípios, possibilitando que, no decorrer do processo de escolarização, os alunos sejam estimulados a desenvolver competências²¹, cujo objetivo é afirmar valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade, buscando torná-la mais humanizada, justa e preocupada com o meio ambiente e a sociedade (BNCC, 2018).

A BNCC foi construída e efetivada com base em documentos normativos de amplo espectro, como a Constituição de 1988, art. 205; art. 210 e no inciso IV do art. 9º da LDBEN, esse último, por sua vez, afirma que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 2018, p.12).

Também foi consultado o Parecer CNE/CEB nº7/2010, a Lei nº 13.005/14 e a Lei nº 13.415/17. Em síntese, a BNCC é um documento sólido, construído com base em normas e leis federais que legitimam a educação em todo Brasil (BNCC, 2018).

O documento é composto de uma parte dedicada ao ER,

²⁰ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 10).

²¹ Para ver na íntegra as dez competências da BNCC, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

apresentando os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos em sala de aula. Orienta ainda que, os conhecimentos dispostos devem estar fundamentados em pressupostos éticos e científicos, não oferecendo privilégio a nenhuma crença ou convicção. Logo, os conteúdos devem partir de uma pluralidade religiosa, com base nas diversas culturas e tradições, não podendo ser, de forma alguma, confessional (BRASIL, 2018).

Contudo, as instituições escolares têm a possibilidade de oferecer aulas dentro de um credo, mas a matrícula deve ser facultativa. O ER é obrigatório nas instituições escolares, mas opcional ao aluno (BRASIL, 2018).

Na BNCC, o ER apresenta cinco áreas do conhecimento, que devem ser trabalhadas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. As áreas têm competências específicas, que estão alinhadas às competências gerais (BRASIL, 2018). A disciplina de ER permeia a relação com o sagrado como construção da dimensão histórica-social e deve atender aos objetivos gerais descritos na BNCC, quais sejam:

- 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, p. 438).

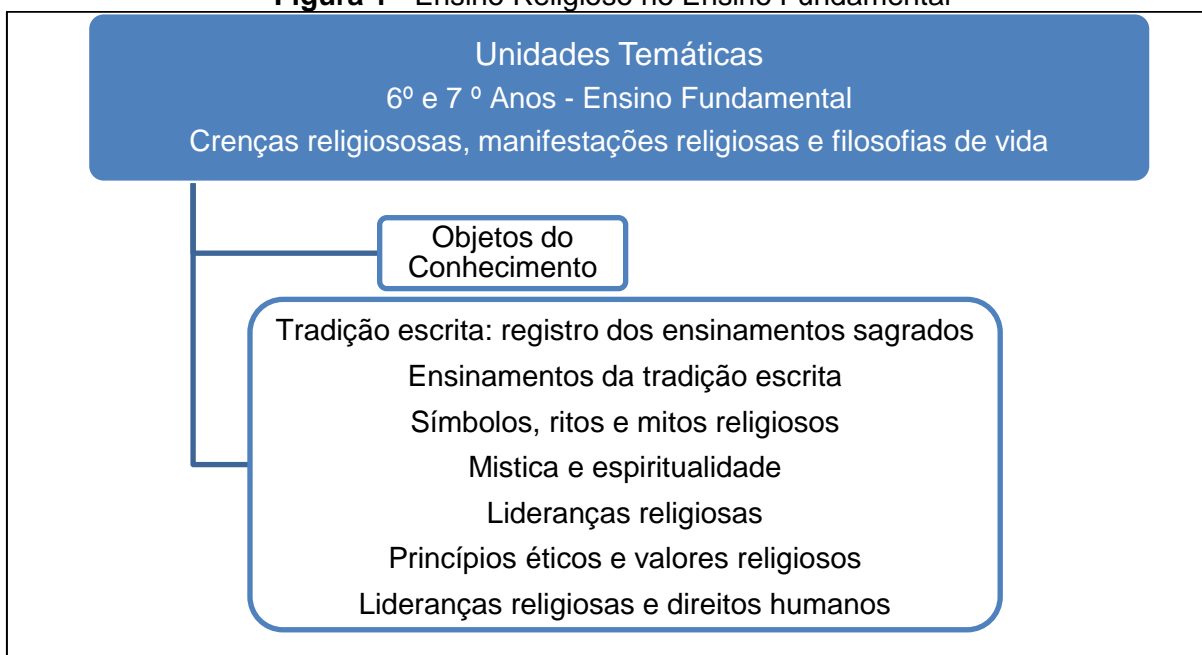
A BNCC estabelece as seguintes competências gerais da educação na área de ER no Ensino Fundamental:

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

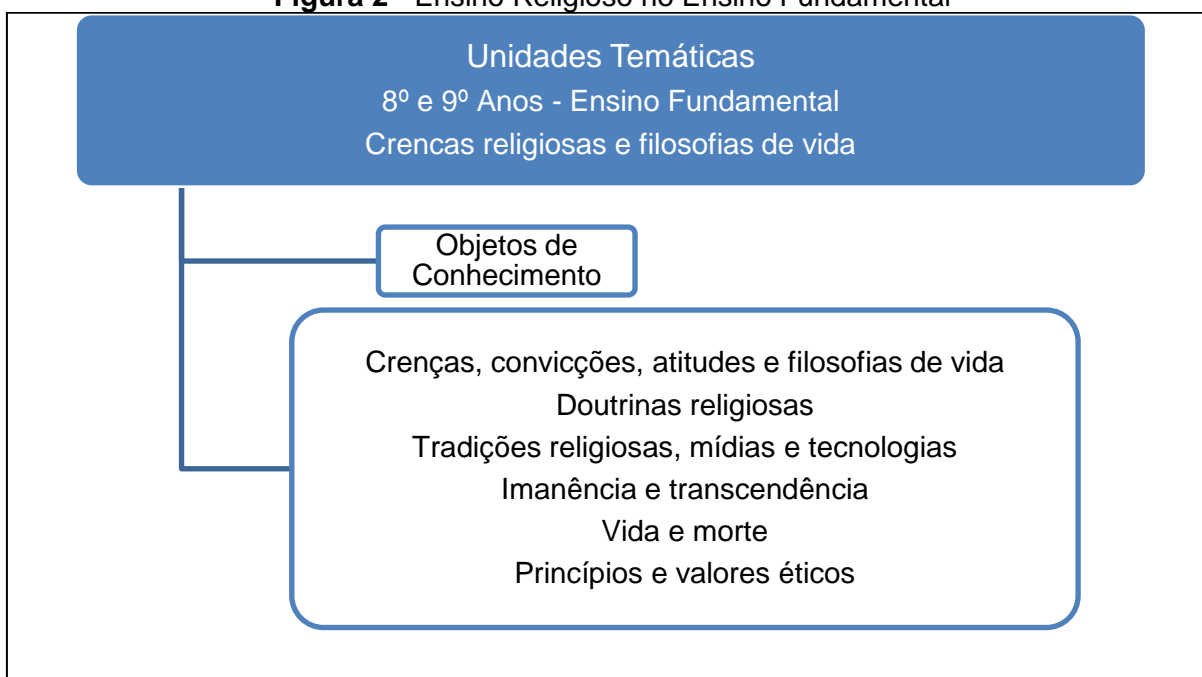
assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2018, p.439).

A concepção de humanização que o documento apresenta é definida por circunstâncias histórico-sociais e tomada cultural. Nesse sentido, perpassa a dimensão de imanência e transcendência. Quanto aos conteúdos, o documento é agrupado em Unidades Didáticas, Objeto do Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. As Figuras 1 e 2 representam os conteúdos a serem desenvolvidos.

Figura 1 - Ensino Religioso no Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 454-60).

Figura 2 - Ensino Religioso no Ensino Fundamental

Fonte: Brasil (2018, p. 454-60).

No Estado do Paraná, o ER sempre foi parte integrante do currículo escolar, entretanto, por um longo período, não assumiu uma postura respeitosa frente às discrepâncias religiosas. Na tentativa de melhorar o ER no Estado, dentro de perspectivas legais, surgiu a Associação Interconfessional de Curitiba (ASSINTEC), em 1972. Constituída por líderes religiosos e professores, essa instituição tinha o objetivo de viabilizar o ER por um viés ecumênico. Diante disso, ficou responsável pela criação de material pedagógico e cursos de formação (SILVA *et al.*, 2015).

Em 1997, direcionado pela LDBEN 9.394/96, o Paraná inicia um processo de aperfeiçoamento da disciplina, apoiado em amplos debates. Nessa perspectiva, o ER passou a ser entendido como disciplina escolar, assim sendo, as secretarias estaduais e municipais assumiram a responsabilidade sobre o componente curricular (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; SILVA *et al.*, 2015).

Como consequência desses acontecimentos, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), no ano de 2002, outorgou a deliberação 03/02, que regulamentava o ER nas escolas públicas. Por conseguinte, a Secretaria de Estado e Educação (SEED) criou a instrução n. 001/02, que designa normas para a disciplina na rede estadual (SILVA *et al.*, 2015). Como resultado da coadunação de

ideias entre professores, pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e a Associação Inter Religiosa de Educação e Cultura (ASSINTEC), foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Estaduais do ER. Esse documento foi entendido como uma proposição que considerava esse componente a partir da diversidade religiosa e cultural do Brasil, isso ficou evidenciado na Deliberação n. 01/06, pelo CEE/PR:

O processo desta deliberação deu-se pelo fato de que a SEED deseja obter maiores esclarecimentos sobre o tratamento da disciplina como área de conhecimento no ensino fundamental, bem como, a forma como deve estar presente no currículo escolar, a delimitação dos professores que podem atuar na disciplina e a abrangência do papel das entidades civis. Estes aspectos questionados estão previstos no Art. 33 da LDBEN 9394/96 (SILVA *et al.*, 2015, p. 357).

Para Alves e Gil (2005, p.71), além do político-pedagógico, “[...] o professor de ensino religioso se defronta com algumas dificuldades no exercício da sua profissão”, tais como dificuldades relativas ao “[...] conceitual epistemológico e com os limites ideológicos da nossa cultura profundamente influenciada pelo cristianismo”. Sob o ponto de vista dos autores, a disciplina de ER apresenta dificuldades que vão além de questões pedagógicas ou didáticas. Nas DCE, o ER é encarado como algo intrinsecamente necessário, pois o conhecimento que o componente curricular proporciona faz parte do patrimônio da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2015, p. 359) alegam que “[...] o ensino religioso é uma disciplina que contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar o respeito e a compreensão de que a sociedade brasileira é formada por diversas manifestações culturais e religiosas”. Segundo os autores, o Estado do Paraná, a partir dos documentos supracitados e das reivindicações da sociedade civil, modelou a disciplina considerando os conteúdos. Esses dividem-se em Conteúdos Estruturantes²² e Conteúdos Básicos²³, representados na Figura 3:

²² Conteúdo Estruturante: conhecimento de grande abrangência que envolvem conceitos, teorias e práticas de uma disciplina escolar que identificam e organizam seus campos de estudo e se vinculam ao seu objeto de estudo (PARANÁ, 2008).

²³ Conteúdos Básicos: conhecimentos fundamentais para cada série da etapa de escolarização (PARANÁ, 2008).

Figura 3 - Conteúdos Estruturantes e Conteúdos Básicos

Fonte: Paraná (2008).

No ano de 2018, foi homologado o RCP (PARANÁ, 2018), para ser utilizado como referencial curricular para orientar a Educação Básica no Estado. Esse documento normativo foi confeccionado por técnicos pedagógicos de quatro instituições: SEED, ASSINTEC e Secretaria Municipal de Curitiba (SME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O documento afirma que “[...] o Sagrado está definido como objeto de estudo, dessa forma possibilita o estudo da manifestação da diversidade religiosa e cultural concebido como a formada religiosidade se manifestar e poder ser estudada” (PARANÁ, 2018, p. 388). Ainda, foi organizado em consonância como a BNCC, mas é composto de variações e particularidades. No que tange ao ER, o RCP considera que deve atender aos seguintes objetivos:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos sempre contemplando as 4 matrizes religiosas que forma a religiosidade brasileira (Indígena, Afro, Ocidental e Oriental); b. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença tanto individuais e coletivas, com o propósito de promover o conhecimento e a efetivação do que está prescrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos; c.

Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares diferentes 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 (PARANÁ, 2018, p. 389).

O RCP dispõe de competências gerais e específicas que objetivam contemplar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem sendo que, o documento é subdividido em Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem. Esses componentes apresentam-se interligados; com o objetivo superar a fragmentação dos conhecimentos na transição de um ano escolar a outro, propiciando assim um contínuo aprendizado acerca das unidades temáticas (PARANÁ, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos metodológicos, esta pesquisa se classifica como qualitativa, de caráter descritivo. O estudo se utiliza de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p.147), “[...] são capazes de proporcionar ao pesquisador dado em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas”.

Gil (2002, p. 50) assegura a importância da pesquisa bibliográfica afirmando que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Para o autor, as pesquisas bibliográficas são capazes de nortear e oferecer diversas possibilidades de estudo e de formulação de hipóteses.

A pesquisa bibliográfica e a documental foram utilizadas para realização de levantamento e estudo da temática, em materiais como artigos, livros, teses, revistas, periódicos e documentos oficiais como leis, decretos, resoluções, pareceres entre outros. Esse levantamento deu suporte para a construção do Caderno do Professor.

A investigação foi realizada por meio de pesquisas sobre o ER em seu contexto histórico, contemplando leis e documentos normativos pertinentes e

estrutura do ER no Brasil. Os procedimentos para realização deste trabalho foram: a) identificação de produções científicas sobre o ER no Brasil e b) leitura e análise do percurso histórico e normativo do ER no Brasil

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo os pressupostos de Junqueira (2008); Mota (2015) e Romanelli (2013), a pesquisa evidenciou ensino no período colonial brasileiro se atrelava à conversão cristã, sendo a única opção possível de se obter algum tipo de instrução. Diante disso, Junqueira (2008) afirma que o ensino nesse período era um projeto político-religioso. Ainda nesse período, seguindo os conceitos de Romanelli (2013), pode-se dizer que o ensino moldava-se às particularidades das classes dominantes e associava-se com a religião.

No Brasil império, com base nos conceitos de Junqueira (2008), Saviani (2008) e Mota (2015), pode-se afirmar que o ensino no Brasil obteve poucos avanços, pois, as leis da Igreja ainda eram as leis do Estado, esse período ficou marcado pela estagnação do ensino.

Esse período também foi marcado por abandono político e educacional. Ao final do período imperial, a igreja perdeu força por conta do crescente pensamento positivista. Quanto ao ensino, pode-se afirmar que foi composto por uma junção de fragmentos, sem sistema educacional atuante (JUNQUEIRA, 2008).

À luz dos pensamentos de Azevedo (1976), Corrêa e Holanda (2007), Saviani (2008), Romanelli (2003), e Junqueira (2008), pode-se elencar algumas características do período republicano frente ao ensino, entretanto, é bom salientar que o cenário histórico do início desse período remete a uma mudança de paradigma, do campo para a cidade, período esse marcado pela transição social e do mundo do trabalho.

No período republicano, o regime de padroado perdeu poder, dando espaço a ideias liberais. Os liberais tinham o objetivo de ajustar o operário à nova concepção de trabalho. Na educação, foi finalmente implementado um estado laico, entretanto, o ensino oferecido ainda era precário e fragmentado e não existia um plano coletivo de educação (JUNQUEIRA, 2008).

Quanto ao ER, esse sim passou por intensas mudanças, ora obrigatório para escola ou alunos, ora facultativo para escola ou alunos, confessional ou interconfessional. Foram muitos avanços e retrocessos em um mesmo período histórico, até que em 1997 o ER ganhou *status* de componente curricular, como objeto do conhecimento e documentos normativos, que asseguram princípios éticos e científicos em seu ensino (JUNQUEIRA, 2008).

Em suma, o estudo evidenciou a trajetória conflitante do ER no Brasil, desde sua introdução até os dias atuais, sempre sofrendo pressões de ordem social e religiosa, sendo importante relatar que o ER constantemente apresentou dificuldade em se estabelecer enquanto uma disciplina.

CONCLUSÃO

Este *paper* apresenta uma visão histórica, social e educacional do ER no Brasil. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais em materiais diversos como livros, artigos, periódicos, documentos federais e estaduais, entre outros.

A investigação foi produzida a partir de pesquisas sobre o percurso histórico e contemporâneo, legislação e normativas educacionais pertinentes à estrutura do ER no Brasil. Por meio da coleta de dados, foi possível organizar um aporte teórico para dar subsídios na elaboração do PTE.

O estudo evidenciou que o ER em toda sua construção histórica sempre foi apresentado como algo inseguro, não fixado, sem muitas perspectivas e ao longo de todo seu percurso histórico sempre sofreu pressões de toda ordem e de vários grupos religiosos e sociais. A pesquisa identificou a dificuldade do ER se estabelecer como disciplina.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. S.; GIL FILHO, S. F. O Sagrado como foco do fenômeno religioso. In: Junqueira; Oliveira. (Org). Ensino Religioso: Memórias e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, v. 01.

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, R. J. de; SOUZA, E. C. F. de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de

ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 270- 292, Ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812017000200270&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2020.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos 1976.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF, 1967.

Disponível

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 set. 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. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto 19.941**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decret-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CORRÊA, M. V. G. **História: ensino, raça e cultura**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2017.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 3 ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

JUNQUEIRA, S. R. A. **História, legislação, e fundamentos do Ensino Religioso**. 20. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, A. M. R. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2007

MEDEIROS, I. **História da Igreja na América Latina: A lei do Padroado**. A12 Redação, 2017. Disponível em: <https://www.a12.com/redacaoa12/historia-da-igreja/historia-da-igreja-na-america-latina>. Acesso em: 12 jan. de 2020.

MOTTA, R. P. S. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Rev. Bras. Hist.** São Paulo, v. 38, n. 79, p. 195-216, dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v38n79/1806-9347-rbh-38-79-195.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020

MOTA, R. M. O Sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. In: Sérgio Rogério Junqueira (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

PARANÁ. **Instrução n. 001/02**. Departamento de Ensino Fundamental, Curitiba, 12 de novembro de 2002.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Deliberação n. 03/02**. Câmara de Legislação e Normas, Curitiba, 9 de agosto de 2002.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Deliberação 01/06**. Câmara de Legislação e Normas. Curitiba, 10 de fevereiro de 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná**. Ensino Religioso. Curitiba: Seed/ DEB, 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, K. L. N. da *et al.* Ensino Religioso: uma perspectiva de trabalho com a diversidade religiosa no estado do Paraná. In: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis. 2015.

Produção Técnica Educacional

PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL: CADERNO DO PROFESSOR

Tradição Religiosa
Direitos Humanos **Cultura**
Diversidade **Iorubá**
Babalorixá **Aprendizagem**
Ensino Religioso
Indígena **Sagrado** **Candomblé**
Tupinambá
Mitos **Pluralidade** **Tradição Escrita**
Tradição Oral **Afro-descendente**
Linguagem Sagradas

3 CADERNO DO PROFESSOR: ENSINO RELIGIOSO

INTRODUÇÃO

Ponderar sobre o processo de aprendizagem é comum na rotina dos professores brasileiros e essas reflexões proporcionam uma melhora nas práticas de ensino. Para desenvolver a pesquisa, apoiamos-nos nas ideias de Tardif (2012) e Nóvoa (2009), os quais afirmam que os professores devem participar das produções de materiais didáticos, uma vez que eles conhecem a realidade local com muito mais intensidade do que qualquer outra pessoa.

Tardif (2012) destaca, ainda, a importância de o professor desenvolver recursos didáticos dentro do ambiente que leciona, argumentando que o docente deve ser pesquisador e produtor das produções didáticas. Assim, os mestrados profissionais em educação e ensino vão ao encontro desse pensamento, pois propõem a Produção Técnica Educacional pelos mestrados, que estão inseridos no ambiente escolar, oferecendo a produção do conhecimento, da prática, da realidade e a imersão no mundo da pesquisa.

A presente Produção Técnica Educacional (doravante PTE), construído no interior do Programa de Pós- Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procopio, resultante dos estudos e pesquisas que foram desenvolvidas ao longo de um ano, constituindo-se em um Caderno do Professor, que contribui como instrumento mediador do processo de aprendizagem do componente curricular do Ensino Religioso (doravante ER).

Vale ressaltar que o objetivo central deste Caderno do Professor é o “Ensino Religioso”, sendo este, parte integrante de um trabalho maior que é a Dissertação. O objetivo do Caderno do Professor é a aprendizagem de conteúdos referentes ao componente curricular do ER. Deste modo, o presente PTE apresenta seu foco no aprendizado dos conceitos da disciplina de ER, desvinculando-se de qualquer outro objetivo de uso.

A justificativa do desenvolvimento deste estudo respalda-se no fato de que há poucas pesquisas para apoiar o professor no processo de aprendizagem desse componente curricular (STORTO; CARRAPEIRO, 2019).

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, e o motivo da escolha dessa escola e turma se deu pelo fato de a pesquisadora ser lotada neste estabelecimento de ensino e ser professora efetiva da turma²⁴. A pesquisa foi estruturada por um sólido aporte teórico, que se encontra presente na Dissertação, o qual fundamentou todo o entendimento sobre a presença e a importância do ER no Brasil, destacando-se: Junqueira (2007; 2008); Mota (2015); Romanelli (2013); Corrêa e Holanda (2007); Azevedo (1976); Saviani (2008); Alves e Gil (2005) entre outros. A pesquisa possui documentos e aportes legais, como a CF; BNCC, RCP e outros documentos oficiais como leis, resoluções, instruções normativas, todos dispostos na Dissertação.

O Caderno do Professor está respaldado em documentos normativos, como o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que apresenta direitos, orientações e conteúdos essenciais a serem trabalhados. Dessa forma, “[...] os conteúdos sugeridos expressam os conhecimentos para atingir os objetivos de aprendizagens indicados no Referencial.” (PARANÁ, 2018, p. 2).

O Caderno do Professor está estruturado em quatro Unidades de Aprendizagem. As atividades se iniciam com a primeira aula, na qual foi apresentada a proposta de pesquisa; foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵ e assentimentos; também foi implementada uma avaliação diagnóstica para obter os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o ER. Vale ressaltar que, o Caderno do Professor se fundamenta em pesquisas realizadas pela autora sobre a temática, todas dispostas na Dissertação e em sua experiência profissional.

A primeira Unidade tem como tema “Pluralidade Étnica e Cultural” e objetiva abordar a heterogeneidade cultural do povo brasileiro, bem como o respeito a diferentes culturas. Os objetivos de aprendizagem propõem instruir os alunos a

²⁴ Dados complementares sobre a caracterização da instituição e da pesquisa encontram-se nos Procedimentos Metodológicos do *Paper 4*. O trabalho foi aprovado pelo Conselho Estadual de Pesquisa (CEP), da UENP no dia 11/12/2019, pelo Parecer nº 3.761.167, sendo que, dentro dos critérios de aprovação ficou definido que não seriam oferecidos dados de identificação dos participantes e da instituição.

²⁵ O TCLE encontra-se no APÊNDICE 1.

identificar e a respeitar a pluralidade cultural e étnica do povo brasileiro.

A segunda Unidade tem como tema “A Diversidade Religiosa Brasileira” ela visa desenvolver atitudes de respeito e tolerância frente à religiosidade brasileira. Os objetivos de aprendizagem propõem instruir os alunos a conhecer as organizações religiosas indígenas e afrodescendentes; compreender como se estruturam as tradições religiosas no Brasil (matriz indígena e africana); reconhecer a diversidade religiosa presente no Brasil e conhecer as diversas organizações religiosas, buscando desenvolver atitudes de respeito.

A terceira Unidade aborda as “Linguagens Sagradas” ela tem como objetivos de aprendizagem: identificar textos orais e escritos em diferentes organizações religiosas; perceber a diversidade das linguagens sagradas e a importância que cada religião emprega em seus textos sagrados.

A quarta Unidade tem como tema “Mitos de Origem”, os objetivos de aprendizagem desta unidade são conhecer a função e a importância dos mitos e textos sagrados orais e escritos; identificar mitos de criação em textos sagrados orais e escritos nas culturas indígenas e afrodescendentes e perceber a diversidade de linguagens sagradas e as diversas formas de explicar alguns fenômenos.

As Unidades são compostas de orientações aos professores de como proceder com as atividades e quais objetivos a atividade se propõe a alcançar. Além disso, elas também se compõem de atividades de fixação e reflexão, critérios e instrumentos de avaliação para a aferição da aprendizagem e autoavaliação. Cada Unidade utilizou em média de quatro a cinco aulas com duração de 50 minutos.

O Caderno do Professor objetiva, além do ensino do componente curricular da disciplina ER, também desenvolver nos estudantes a prática de leitura, análise, discussão do assunto, visando desenvolver nos discentes a leitura crítica dos temas abordados, subsidiado por princípios éticos e científicos.

As atividades foram confeccionadas partindo da observação da autora a respeito daquilo que, de fato, era mais atrativo aos alunos, na faixa etária de 11 a 13 anos. Todas as atividades apresentam momentos de correção e avaliação que, segundo Hoffmann (1996), devem ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, segundo a autora, são elas que oferecem suporte ao professor para perceber as dificuldades dos alunos e ajudam na avaliação de seu trabalho, bem como, na reformulação de uma nova proposta, caso a utilizada não esteja apresentando efetividade.

As atividades propostas se compõem de: vídeos, pesquisas, imagens, atividades de colagens, recorte, criação de texto, compreensão de textos, atividades de reflexão e atenção. Vale ressaltar que todos os recursos citados acima são instrumentos mediadores, para que o aprendizado do componente curricular do ER se efetive.

O Caderno do Professor propõe que, ao final de cada Unidade, sejam realizadas atividades com devolutivas, coletivas e individuais, visando apontar as dúvidas e curiosidades que podem surgir durante a aula.

Este Caderno do Professor foi destinado a uma turma do sétimo ano do curso do Ensino Fundamental de uma escola pública no Estado do Paraná, não havendo impedimento de ser utilizado em outros cursos ou anos e, nesse caso, as atividades podem ser adaptadas de acordo com o interesse do professor, considerando o contexto e o público-alvo.

O Caderno do Professor foi organizado com base em documentos normativos como a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCP (BRASIL, 2018). As Unidades de aprendizagem propostas no Caderno do Professor apresentam: tema, objetivo, conteúdos, materiais, tempo, detalhamento das tarefas e avaliação. Diante do exposto, o Caderno do Professor configura-se em atividades organizadas de forma sequencial, visando um aprofundamento da temática sobre a pluralidade religiosa no Brasil.

O PTE foi organizado para ser implementado de forma presencial, entretanto por conta da pandemia causada pelo SARS-COV-2, agente etiológico da covid-19, no ano de 2020²⁶, foram implementadas medidas de enfrentamento que suspenderam as aulas presenciais em 20 de março de 2020, pelo Decreto 4230²⁷. As aulas retornaram no dia 06 de abril de 2020 de forma remota. A partir dessa data, a implementação do PTE teve que ser adaptada para a educação remota, via sala virtual *Google Sala de Aula*.

Devido à mudança para o ensino remoto, foram necessárias algumas adaptações, com a finalidade de inserir o Caderno na nova proposta de ensino virtual. A principal adaptação foi em relação aos exercícios, que devido à falta

²⁶ As informações sobre a pandemia estão disposta na introdução da Dissertação.

²⁷ Decreto 4230, do governo do Paraná, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, causador da COVID-19.

de conhecimento tecnológico e ferramentas tecnológicas eficientes, por parte dos alunos, só foi possível implementá-los por meio de formulários com questões abertas e fechadas.

REFLEXÕES TEÓRICAS AO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO²⁸

O texto a seguir apresenta algumas reflexões básicas sobre a temática das Unidades I, II, III e IV, com o intuito de orientar os professores, para que entendam como dar os devidos encaminhamentos na sala de aula. A primeira Unidade de ensino tem como tema “Pluralidade Étnica e Cultural”, sobre as quais se elencam algumas reflexões no entorno da temática. A composição étnica e cultural do povo brasileiro foi construída diante de muita diversidade, devido a miscigenação de povos construída no Brasil em seus diversos períodos históricos. Assim sendo, pode-se afirmar que, devido a construção histórica, o Brasil foi se delineando como um grande mosaico cultural e linguístico.

Segundo Cecchetti (2008), a pluralidade cultural se faz um mecanismo valioso, capaz de criar instrumentos que conduzam a formação das identidades individuais e coletivas, sendo uma fonte inesgotável de desenvolvimentos e aprendizado.

No Brasil, na época do descobrimento, havia cerca de 5 milhões de indígenas, que aos poucos foram sendo escravizados e, conseqüentemente, foram absorvendo culturas externas. O preço a ser pago é que, nos dias atuais, existe uma descaracterização cultural e biológica destes povos. Devido à mestiçagem, os descendentes destes povos têm dificuldade em se reconhecer como etnia, sendo dado a eles somente o título de brasileiros (PEREIRA, 2013).

Os povos africanos também contribuíram significativamente com a cultura e heterogeneidade do povo brasileiro, eles foram trazidos ao Brasil no período da escravidão, compondo cerca de 3 a 18 milhões de africanos, que chegaram ao país entre os séculos XVI e XIX. Vale ressaltar que, esses povos foram

²⁸ Essas reflexões teóricas estão direcionadas ao professor que poderá implementar o Caderno do Professor em seu contexto de sala de aula. Essas informações servem para situá-lo acerca dos assuntos abordados nas atividades.

aprisionados ainda em suas terras, jogados à pura sorte em um navio vivendo, uma situação sub-humana por toda a viagem. Muitos morreram no caminho e os que conseguiram chegar foram explorados, e descaracterizados de toda sua essência humana, produzida por toda sua vida cultural e social em sua terra natal (PEREIRA, 2013).

Tanto os indígenas quando os africanos escravizados construíram suas vidas em meio a adversidades, exploração e negação de suas raízes. Diante destes dados, é necessário estabelecer uma dinâmica de valorização ética e cultural, uma vez que suas identidades não devem ser negadas e sim, valorizadas. O Caderno do Professor propõe uma valorização destes povos, com o intuito de desenvolver nos estudantes uma visão de que esses povos lutam para serem valorizados, como colaboradores da nação brasileira, assumindo, assim, posição de protagonismo (PEREIRA, 2013).

Na Unidade II, o tema abordado se constitui no tema “A diversidade religiosa brasileira”, com foco nas tradições religiosas de matrizes africana e indígena. Segundo Cecchetti e Oliveira (2015, p.183), a diversidade religiosa na sociedade brasileira sempre “[...] foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador calcado na supremacia da cultura europeia e da universalidade do Cristianismo [...]”. Diante do exposto, pode-se concluir que as minorias étnicas são entendidas como elementos que devem ser deixados à margem, ou mesmo, combatidos, sendo que tais atos foram realizados em nome de uma filosofia civilizatória excludente. Para melhor instrumentalizar os professores, seguem algumas informações sobre as religiões presentes no Caderno do Professor (candomblé, umbanda e tradições religiosas indígenas).

O candomblé e a umbanda estão presentes no Brasil e compõem a diversidade religiosa brasileira, as duas são tradições religiosas marcadas pela oralidade, nas quais o aprendizado é oferecido por meio de práticas no terreiro. Dentre essas duas tradições religiosas, o candomblé é mais antigo, sendo uma junção das práticas e cultos que foram trazidos pelos africanos. Em seus rituais, são presentes danças, música e oferendas. Os sacerdotes são denominados de Babalorixá e Yalorixá e acreditam na imortalidade da alma e na reencarnação (SILVA, 2005).

O termo umbanda é permeado por diversas interpretações. Para o Dicionário Online da Língua Portuguesa, o termo “Umbanda” designa cultos afro-

brasileiros, tendo o significado "Grão-sacerdote, adivinho, médico-feiticeiro", também apresenta algumas denominações como a "arte de curar e conjunto de leis divinas" (ITAOMAN, 1990; BANDEIRA, 1970), enfim, o termo apresenta múltiplas interpretações.

Segundo Silva (2005), a umbanda foi criada no Brasil no século XX, pelo médium Zélio Fernandino de Morais, ela é resultado do sincretismo entre o catolicismo, espiritismo, tradições indígenas e africanas. A umbanda tem a crença na existência de um deus soberano e orixás, essa tradição religiosa acredita na reencarnação, na imortalidade da alma, no carma e também em guias (entidades). As cerimônias religiosas são compostas de cânticos, música e consumo de alimentos e os sacerdotes nos terreiros são denominados Pai de Santo e Mãe de Santo.

Na Unidade III, o tema abordado é "As Linguagens Sagradas". Segundo Berkenbrock (2019), existem tradições religiosas que se utilizam de escrituras sagradas, que são um aglomerado de textos, entendidos como instrumento dos ensinamentos sagrados, reconhecidos pelos integrantes da religião como verdade. Ainda, a respeito dos textos sagrados escritos, é importante relatar que, normalmente, são atribuídos como revelação divina a seres humanos.

O autor ainda relata que, existem outras formas de transmissão dos conhecimentos sagrados também muito utilizadas, como a transmissão oral. Nessa forma, cabe a cada indivíduo a transmissão dos ensinamentos, cabendo a todos os membros a responsabilidade de transmitir os ensinamentos sobre o sagrado. O candomblé e a umbanda são consideradas religiões que utilizam a tradição oral, nelas não há nenhum texto que seja considerado referência e sirva de base filosófica. Os conhecimentos religiosos são repassados por um processo de iniciação, que os adeptos vão aprendendo sobre a religião, conforme participam das cerimônias e rituais (BERKENBROCK, 2019).

Na Unidade IV, o tema abordado se refere a "Mitos de Origem". Segundo Gaarder, Hellern, Notaker (2005), os mitos sempre procuram ensinar algo, eles são respostas para indagações fundamentais que desde os primórdios são motivo de inquietação dos seres humanos. Os mitos estão associados de forma direta ao sagrado, geralmente, são acompanhados por ritos e explicam acontecimentos que deram início ao mundo e ao homem, visando uma explicação da existência humana.

CADERNO DO PROFESSOR: ENSINO RELIGIOSO

UNIDADE I PLURALIDADE ÉTNICA E CULTURAL



Introdução

Nesta primeira Unidade, serão abordados assuntos referentes à pluralidade étnica e cultural que compõe a nação brasileira. Todas as atividades seguem a orientação do Referencial Curricular do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2018) e são pautadas nas ideias de Hoffmann (1996), que entende a avaliação como um instrumento de regulação da aprendizagem.

Apresenta como conteúdo a heterogeneidade cultural do povo brasileiro e o respeito a diferentes culturas, com ênfase nas religiões de matriz africana²⁹ e indígena. A Unidade de aprendizagem tem como tema Identidades e alteridades, os objetos de conhecimento são os espaços e territórios religiosos e os objetivos da aprendizagem são: reconhecer a pluralidade cultural do povo brasileiro e respeitar a diversidade cultural e étnica que compõe a nação brasileira.

Desenvolvimento da Atividade 1

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Organização dos estudantes: Em grupos de quatro alunos.

²⁹ LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

Recursos e materiais necessários: Projetor de imagens, lousa, giz, caderno dos alunos para anotação.

Recomendações aos professores:



Caro professor, a aula deve se iniciar com um debate (cerca de 20 minutos). O assunto abordado será sobre a composição étnica do povo brasileiro, o debate deve partir do questionamento apresentado pelo professor.

Quais grupos étnicos compõem a nação brasileira?



1.

Segue abaixo um modelo que poderá ser adaptado conforme a necessidade do professor: **(ANEXO A)**.

Figura 4 - Grupos Étnicos que Compõem a Nação Brasileira



Fonte: Minutobiomedicina (2017)³⁰.

³⁰ Disponível em: <<http://www.minutobiomedicina.com.br/uploads/posts/1085/analise-genetica-traz->

O que se espera com essa atividade?



Que os alunos reflitam sobre a composição étnica do povo brasileiro. A resposta esperada para o eslaide 1 é: brancos, negros, orientais e indígenas, mas poderão aparecer outros levantamentos.

Todos os apontamentos levantados pelos alunos deverão ser trabalhados pelo professor que estiver conduzindo o debate. Em seguida, o professor apresenta os outros eslaides (ANEXOS B e C).

Figura 5 - Contribuição dos Povos Africanos no Esporte



Fonte: Melo (2015)³¹.

dados-ineditos-sobre-a-miscigenacao-brasileira.jpg>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

³¹ Disponível em: <<https://www.estudokids.com.br/a-influencia-africana-na-cultura-brasileira/>>. Acesso em: abr. 2020.

Figura 6 - Contribuições dos povos Africanos na Alimentação

Fonte: Lissi; Palharini; Moreira (2011)³².

Após a apresentação dos eslaides o seguinte questionamento deve ser levantado: Qual a contribuição do povo africano para a formação da nação brasileira? Seguem algumas sugestões de respostas:

Na dança e música, ambá, afoxé, maracatu, congada, lundu e a capoeira, são exemplos da influência africana na música e dança brasileira, que permanecem até os dias atuais (ANEXO D). Na culinária os africanos trouxeram diversos pratos e ingredientes muito apreciados, como: pimenta, feijoada, angu, pirão, vatapá, acarajé, pamonha, mugunzá, caruru, quiabo e chuchu, leite de coco e o azeite de dendê.

Figura 7 - Contribuição dos Povos Africanos na Música

Fonte: Narn (2016)³³.

³² Disponível em: <<https://bqafrika.wordpress.com/atividade-2/>>. Acesso em: maio 2020.

³³ Disponível em: <<http://pornarnia0.blogspot.com/2016/07/cultura-brasileira.html>>. Acesso em: maio 2020.

Quanto à influência africana na linguagem, o professor pode apresentar algumas palavras do vocabulário brasileiro, que possuam origem africana ou refiram-se a alguma prática desenvolvida pelos africanos escravizados que vieram para o Brasil durante o período colonial e imperial. Seguem algumas sugestões:

Moleque, quiabo, fubá, caçula, angu, cachaça, dengoso, quitute, berimbau e maracatu.

Após o debate e apresentação dos eslaides, todos os levantamentos (palavras ditas pelos alunos) deverão ser escritos na lousa, para que seja possível a visualização das contribuições culturais trazidas por outros povos.

O que se espera com essa atividade?



Que os alunos consigam refletir sobre a influência e a contribuição do povo africano para a cultura brasileira.

A seguir deve ser apresentado o vídeo “Cultura brasileira herança de outros povos”, disponível em <<https://youtu.be/v46R9cgLkkg>>. Esse vídeo apresenta imagens sobre a composição da herança cultural brasileira e como a nação brasileira foi influenciada por outras culturas.

Após a apresentação do vídeo e sua discussão, os alunos deverão responder em seu caderno ou em folha impressa a pergunta:

Onde você percebe a influência de outras nações em sua vida?

Objetiva-se que os alunos consigam perceber a influência dos diversos povos na composição de sua cultura e modo de viver, que os alunos compartilhem suas experiências pessoais e reflitam sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro.

Os alunos serão convidados a realizar a leitura de suas respostas, com

o objetivo de ampliar o conhecimento e discutir a importância dos diversos povos na formação da cultura brasileira.

Desenvolvimento da Atividade 2

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Organização dos estudantes: Em grupos de quatro alunos.

Recursos e materiais necessários: revistas, jornais, colas, tesouras, projetor de imagens, cartolinas.

Recomendações aos professores:



Após análise e reflexão dos alunos sobre o vídeo apresentado, distribua revistas diversas e peça aos estudantes para selecionarem e recortarem imagens com rostos, comidas, vestimentas, arquitetura, linguagem que representem a diversidade cultural brasileira. Após os recortes das imagens, elas deverão ser coladas em um cartaz. No fim da aula, o cartaz deverá ser colocado em um espaço comum a todos.

Para finalizar a atividade, encerra-se a aula com um debate sobre a miscigenação do povo brasileiro, evidenciando a contribuição dos povos para a formação da cultura brasileira. Ao final da Unidade, encontram-se recomendações de bibliografias para dar suporte ao trabalho do professor. Seguem abaixo algumas questões que podem ser debatidas:

Sugestões de questões a serem debatidas:

- Qual a importância da miscigenação cultural na sociedade brasileira?
- Quais são os benefícios que os africanos trouxeram para o Brasil?

Critérios e instrumentos de avaliação

Os critérios de avaliação deverão considerar a capacidade do aluno

de entendimento do assunto, no caso, a composição plural da nação brasileira e, o desenvolvimento da capacidade de dialogar de forma crítica e com boa argumentação sobre o assunto. O professor deve ficar atento se os alunos no decorrer das atividades, bem como ao final, conseguiram perceber e refletir sobre: a importância das migrações para a formação cultural do povo brasileiro, as diferentes culturas e suas particularidades.

Os instrumentos utilizados para aferição da aprendizagem são: participação em debates, questões dissertativas e composição de cartazes. Caso os alunos, ao fim de todo o processo de ensino e aprendizagem desta Unidade, não tenham assimilado os conteúdos propostos, o professor deverá oferecer uma retomada de conteúdos, de maneira individualizada. As atividades poderão ser refeitas e complementadas com pesquisas sobre os assuntos abordados, e deverão ser realizadas em forma de tarefa de casa e entregues ao professor para correção.

É possível propor algumas questões de autoavaliação (APÊNDICE C). Desta forma, os discentes podem refletir sobre seus atos e conseguem mesurar seu desempenho. Segue modelo abaixo.



Autoavaliação

Marque um (X) na alternativa que corresponde a seu envolvimento na aula e responda as questões:

1) Qual sua porcentagem de participação no curso?

() Menos de 50%

() Mais de 50%

() Mais de 75%

2) Se sua resposta na questão 1 foi menos de 50%. Descreva motivo?

R.

3) Você se dedicou ao estudo da disciplina mais de 1 hora por semana?

() Sim

() Não

4) Você participou de todas as atividades propostas pelo ambiente remoto de aprendizagem?

Sim

Não

5) Se sua resposta na questão 4 foi não. Descreva o motivo.

R.

6) No decorrer das aulas, vocês perceberam a necessidade de ter conhecimentos prévios para melhor entender o conteúdo apresentado?

Sim

Não

7) Você teve dificuldade em entender algum conteúdo?

Sim

Não

Fonte: A autora (2021).

Bibliografia Recomendada:

REZENDE, J. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. 3º ed. Ed. Global, São Paulo, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VIANA, O. **Evolução do Povo Brasileiro**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956

UNIDADE II

A DIVERSIDADE RELIGIOSA BRASILEIRA



Introdução

Nesta Unidade, serão abordados assuntos referentes à religiosidade brasileira. Todas as atividades seguem a orientação do Referencial Curricular do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2018) e são pautadas nas ideias de Hoffmann (1996), que entende a avaliação como um instrumento de regulação da aprendizagem.

A Unidade de estudo refere-se às manifestações religiosas

(matrizes: indígena e africana), cujo objeto de conhecimento são as organizações religiosas e os objetivos de aprendizagem são: conhecer as organizações religiosas; compreender como se estruturam as tradições religiosas no Brasil; reconhecer a diversidade cultural e religiosa presente no Brasil. Os conteúdos abordados são as organizações religiosas, suas características e especificidades nos espaços de vivência.

Recomendações aos professores:



Para a primeira atividade será necessária a organização antecipada de folhas impressas com a descrição das religiões: candomblé, umbanda e tradições religiosas indígenas. Como modelo segue o quadro abaixo (APÊNDICE D).

Quadro 3 - Descrição das religiões

Religiões	Descrição
Candomblé	<p>Religião de origem africana, que foi trazida para o Brasil com os negros africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, para Biaca (2006 p. 55) “[...] os navios negreiros traziam mais do que africanos para trabalhar, em seus porões viajava também toda a cultura dessas pessoas, incluindo a religião”.</p> <p>“O Candomblé pode ser considerado um conjunto de experiências religiosas, de manifestações do sagrado por meio de suas experiências simbólicas, de seus orixás, de suas oferendas e de seus terreiros” (PARANÁ, 2013, p. 47).</p> <p>Segundo Berkenbrock (2019) o candomblé transmite seus ensinamentos pela tradição oral, por meio de rituais, de símbolos, de gestos, de cores, de músicas que constroem no fiel a compreensão da religião. O aprendizado baseia-se em momentos experienciais, são histórias contadas que podem ser chamadas de mitos ou lendas denominadas pelo povo praticante de Itã, que são as</p>

	<p>histórias dos porquês das coisas.</p> <p>Para seus seguidores, os orixás são os deuses supremos e têm relação com a natureza. Os babalorixás (homens) e ialorixás (mulheres) são os líderes religiosos que no Candomblé têm seus herdeiros, desta forma, quando um líder morre outro assume a chefia do culto seguindo o testamento deixado pelo antecessor.</p> <p>Os rituais dessa religião são realizados pelo pai ou mãe de santo, com ritmo de dança com tambores.</p>
Umbanda	<p>A Umbanda surgiu do sincretismo (mistura) dos ritos africanos, crenças católicas, espíritas e pajelança indígena, entre outros. É uma religião que foi constituída no Brasil. O termo Umbanda significa “do lado de Deus”, “do lado do bem”. Os líderes religiosos podem ser homens (babalorixá) ou mulheres (ialorixás), são também denominados pais e mães- de-santo, são eles que fazem o intermédio entre os seres humanos e os Orixás, que são divindades e correspondem às forças da natureza (BIACA, 2006).</p>
Indígenas	<p>As tradições religiosas indígenas possuem diferentes crenças, isso porque cada nação indígena possui tradição de crença própria, com seus ritos, cantos, danças, símbolos, pinturas corporais e mitos. Nas práticas religiosas indígenas há ritos com entonação de cantos, danças, bebida. As cerimônias são normalmente guiadas pelos xamãs (sacerdotes ou curandeiros), que passam por rituais de iniciação em contato com o mundo dos espíritos por meio de prolongados tabus alimentares, isolamento, ingestão de bebidas.</p> <p>Os xamãs são considerados detentores da sabedoria dos antepassados, esses ensinamentos são repassados por meio de mitos e histórias (BIACA, 2006).</p>

Fonte: A autora (2021).

O professor deve iniciar a aula explanando sobre as diversas religiões existentes no Brasil, pode relatar sobre a importância do respeito a cada tradição religiosa e como elas interferem na forma de viver das pessoas. Pode também perguntar aos alunos quais religiões conhecem e realizar anotações na lousa.

Após o fim do levantamento, o professor introduz uma reflexão sobre a origem das religiões citadas pelos alunos. Se as tradições religiosas foram introduzidas por imigrantes, por negros africanos no período da escravidão ou por indígenas.

Sugestões de questões a serem debatidas:

Quais religiões vocês conhecem?

As religiões citadas anteriormente foram trazidas ao Brasil por quem?

Dentre as religiões citadas anteriormente qual delas já estava presente no Brasil?

Em que contribuíram com a nação brasileira? (material / imaterial)

Atividade

Em seguida, distribua as folhas impressas com a descrição das religiões e peça aos alunos, que estarão separados em grupos, para colocarem o nome da religião que eles acreditam corresponder à descrição. Importante ter discutido previamente o assunto. Os alunos deverão realizar o trabalho coletivamente e, após o término do trabalho, serão expostas as atividades dos grupos.

O que se espera com essa atividade?



Que os alunos ampliem seus conhecimentos do mundo religioso; discuta e defenda seu ponto de vista; entenda que existem várias formas de entender o sagrado; consigam trabalhar em grupo.

Desenvolvimento da Atividade 2

Duração: 01 aula de 50 minutos.

Organização dos estudantes: atividade realizada individualmente.

Recursos: Projetor de imagens, sulfites impressos, laboratório de informática ou celulares dos próprios alunos.

Recomendações aos professores:



A segunda atividade tem o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a diversidade religiosa e o entendimento acerca do sagrado, bem como compreender como se estruturam as tradições religiosas.

Após análise e discussão dos tópicos citados acima, o professor deve passar o vídeo sobre o candomblé disponível em <https://youtu.be/-ij4j1Qe1pw>. Esse material faz uma descrição sobre a introdução do candomblé no Brasil, apresenta como se estrutura essa tradição religiosa, apresenta um terreiro, vestimentas próprias para as cerimônias, as características de cada orixá e um relato pessoal de um membro sobre sua introdução nesta tradição religiosa.

Após a apresentação, o professor deve realizar uma conversa com os alunos, para que eles possam expor suas dúvidas e curiosidades sobre o vídeo apresentado.

Após a exibição do vídeo, o professor deve propor aos alunos que se organizem em dupla para realizarem uma pesquisa (no laboratório de informática ou por meio do celular dos alunos) sobre a composição e a hierarquia de um terreiro dentro do candomblé. Seguem algumas sugestões para a pesquisa:



Descreva a função de cada membro dentro da hierarquia de um terreiro.

Babalorixá; Ialorixá; Ogã Kalofé; Ogã-nilu; Ogã-alabê; Axogum; Ebômi; Euede; Ialô; Ialaxé; Iabassé; Peji-gã; Exi de Orixá.

Ao término da pesquisa, os alunos deverão entregar a atividade ao professor para correção. Após a correção, se necessário, pode ser realizada uma retomada de conteúdo, por meio de conversas particulares para sanar as dificuldades pontuais. As pesquisas deverão ser expostas em espaço comum a todos. Ao final da Unidade encontram-se recomendações de bibliografias para dar suporte ao trabalho do professor.

Critérios e instrumentos de avaliação

Os critérios de avaliação deverão levar em conta a capacidade do aluno de entendimento do assunto, no caso, se foi capaz de conhecer e compreender como se estruturam as tradições religiosas no Brasil (matriz indígena e africana), bem como o desenvolvimento da capacidade de dialogar de forma crítica e com boa argumentação sobre o assunto.

O professor deverá ficar atento se os alunos, no decorrer e no final das atividades, conseguiram perceber e refletir sobre: as diferentes culturas e suas particularidades; a multiplicidade religiosa do povo brasileiro, suas características e especificidades.

Os instrumentos utilizados para aferição da aprendizagem são: participação em debates e realização de pesquisas. Caso os alunos, ao final de todo o processo de ensino e aprendizagem desta Unidade, não tenham assimilado os conteúdos propostos, o professor deverá oferecer uma retomada de conteúdos, de maneira individualizada, as atividades poderão ser refeitas e complementadas com pesquisas sobre os assuntos abordados, em forma de tarefa de casa e entregue ao professor para correção. É possível propor algumas questões de avaliação do ensino e aprendizagem. Desta forma, os discentes podem refletir sobre seus atos para mesurar seu desempenho. (APÊNDICE C).

 **Autoavaliação**

Marque um (X) na alternativa que corresponde a seu envolvimento na aula e responda as questões:

1) Qual sua porcentagem de participação no curso?

() Menos de 50%

() Mais de 50%

() Mais de 75%

2) Se sua resposta na questão 1 foi menos de 50%, descreva o motivo.

R.

3) Você se dedicou ao estudo da disciplina mais de 1 hora por semana?

() Sim

() Não

4) Você participou de todas as atividades propostas pelo ambiente remoto de aprendizagem?

() Sim

() Não

5) Se sua resposta na questão 4 foi não, descreva o motivo.

R.

6) No decorrer das aulas, você percebeu a necessidade de ter conhecimentos prévios para melhor entender o conteúdo apresentado?

() Sim

() Não

7) Você teve dificuldade em entender algum conteúdo?

() Sim

() Não

Bibliografia Recomendada:

BIACA, V. *et al.* **Caderno pedagógico: o sagrado no ensino religioso.** Curitiba: Seed-PR.2006.

BASTILE, R. **As religiões africanas do Brasil.** São Paulo: Livraria Pioneira editora, 19

UNIDADE III

LINGUAGENS SAGRADAS



Introdução

Nesta terceira Unidade, serão abordados assuntos referentes às linguagens sagradas, especificamente aos textos orais e escritos. Todas as atividades seguem a orientação do RCP. A Unidade é composta por uma avaliação pautada nas ideias de Hoffmann (1996), que entende a avaliação como um instrumento de regulação da aprendizagem. Essa Unidade abordará: as linguagens sagradas (textos orais e escritos), o respeito às diferentes religiões e às suas escrituras, com ênfase às religiões de matriz africana e indígenas.

A unidade temática são as manifestações religiosas (contemplando as quatro matrizes: indígena, ocidental, africana e oriental), os objetivos de aprendizagem são: identificar os textos orais e escritos em diferentes culturas e organizações religiosas e perceber a diversidade de linguagens sagradas e a importância que cada religião emprega em seus ensinamentos. Os conteúdos são: textos sagrados orais e escritos.

Desenvolvimento da Atividade 1

Duração: 3 aulas de 50 minutos.

Organização dos estudantes: em grupos de três estudantes.

Materiais e recursos: projetor de imagens, sulfites e atividades impressas.

Recomendações aos professores:



A aula se inicia com uma explanação (cerca de 20 minutos) sobre os textos orais e escritos. O professor deve iniciar a aula informando aos alunos que existem várias maneiras de transmissão dos ensinamentos religiosos (conversas, danças, pinturas, desenhos e escrituras).

Sugestões de questões a serem debatidas:

Quais textos sagrados vocês conhecem? Cite.

Qual a função dos textos sagrados?

Qual a contribuição dos textos sagrados para as religiões?

Quais são as formas de apresentar os ensinamentos sagrados?

O que se espera com essa atividade?



Que os alunos consigam refletir sobre a função de um texto sagrado e as várias formas que os constituem.

Em seguida, deverá ser entregue aos alunos o texto “**Os diferentes textos sagrados escritos**” (ANEXO E), para que seja realizada a leitura de forma coletiva.

Os diferentes textos sagrados escritos

(Carolina do Rocio Nizer)



O que faz com que um texto se torne sagrado?

Quando isso acontece?

E de que forma?

Desde o início dos tempos, o homem sempre procurou se comunicar e registrar seu cotidiano utilizando-se, primeiramente, dos desenhos. Com o passar do tempo e o acúmulo de informações, a sociedade passa a utilizar registros.

O conjunto desses escritos é conhecido como texto, que significa, tecido ou entrelaçar várias palavras para obter um todo. De uma maneira geral, a expressão texto designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno.

Embora a palavra texto tenha como referência o “conjunto verbal”, podemos ampliar esse conceito para imagens, charges, transmissões orais etc., ou seja, o texto é um processo de signos que tendem a transmitir uma ideia ao seu leitor.

VAMOS CONHECER A FUNÇÃO DO TEXTO SAGRADO ESCRITO?

Podemos dizer que os textos sagrados escritos têm a função de:

- Registrar a tradição religiosa como forma de preservar a experiência religiosa fundante. Assim, a religião organiza sua estrutura religiosa, seus ritos, símbolos, mensagens. etc.
- Comunicar a experiência religiosa aos fiéis da religião, pois, através dos textos sagrados, o “divino” se faz presente para o homem religioso e o grupo encontra orientações e ensinamentos.
- Atualizar a experiência original no tempo e espaço, afinal, independente do

período, o texto sagrado mantém a mesma estrutura sendo utilizado para orientar a vida do homem, nos cultos e na educação religiosa.

- Certificar por meio de seus escritos as experiências religiosas do grupo em todos os tempos.

Textos sagrados escritos

Os textos sagrados escritos, para algumas tradições religiosas, são criados a partir da manifestação e/ou inspiração divina, ou seja, o próprio divino se faz presente de alguma maneira para enviar a mensagem ao homem religioso. Mas é importante lembrar que alguns textos sagrados não nascem necessariamente sagrados, mas tornam-se sagrados à medida em que o grupo encontra, nos textos escritos, elementos que os unem em um mesmo ensinamento, apresentam valores comuns e auxiliam o homem religioso a experimentar a manifestação do Sagrado.

Também outra forma de um texto se tornar sagrado é após a morte do líder. Como exemplo: após a morte de Buda, seus ensinamentos foram organizados e transformados em livros pelos seus seguidores.

Os conteúdos encontrados nos textos sagrados são variados. É difícil descrever no que consiste cada texto de uma forma geral. Por isso, vamos conhecer alguns textos sagrados e um pouco do seu ensinamento.

Texto sagrado – imagens, desenhos, pinturas, entre outros

No período em que se faziam pinturas rupestres, os homens não possuíam o domínio da escrita e registravam seu cotidiano por meio de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Acredita-se que o homem, ao desenhar nestas paredes, entrava em um processo de transe e expressava seu desejo que, geralmente, estava ligado à garantia de uma boa caça.

O homem pintava o animal da maneira como o via (naturalismo). As pinturas retratadas na parede da caverna quase sempre eram de animais como

veados, cavalos, mamutes e javalis com ferimentos mortais de lanças que o próprio ser humano atirava.

O fato de retratar lanças atiradas nos desenhos de caça era na crença de que, ao fazê-lo, facilitaria o domínio sobre a presa. Os desenhos eram feitos em rochedos e paredes de cavernas, utilizando recursos da natureza, como por exemplo, o carvão, a seiva de plantas e de frutas, argila, etc.

REFERENCIAS

NIZER, C. do R. **Os diferentes textos sagrados escritos**. In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa. Curitiba. SEED/PR, 2013.

Recomendações aos professores:



Após a leitura, o professor deverá apresentar imagens sobre os textos sagrados orais, pictóricos e escritos, com o objetivo de contextualizar com o texto proposto acima. As imagens representam as diversas formas de transmissão de ensinamentos sagrados: pela oralidade, pela escrita e por pinturas. Peça aos alunos para observarem as imagens, para que possam verificar de que forma os ensinamentos das tradições citadas estão sendo transmitidos **(ANEXOS F e G)**.

Figura 8 - Tradição Oral

(a) Cultura que herdamos dos índios



Fonte: Ceert (2016)³⁴

(b) Terreiros de Candomblé

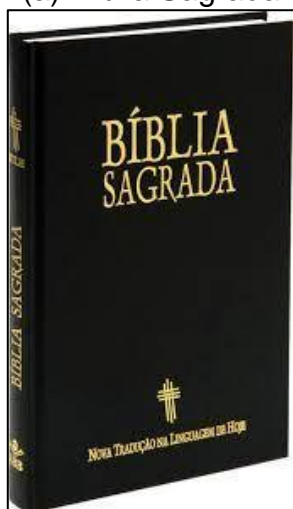


Fonte: Flickr (2015)³⁵

³⁴ Disponível em: <<https://media.ceert.org.br/portal-3/img/noticias/originais/11212-cultura-que-herdamos-dos-indios.jpg>>. Acesso em: jan.2021.

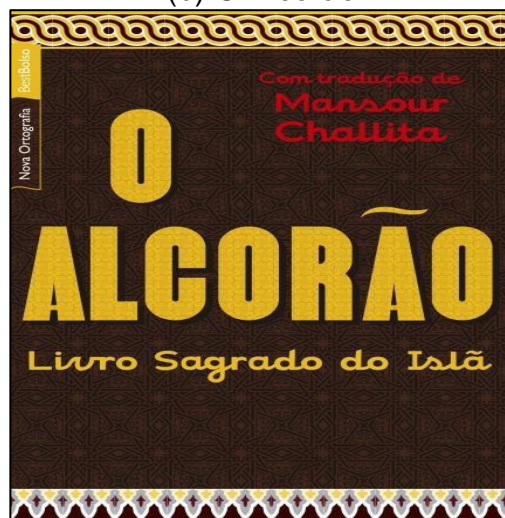
Figura 9 - Tradições Escritas

(a) Bíblia Sagrada



Fonte: Stos (2018)³⁶

(b) O Alcorão



Fonte: Duli (2019)³⁷

Os livros sagrados indicados deverão ser apresentados pelo professor, preferencialmente de forma física.

Recomendações aos professores:



Após a apresentação das imagens acima, os alunos deverão se reunir em grupos de cinco integrantes para a realização de uma pesquisa. Eles deverão pesquisar sobre uma tradição religiosa e seu respectivo livro sagrado (**judaísmo, islamismo, hinduísmo e cristianismo**). Seguem algumas sugestões para o desenvolvimento da pesquisa:

Quem foi o fundador da religião proposta? Como se chama o livro sagrado da religião escolhida? Como o livro é dividido? Quais são os principais ensinamentos? Qual a origem do livro sagrado? Escreva algo que vocês consideram importante sobre o livro pesquisado.

A pesquisa deverá ser entregue ao professor para correção e

³⁵ Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/flica2015oficial/22159502719>>. Acesso: fev. 2020

³⁶ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/623678248381315449>>. Acesso em: fev. 2020.

³⁷ Disponível em: <<https://wanjuduli.medium.com/top-10-livros-de-islamismo-a37ab1c674e1>>. Acesso em: fev. de 2020.

apresentada à turma em forma de apresentação oral, cada grupo terá 10 minutos para fazer um breve relato de sua pesquisa.

Desenvolvimento da Atividade 2

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Organização dos estudantes: duplas.

Materiais e recursos: sulfites, atividades impressas, laboratório de informática ou celular dos alunos e lápis colorido.

Recomendações aos professores:



Oriente os alunos a pesquisarem algumas imagens em seus respectivos celulares, organizem os alunos em duplas de forma que todos tenham acesso à tecnologia.

Peça aos alunos para pesquisarem desenhos e pinturas que tenham algum valor sagrado para as religiões indígenas e afrodescendentes (umbanda e candomblé), informe que pode ser uma arte, um artefato, uma pintura, um vitral, uma escultura.

Peça aos alunos para reproduzirem as imagens pesquisadas e para responderem as questões abaixo em seus cadernos.

O que a imagem representa?



Critérios e instrumentos de avaliação

Os critérios de avaliação devem levar em conta a capacidade do aluno de apropriação do assunto, no caso, se foi capaz de identificar e perceber a diversidade e importância das linguagens sagradas dos textos orais e escritos, principalmente, nas manifestações religiosas de matriz indígena e africana, bem como, o desenvolvimento da capacidade de dialogar de forma crítica e com boa argumentação sobre o assunto.

O professor deverá ficar atento se os alunos, no decorrer e no final das atividades, conseguiram perceber e refletir sobre: os textos orais e escritos nas diferentes culturas e organizações religiosas, bem como sua importância; a diversidade de linguagens sagradas escritas e orais e suas várias manifestações

Os instrumentos utilizados para aferição da aprendizagem são: participação em debates e apresentações orais, realização de pesquisas, produção e apresentação dos trabalhos.

Caso os alunos, ao final de todo o processo de ensino e aprendizagem desta Unidade, não tenham assimilado os conteúdos propostos, o professor deve oferecer uma retomada de conteúdos, de maneira individualizada, as atividades podem ser refeitas e complementadas com pesquisas sobre os assuntos abordados e deverão ser realizadas em forma de tarefa de casa e entregue ao professor para correção.

É possível propor algumas questões de autoavaliação. Desta forma, os discentes podem refletir sobre seus atos e conseguem medir seu desempenho (APÊNDICE C).

Autoavaliação

Marque um (X) na alternativa que corresponde a seu envolvimento na aula e responda as questões:

1) Qual sua porcentagem de participação no curso?

() Menos de 50%

() Mais de 50%

Mais de 75%

2) Se sua resposta na questão 1 foi menos de 50%, descreva motivo.

R.

3) Você se dedicou ao estudo da disciplina mais de 1 hora por semana?

Sim

Não

4) Você participou de todas as atividades propostas pelo ambiente remoto de aprendizagem?

Sim

Não

5) Se sua resposta na questão 4 foi não, descreva o motivo.

R.

6) No decorrer das aulas, você percebeu a necessidade de ter conhecimentos prévios para melhor entender o conteúdo apresentado?

Sim

Não

7) Você teve dificuldade em entender algum conteúdo?

Sim

Não

Bibliografia Recomendada:

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

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERKENBROCK, V. J. **O mundo religioso**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

TOROPOV, B. **O guia completo das religiões do mundo**. Brandon Toropov e Luke Buckles; tradução Martha Malvezzi Leal. - 2 ed. – São Paulo; Madras, 2017.

UNIDADE IV Mitos de Origem



Introdução

Nesta Unidade, serão abordados assuntos referentes às linguagens sagradas, mais particularmente sobre os mitos de origem. Todas as atividades seguem a orientação RCP (2019). A Unidade é composta por uma avaliação pautada nas ideias de Hoffmann (1996), que entende a avaliação como um instrumento de regulação da aprendizagem. Essa Unidade tem como Unidade temática as manifestações religiosas, como conteúdo a temática textos sagrados orais e escritos sobre mitos de criação dos povos afrodescendentes e indígenas.

Os objetivos de aprendizagem são: conhecer a função e a importância dos mitos e textos sagrados orais e escritos; identificar mitos de criação em textos sagrados orais e escritos nas culturas indígenas e afrodescendentes; perceber a diversidade de linguagens sagradas e as diversas formas de explicar alguns fenômenos.

Desenvolvimento da Atividade 1

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Organização dos estudantes: em grupos de três alunos.

Materiais e recursos: Projetor de imagens, laboratório de informática ou celular dos próprios alunos, folha de atividade impressa.



Recomendações aos professores para realização da atividade

Na primeira atividade da Unidade IV, será disponibilizado aos alunos um

vídeo³⁸, que trata da diferenciação entre mito e lenda. Ele apresenta a mitologia com um fenômeno explicativo e mágico. A lenda é apresentada como tendo ligação cultural com grupos específicos e com acontecimentos que, aos poucos, ganham contornos sobrenaturais.

Após o vídeo, os alunos deverão se dividir em grupos de três integrantes para realizar a leitura e o estudo do texto **Mitos de origem: Onde começa a vida? (ANEXO H)**. Esse texto discute a diferença entre os mitos e as lendas.

Mitos de origem: Onde começa a vida?
O que são os Mitos? Para que eles servem?
Mito é o mesmo que lenda?



Os mitos de origem são histórias simbólicas que narram acontecimentos de um passado distante, eles dão sentido à vida no presente, pois explicam como o mundo e todos os seres passaram a existir. Os mitos se relacionam com a vida social, a religiosidade, o modo de pensar de cada povo. Eles expressam maneiras diferentes de compreender o surgimento do Universo, da Vida, da Humanidade e do Planeta onde vivemos. Os mitos fazem parte da cultura e da religião de todos os povos. Desde os tempos mais remotos, os mitos são, certamente, o primeiro recurso de linguagem simbólica utilizada pelos seres humanos, com o propósito de explicar a realidade. Trata-se de uma linguagem poética e intuitiva, que vai além da lógica racional. Os mitos de origem são uma

³⁸ Disponível em <<https://youtu.be/MKhpUzaDZFw>>.

tentativa de explicar por meio de narrativa o surgimento de todas as coisas.

Qual será a diferença entre mito e lenda?

Os mitos são narrativas sobre a origem do mundo, dos homens e das coisas, por meio das relações entre deuses e forças sobrenaturais, cuja ação aconteceu quando o mundo foi formado, o princípio. Ou melhor, o mito é, com frequência, a narrativa sobre o tempo onde tudo foi criado e sempre é objeto de crença. Exemplo: Gênese, cosmo, visão indígena e africana. O mito também é uma narração que explica os fatos da realidade, os fenômenos da natureza, são bastante simbólicos, são histórias carregadas de metáforas. Neles aparecem Deuses, seres sobrenaturais, heroínas, heróis, etc.

O mito nos fornece mensagens profundas sobre nossa própria experiência humana. As histórias contadas pelas religiões, tenham elas sido escritas ou não, são consideradas mitos religiosos para os pesquisadores de religiões. O mito religioso explica a realidade por meio de histórias sagradas. As lendas são narrativas antigas que misturam fatos, lugares reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia. Elas procuram dar explicações para acontecimentos misteriosos e sobrenaturais. Exemplo: Boitatá e Curupira. As lendas se vinculam ao folclore. Na medida em que são contadas as lendas vão se modificando, bem ao sabor de quem conta a história.

Fonte: Adaptado de Guilouski (2013).

Após o estudo dos textos e a explanação do assunto pelo professor sobre o que é mito e lenda, os alunos deverão realizar a atividade de fixação da aprendizagem, segue um modelo (APÊNDICE E).

Atividade de Fixação da Aprendizagem



Com base em sua leitura e no que a professora lhe ensinou sobre diferença entre mitos e lendas, enumere:

(1) Mito

(2) Lendas

(1) São narrativas sobre a origem do mundo, dos homens e das coisas, por meio das relações entre deuses e forças sobrenaturais, cuja ação aconteceu quando o mundo foi formado, o princípio.

(2) Suas características costumam ser a ancestralidade, anonimato, oralidade e a persistência.

(1) São histórias fantásticas, geralmente com figuras sobrenaturais como deuses e monstros com o objetivo de ensinar algo.

(2) Tem uma ligação cultural com um grupo específico, ela parte de um acontecimento verídico, mas ganha contornos sobrenaturais.

Faça uma pesquisa sobre uma lenda e um mito, depois escreva em seu caderno as características essenciais da história e compartilhe com seus colegas:

O que se espera com essa atividade?



Que os alunos consigam entender a diferença entre mito e lenda, uma vez que a distinção é indispensável para a execução da próxima atividade.

Desenvolvimento da Atividade 2

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Organização dos estudantes: Divida a sala em quatro grupos.

Materiais e recursos: textos impressos, lápis coloridos, sulfites, cartolina.



Recomendações aos professores para realização da atividade

Divida os alunos em quatro grupos e entregue a cada grupo um texto (**A criação do mundo segundo mitologia ioruba; Mito tupinambá; Roupagem para a humanidade; O mito massai da origem da vida e da morte**)

A escolha do tema poderá ser feita por sorteio. Peça aos grupos que realizem a leitura e, em seguida, compartilhem seus conhecimentos sobre o texto com os colegas da sala, em forma de apresentação oral breve (ANEXOS I, J, K e L).

A criação do mundo segundo mitologia ioruba



No princípio, Olorum, o ser supremo, governava o Orun, o céu. A Terra não era nada mais que uma imensidão de pântanos governada por Olokun, a grande mãe, guardiã da memória ancestral. Então, Obatalá, a divindade da criação, teve a ideia de colocar terra sólida sobre os pântanos.

Instruído por Orunmila, divindade das profecias e do destino, Obatalá trabalhou quatro dias e construiu Aiyê, o nosso mundo, com montanhas, campos e vales. Para que o novo lugar tivesse vida, Olorun criou o Sol, enviou uma palmeira de dendê e fez chover, para que a árvore brotasse. Surgiram as florestas e os rios.

Para povoar o lugar, Obatalá modelou os humanos no barro com a ajuda de Oduduá, com quem formou o casal propulsor da vida. Terminados os bonecos, colocaram neles o emi, o sopro da vida. A primeira cidade em que os

humanos viveram se chamava Ifé. Obatalá voltou ao Orun e contou a novidade aos *òrisà*.

Os *òrisà* (ou orixás) são seres divinos que personificam os elementos da natureza e são indispensáveis ao equilíbrio e à continuidade da vida. Eles foram viver com os humanos, e Olorum os orientou: só haveria harmonia se os orixás ouvissem os humanos e os orientassem – eles seriam seus protegidos.

A harmonia em Ifé ficou monótona, e as pessoas passaram a desejar casas maiores e colheitas mais férteis. Pediram a Olorum, que alertou que o fim desse equilíbrio traria conflitos. O povo insistiu e Olorum deu o que pediam. A cidade se encheu contrastes. Incapazes de dialogar, as pessoas se separaram em tribos.

Fonte: Adaptado de Bargas (2020)³⁹.

Mito Tupinambá



Monã criou o céu, a terra, os pássaros e todos os animais. Antes não havia mar, que surgiu depois, formado por Amaná Tupã, o Senhor das nuvens.

Os homens habitavam a Terra, vivendo do que ela produzia regada pelas águas dos céus. Com o tempo, passaram a viver desordenadamente segundo seus desejos, esquecendo-se de Monã e tudo que lhes ensinara. Nesse tempo Monã vivia entre eles e os tinha como filhos. Contudo Monã, vendo a ingratidão e a maldade dos homens, apesar de seu amor, inicialmente os abandonou e também à Terra. Depois lhes mandou tatá, o fogo, que queimou e destruiu tudo. O incêndio foi tão imenso, que algumas partes da superfície se

³⁹ Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba>>.

levantaram, enquanto outras foram rebaixadas. Desta forma surgiram as montanhas.

Deste grande incêndio se salvou apenas uma pessoa, Irin-Magé, porque foi levado para a Terra de Monã. Depois dessa catástrofe, Irin-Magé dirigiu-se à Monã e, com lágrimas, o questionou:

- Você, meu pai, deseja acabar também com o céu? De que me serve viver sem alguém semelhante a mim?

Monã, cheio de compaixão e arrependido do que fizera por causa da maldade dos homens, mandou uma forte chuva que começou a apagar o incêndio.

Como as águas não tinham mais para onde correr, foram represadas, formando um grande lago, chamado Paraná, que hoje é o mar.

Suas águas até hoje são salgadas, graças às cinzas desse incêndio que com elas se misturaram.

Monã, vendo que a Terra havia ficado novamente bela, enfeitada pelo mar, pelos lagos e com muitas plantas que cresciam por toda parte, achou que seria bom formar outros homens que pudessem cultivá-la.

Chamou então Irin-Magé, dando-lhe uma mulher por companheira para que tivessem filhos, esperando que fossem melhores que os primeiros homens.

Um de seus descendentes era uma pessoa de grande poder e se chamava Maíra-Monã. Maíra quer dizer “o que tem poder de transformar as coisas”, e Monã significa velho, o ancião. Maíra-Monã era imortal e tinha muitos poderes como o primeiro Monã.

Depois que Maíra-Monã voltou para sua Terra, surgiu um descendente muito poderoso, que se chamava Sumé.

Ele teve dois filhos, Tamanduaré e Arikuté, que eram muito diferentes um do outro e por isso se odiavam mortalmente.

Tamanduaré era cuidadoso com a casa, era um bom pai de família e gostava de cultivar a terra. Já Arikuté não se preocupava com nada, e passava o tempo fazendo guerra e dominando os povos vizinhos.

Certo dia, voltando de uma batalha, Arikuté trouxe para seu irmão o braço de um inimigo, dizendo-lhe com arrogância:

- Veja lá, seu covarde! Um dia terei sua mulher e seus filhos sob meu poder, pois você não presta nem para se defender!

O pacífico Tamanduaré, atingido no seu orgulho, lhe respondeu:

- Já que você é tão valente, em vez de trazer apenas um braço, por que não trouxe o inimigo inteiro?

Arikuté, irritado com aquela resposta, jogou o braço contra a casa de seu irmão e, naquele instante, toda a aldeia foi levada para o céu, ficando na Terra apenas os dois irmãos com suas famílias.

Vendo isso Tamanduaré, por indignação ou por desprezo, começou a golpear a Terra com tanta força que acabou fazendo surgir uma fonte de água, que não parava mais de jorrar. Jorrou tão forte e por tanto tempo que chegou até as nuvens, iniciando uma grande inundação.

Para fugir desse novo dilúvio, os dois irmãos, com suas mulheres, refugiaram-se na montanha mais alta da região. Tamanduaré subiu numa palmeira com uma das suas mulheres, e Arikuté subiu no jenipapeiro com sua esposa, permanecendo lá até as águas diminuírem.

Com essa inundação, todos os homens e animais morreram.

Quando as águas abaixaram, os dois casais desceram das árvores e voltaram a povoar a Terra, mas cada família foi viver numa região distante.

Os Tupinambá descendentes de Arikuté são grupos rivais, até hoje, por essa razão.

Fonte: Adaptado de Guilouski (2013).

Roupage para a humanidade

De Kaká Werá Jecupé, um sobrevivente dos índios Txukarramãe, acolhido pelos Guaranis, ouvi este mito que lhe foi contado por sua avó, quando ainda ela vivia. É mais ou menos assim:

Tendo recém nascida a Humanidade, um grande conselho de divindades se reúne, porque decidem vesti-la e revesti-la do melhor possível. Quatro delas, diante do Conselho, decidem fazer tão importante tarefa. Cada qual no seu tempo, uma a uma, vão cuidadosamente tecer a roupage para a Humanidade.

A primeira dela rasgou a escuridão numa luz forte, vibrante, incandescente que dançou e rodopiou, durante muito, muito tempo no espaço cósmico, até despedaçar sua luz força e beleza na imensidão infinita do Cosmos.

Essa divindade foi chamada de FOGO.

A segunda lançou-se sobre o fogo em forma de uma energia fluída, límpida, transparente, fria. Durante milhões e milhões de anos ela foi cobrindo esse Fogo se misturando nele e na sua convivência formou-se uma calda grossa (sopa cósmica, como dizem os cientistas) que deu origem as gotas de chuva, gases etc. Essa divindade foi chamada de ÁGUA.

A energia fluída e macia da água, modelou a força e o calor do fogo e aos poucos eles foram se transformando e se automodelando, de maneira que uma parte ficou mais firme e sólida e a outra mais fluída e líquida. Desse longo enamoramento e casamento, nasceu a filha, que foi chamada de TERRA. Essa foi terceira divindade.

No interior, no coração da Terra, cercada pela Água, o Fogo latejava e pulsava, vivo e fulgurante. Todo o espaço da terra e da água encheu-se de Vida. Todas as formas de vida de variada beleza e harmonia pulsavam num só ritmo. Uma pequena camada tênue, gasosa, etérea e invisível pulsava com eles. Era a quarta divindade, o AR.

Assim essas quatro divindades FOGO, ÁGUA, TERRA e AR, deram origem a Humanidade. O FOGO no nosso interior como na Terra é o espírito ativo de entusiasmo e paixão.

A ÁGUA como na composição da Terra (75%) corre como fontes, rios, oceanos em nossas veias e entranhas.

A TERRA é a carne que reveste como rochas, nosso esqueleto e órgãos vitais. O AR como brisa e o vento são o hálito e o suspiro do planeta.

O que a Humanidade tem feito com essas divindades, os elementos que compõem a natureza?

Rasgamos e sujamos ou cuidamos e consertamos a única roupa que herdamos? Arrancados da própria raiz, quem nos lembrará de nossa origem divina?

Fonte: Adaptado de Boff (2013).

O mito massal da origem da vida e da morte

Os massais são um grupo étnico seminômade e dedicado às atividades pastoris.

A etnia massai ainda hoje preserva suas tradições culturais. Possui uma população de quase 1 milhão de pessoas, espalhadas entre o norte da Tanzânia e o Quênia.

De acordo com a cosmogonia massai, o universo sempre existiu. Mas há um deus responsável pela criação do mundo habitado: seu nome é Ngai.

No princípio de tudo, de acordo com a mitologia massai, existia apenas um homem, chamado Kintu. Tudo mudou quando a filha do Céu se apaixonou por Kintu e conseguiu convencer seu pai a aceitar o casamento.

Kintu foi chamado ao Céu, onde foi desafiado por Ngai com uma série de provas, das quais saiu vencedor. O prêmio por sua bravura foi a mão da filha do Céu, que desceu à Terra levando como dote animais e plantas. Porém, uma advertência tinha sido feita por deus antes do casal partir em viagem para a Terra: era proibido voltar.

Claro que a ordem não foi cumprida. Aliás, essa parece ser mesmo uma marca desses mitos de criação.

Antes de chegar à Terra, Kintu se lembrou de que havia se esquecido dos grãos para alimentar as aves. Sua mulher implorou para que ele não voltasse ao Céu. Mas ele voltou.

Um dos filhos de deus, a Morte, estava ausente na época do casamento e não sabia do que tinha acontecido. Quando o homem entrou no Céu para buscar os grãos, deu de cara com a Morte, que ficou furiosa.

A Morte agarrou os pés do homem e desceu com ele à Terra, instalando-se perto da sua casa. Todos os filhos que nasceram do casamento entre Kintu e a filha do Céu foram mortos. Deus enviou outro filho para espantar a Morte, mas esta era muito esperta e levou a melhor em todas as armadilhas que lhe foram feitas.

Foi o início da soberania da Morte na Terra.

Fonte: Adaptado de Neto (2019)⁴⁰.



⁴⁰ Disponível em: <<https://www.hipercultura.com/mitos-africanos-origem-seres-humanos>>.

- Após a leitura, peça aos alunos que reproduzam quatro desenhos, que deverão representar os mitos estudados anteriormente. A produção deverá ser realizada em um trabalho coletivo, um desenho em cada sulfite ou cartolina.
- Cada desenho deverá ser identificado com o nome do grupo, os alunos poderão escolher um nome fantasia para representar seu grupo.
- Após a realização as atividades por todos os grupos (cerca de 50 minutos), o professor deverá recolher a produção e devolverá aos alunos de forma aleatória para que os grupos possam analisar o desenho e nomear de acordo com os mitos estudados, (cerca de 20 minutos).
- Depois, o professor deverá devolver aos autores para que os próprios alunos verifiquem se o nome condiz com a representação.
- Por último, os desenhos serão devolvidos aos alunos com o objetivo de verificarem se acertaram. Após a correção o trabalho será exposto a toda comunidade escolar em forma de cartaz.

Após a leitura, discussão e apresentação oral dos textos, o professor deve complementar as apresentações, dando explicações sobre os assuntos abordados. Seguem ao final da Unidade recomendações de bibliografias para dar suporte ao trabalho do professor.

O que se espera com essa atividade?



Que os alunos ampliem seu conhecimento sobre o mundo religioso e percebam que existem muitas formas de manifestação do sagrado

CrITÉrios e instrumentos de avaliação

Os critérios de avaliação devem levar em conta a capacidade do aluno

de compreensão sobre o assunto, de percepção sobre a importância e diversidade dos textos sagrados orais e escritos. Será analisada a capacidade de dialogar de forma crítica e com boa argumentação sobre o assunto.

O professor deve ficar atento se os alunos, no decorrer e no final das atividades, conseguiram perceber e refletir sobre: a função e a importância dos mitos e textos sagrados orais e escritos e a diversidade das linguagens sagradas.

Os instrumentos utilizados para aferição da aprendizagem são: participação em debates, realização de pesquisas, apresentação oral, produção e caracterização de desenhos. Caso os alunos ao final de todo o processo de ensino não tenham assimilado os conteúdos propostos, o professor deverá oferecer uma retomada de conteúdos, de maneira individualizada, as atividades podem ser refeitas e complementadas com pesquisas sobre os assuntos abordados, podem ser realizadas em forma de tarefa de casa e entregues ao professor para correção.

É possível propor algumas questões de autoavaliação. Desta forma, os discentes podem refletir sobre seus atos e conseguem mensurar seu desempenho (APÊNDICE E).



Autoavaliação

Marque um (X) na alternativa que corresponde a seu envolvimento na aula e responda as questões:

1) Qual sua porcentagem de participação no curso?

() Menos de 50%

() Mais de 50%

() Mais de 75%

2) Se sua resposta na questão 1 foi menos de 50%, descreva o motivo.

R.

3) Você se dedicou ao estudo da disciplina mais de 1 hora por semana?

() Sim

Não

4) Você participou de todas as atividades propostas pelo ambiente remoto de aprendizagem?

Sim

Não

5) Se sua resposta na questão 4 foi não, descreva o motivo.

R.

6) No decorrer das aulas, você percebeu a necessidade de ter conhecimentos prévios para melhor entender o conteúdo apresentado?

Sim

Não

7) Você teve dificuldade em entender algum conteúdo?

Sim

Não

Bibliografia Recomendada:

INDIOS BRASILEIROS. **Da criação ao modo de vida**. Outro modo de enxergar a criação. Kerdna Produções Editorial Ltda. Disponível em: http://índios-brasileiros.info/mos/view/Da_criação_ao_modos_de_vida/. Acesso em: 23 maio 2020.

ELIADE, M. **Dicionário das religiões**. Mircea Eliade e Ioan P. Couliano. com a colaboração de H. S. Wiesner; tradução Ivone Castilho Benedetti. 2ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Ensaio sobre o simbolismo mágico religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. S.; GIL FILHO, S. F. **O Sagrado como foco do fenômeno religioso**. In: Junqueira; Oliveira. (Org). Ensino Religioso: Memórias e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, v. 01.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J.; SOUZA, E. C. F. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, Ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812017000200270&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2020.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos 1976.

BANDEIRA, A. C. **O que é Umbanda**: ensaio histórico doutrinário. São Paulo: Eco, 1970.

BARGAS, D. **Como é a mitologia iorubá?** 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BASTILE, R. **As religiões africanas do Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira editora, 19.

BERKENBROCK, V. J. **O mundo religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BIACA, V. *et.al.* **Caderno Pedagógico**: O sagrado no ensino religioso. Curitiba: Seed-PR, 2006.

BOFF, I. Roupagem para a humanidade. In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). **Ensino Religioso**: diversidade cultural religiosa. Curitiba. SEED/PR, 2013. p. 117-118.

BRASIL, Ministério da Saúde. **COVID-19 NO BRASIL**. 2020. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 19 de jan 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> . Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm . Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CECCHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, n. 4, p. 181-197, jun. 2015.

COLÉGIO ESTADUAL DR. GENEROSO MARQUE – EFM. **PPP- Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://www.cbrgeneroso.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/17/360/31/arquivos/File/pp2018site.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

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

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, M. **Dicionário das religiões**/ Mircea Eliade e Ioan P. Couliano; com a colaboração de H. S. Wiesner; tradução Ivone Castilho Benedetti. 2ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**. Ensaio sobre o simbolismo mágico religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FLICKR. **Lançamento do livro Terreiros de Candomblé de Cachoeira e São Félix - Cadernos do IPAC, 9**. 2015. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/flica2015oficial/22159502719>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 3 ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

GAARDER, J.; HELLERN, V.; NOTAKER, H. **O livro das religiões**. tradução Isa Mara Lando; revisão técnica e apêndices Antonio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

GUILOUSKI, B. *et al.* Mito Tupinambá. In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). **Ensino Religioso**: diversidade cultural religiosa. Curitiba: SEED/PR, 2013.

GUILLOUSKI, B. *et al.* Mitos de origem: onde a vida começa? In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). **Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa**. Curitiba. SEED/PR, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 21.ed. Porto Alegre, Mediação, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16049-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cambara/historico>. Acesso em: 14 jan. 2021.

INDIOS BRASILEIROS. **Da criação ao modo de vida**. Outro modo de enxergar a criação. Kerdna Produções Editorial Ltda. Disponível em: http://indios-brasileiros.info/mos/view/Da_criacao_ao_modos_de_vida/. Acesso em: 23 maio 2020.

ITAOMAN, M. **Pemba: a grafia sagrada dos orixás**. Brasília: Thesaurus, 1990.

JUNQUEIRA, S. R. A. **História, legislação, e fundamentos do Ensino Religioso**. 20. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, A. M. R. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

HOLANDA, A. M. R. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

MOTA, R. M. O Sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. In: Sérgio Rogério Junqueira (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007

NETO, C. **Conheça 4 mitos africanos sobre a origem dos seres humanos**. 2019. Disponível em: <https://www.hipercultura.com/mitos-africanos-origem-seres-humanos/>. Acesso em: 22 maio 2020.

NIZER, C. do R. Os diferentes textos sagrados escritos. In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). **Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa**. Curitiba. SEED/PR, 2013.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Um relatório sobre**

saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).** Curitiba, 2019.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/ensino_religioso_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED/PR, 2018.

Disponível

em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_preliminar.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino religioso:** diversidade cultural e religiosa / Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2013. Disponível em:

http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livro_er_19_3_2015.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

PEREIRA, D. S. Pessoas sem religião, ateus e agnósticos. In: FLEURI, Reinaldo Matias; *et al.* (Orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos:** conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013.

PEREIRA, J. B. B. Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira. **Os fundamentos étnicos do país.** São Paulo, v. 46, p. 6-29, jun/ago 2000.

REZENDE, J. **Diversidade religiosa e direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro:** A Formação e o Sentido do Brasil. 3º ed. Ed. Global, São Paulo, 2015.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, K. L. N. da *et al.* Ensino Religioso: uma perspectiva de trabalho com a diversidade religiosa no estado do Paraná. In: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Org.). **Ensino Religioso no Brasil.** Florianópolis. 2015. p. 354-371.

SILVA, V. G. **Candomblé e umbanda:** caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

STORTO, L. J.; CARRAPEIRO, A. P. F. Gênero Literário Conto Mitológico Como

Instrumento para o Ensino Religioso: Uma Revisão Sistemática da Literatura. Cascavel, **Revista Ideação**, v, 21 n, 2, p. 33-48, set/dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24102>. Acesso em: 02 mar. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14.ed. São Paulo: Vozes, 2012.

TOROPOV, B. **O guia completo das religiões do mundo**/Brandon Toropov e Luke Buckles; tradução Martha Malvezzi Leal. - 2 ed. – São Paulo; Madras, 2017.

UMBANDA. IN DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto:7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/umbanda/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

VIANA, O. **Evolução do Povo Brasileiro**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

4 PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL: PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO⁴¹

RESUMO: O presente estudo apresenta a análise de uma Produção Técnica Educacional, intitulada “Caderno do Professor: Ensino Religioso”, implementada durante o Ensino Remoto Emergencial, em 2020, tendo como objetivo identificar as contribuições desse recurso, por meio das percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem. Para dar subsídio à análise, a pesquisa conta com o aporte teórico de Black e William (2003); Bizzo (2012); Demo (2004); Freire (1987); Hadji (2011); Hattie (2009); Hoffmann (2008; 2009), Luckesi (2005); Pereira (2010); Perrenoud (1999); Sadler (1989); Santos (2002; 2008); Sant’Anna (1995); Vasconcellos (2009); Rodrigues (2013) e William (2006). A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual pública do Estado do Paraná, com 20 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, e os registros coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Por meio das análises e reflexões, foi possível evidenciar que, sobre a percepção dos alunos acerca da sua própria aprendizagem, foram identificados indícios de que consideram ter aprendido os conteúdos, tendo em conta que as estratégias metodológicas utilizadas favoreceram esse processo no Ensino Remoto. Ressalta-se, porém, que, dentre alguns alunos que indicaram alguma dificuldade na implementação do Caderno do Professor, possui relação com as ferramentas tecnológicas utilizadas durante esse formato de ensino emergencial, posto que em alguns casos demonstrou-se inexistente ou inadequada para a realização das atividades. Quanto às contribuições do Caderno do Professor para a aprendizagem dos alunos, as estratégias e metodologias utilizadas na sua implementação apresentaram-se como o fator de maior relevância, uma vez que, por meio das atividades implementadas, os alunos indicaram ter compreendido os conteúdos previstos pelo currículo.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Percepções discentes. Ensino Religioso. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract: This study presents the analysis of a Technical-Technological Production entitled Teacher’s Notebook: Religious Education (Caderno do Professor: Ensino Religioso in Portuguese), implemented during the Emergency Remote Teaching in 2020, aiming to identify the contributions of this resource through the students’ perceptions of their learning. For supporting the analysis, the research relies on the theoretical studies of Black and William (2003), Bizzo (2012), Demo (2004), Freire (1987), Hadji (2011), Hattie (2009), Hoffmann (2008; 2009), Luckesi (2005), Pereira (2010), Perrenoud (1999), Sadler (1989), Santos (2002; 2008), Sant’Anna (1995), Vasconcellos (2009), Rodrigues (2013) and William (2006). The research happened in a public state school in Paraná, with 20 seventh grade students of elementary school, and the collected records were analyzed in the light of the Content Analysis.

⁴¹ O último artigo que constitui esta Dissertação, intitulado “**Pluralidade religiosa no Brasil: percepções sobre o processo de aprendizagem no ensino remoto**”, dispõe de reflexões sobre o processo de implementação de um Caderno do Professor com foco na avaliação do processo de aprendizagem do aluno.

Through the analysis and reflections about the students' perception of their learning, we identified indications that they consider they have learned the contents, taking into account that our methodological strategies favored this process in Remote Teaching. However, it is noteworthy that the difficulty indicated by some students during the implementation of the Teacher's Notebook is related to the technological tools used during this emergency teaching form, which in some cases proved to be non-existent or inadequate for carrying out the activities. As for the contributions of the Teacher's Notebook for students' learning, the strategies and methodologies used in the implementation of the Notebook presented themselves as the most relevant factor for students' learning, since through the implemented activities, the students indicated they had understood the contents envisaged by the curriculum.

Keywords: Experience Report. Students' Perception. Religious Education. Emergency Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

O ato de aprender é um fenômeno complexo, que perpassa por áreas distintas da vida do ser humano. Ao aprender, o cérebro humano se reorganiza e se modifica, com base em questões de ordem cognitiva, emocional, social e cultural. A aprendizagem leva em conta as interações e experiências vivenciadas e adquiridas no dia a dia (PEREIRA, 2010). Assim sendo, para que a aprendizagem aconteça dentro dos ambientes escolares, é necessário garantir um ambiente estimulador. Para tanto, os conteúdos devem ser organizados de maneira a facilitar o aprendizado (SANTOS, 2020).

Alguns pesquisadores têm se destacado nos estudos voltados à organização do trabalho em sequências didáticas. Dentre eles, Zabala (1998) e Oliveira (2013), fomentam a ideia de que atividades organizadas em sequência são instrumentos eficazes para a construção de conhecimento dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, a presente pesquisa é resultado da implementação de um PTE no Ensino Fundamental, sendo um Caderno do Professor com atividades em sequência, o qual aborda conteúdos do componente curricular ER. A pesquisa foi realizada no ano de 2021, em ambiente remoto de aprendizagem, com alunos do sétimo ano, da Educação Básica, totalizando ao todo a participação de 20 alunos.

O presente estudo tem como objetivo examinar as percepções discentes sobre o processo de aprendizagem, desenvolvido por meio de um

Caderno do Professor, envolvendo o componente curricular de ER em ambiente remoto de aprendizagem, em uma turma do sétimo ano, de uma Escola Estadual do Estado do Paraná.

A justificativa do desenvolvimento desta pesquisa, leva em consideração a “[...] dificuldade de se encontrar materiais didáticos dentro das orientações atuais para um ER pluralista e aberto e, mais ainda, da persistência de uma tendência religiosa nos materiais existentes, quase sempre voltada para o catolicismo” (BENEVIDES, 2013, p.135). Dessa forma, a sequência de atividades pode ampliar a contribuição de materiais acessíveis aos docentes.

É importante relatar que, devido à pandemia mundial causada pelo *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2)*, as aulas foram suspensas no Paraná em março de 2020 e retornaram no dia 06 de abril do mesmo ano, de forma remota. Assim, a implementação do Caderno do Professor teve que ser adaptada para se inserir na educação remota, via sala virtual *Google Sala de Aula*.

Diante do exposto, as percepções do aluno acerca de sua aprendizagem e a forma que o conteúdo lhes foi apresentado, é o principal ponto de discussão e análise neste artigo. Para isso, fez-se necessário construir um aporte teórico sobre avaliação para dar subsídio à análise e discussão.

AVALIAÇÃO

O ato de avaliar é algo complexo e apresenta diferentes pressupostos. Este estudo buscará discutir algumas possibilidades sobre avaliação, visto que, o artigo dispõe de informações das percepções discentes sobre sua aprendizagem na implementação do PTE e foi por meio das suas devolutivas dos alunos, avaliação formais e informais, *feedbacks* e autoavaliação que os dados foram coletados. Dessa forma, o entendimento sobre avaliação se evidencia como indispensável para a análise e discussão dos resultados, pois, foi por meio de tais instrumentos que se analisou os objetivos deste *paper*. Segundo Hoffmann (2009), a avaliação faz parte dos processos de ensino e aprendizagem e é por meio dela que se pode observar se os objetivos do ensino foram alcançados.

Mas afinal, o que é avaliar? Avaliar é uma atividade produzida em todo decorrer da vida e em todos os lugares, pois pode-se dizer que os seres humanos fazem avaliações em todos momentos e circunstâncias, vista assim, ela é entendida como um juízo de valor, que se faz de maneira comparativa, de fatos ou fenômenos (BIZZO, 2012). Segundo Vasconcellos (2009, p. 29),

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Os autores supracitados coadunam da ideia de que avaliar é um ato diário realizado por todos os seres humanos nas tomadas de decisões. As avaliações cotidianas costumam ser assistemáticas, entretanto, a avaliação escolar não pode ser entendida da mesma forma, pois apresenta caráter metódico, baseado em conjecturas e com objetivos múltiplos e distintos (VASCONCELLOS, 2009).

Para Bizzo (2012), a avaliação escolar é vista por muitos pesquisadores como um indicador mais ou menos objetivo, do grau de expectativas de aprendizagem, ela está sempre relacionada ao planejamento e a objetivos e têm como principal característica avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor e também pelo aluno. Segundo Sant'Anna (1995, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

O posicionamento de Bizzo (2012) e Sant'Anna (1995) frente à avaliação escolar é relevante, sendo possível afirmar que avaliar pedagogicamente é algo complexo, devendo se orientar por objetivos claros e definidos, visando a melhoria do processo de ensino. Diante das inúmeras dificuldades frente ao avanço da educação, a avaliação pode ser entendida como um conjunto imprescindível de conhecimentos, inerentes à prática docente. Assim sendo, o entendimento reflexivo do ato de avaliar pode contribuir na tomada de decisão com o objetivo de melhorar e direcionar o ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), aprovada em 1996, a avaliação deve ser contínua e cumulativa e os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. A Lei deixa claro que, ao fixar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação não é somente a soma das notas, mas também os resultados obtidos pelo aluno durante todo o ano, considerando, para além de dados numéricos, os avanços de múltiplas naturezas (BRASIL, 1996).

Segundo Hoffmann (2009), o ambiente escolar contribui, desde os anos iniciais, com a avaliação classificatória. A autora caracteriza esse tipo de avaliação como discriminatória e punitiva, pois classifica, compara e faz distinção dos estudantes entre si. Esse tipo de avaliação não favorece a aprendizagem por não oferecer possibilidade de reflexão. Assim sendo, a avaliação dentro do ambiente escolar deve se respaldar na interação entre aluno / professor / conhecimento, podendo ser separadas em: avaliação da aprendizagem, autoavaliação e meta-avaliação, também se configuram como algo processual e formativo. Para Hoffman (2008, p. 17), “a avaliação é [...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa [...]”.

A avaliação faz parte dos processos de ensino e aprendizagem, sendo que é por meio dela que se pode observar se os objetivos de ensino foram alcançados, também visa a promoção de vivências educativas e objetiva provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, ela contribui como um recurso para a construção de conhecimento do discente, na tentativa de melhoria do método educativo e, desta forma, é entendida como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2009).

Ainda segundo a autora, o processo de avaliação que somente classifica o aluno, que torna o resultado mensurável, é falho, pois ao se fixar em dados quantitativos o processo de avaliação somente reforça a discriminação. A autora propõe a avaliação mediadora, que segundo a pesquisadora, carece de ampla atenção por parte dos professores para com seus alunos, pois demanda a necessidade de escuta e de diálogo para que se possa criar novas possibilidades de aprendizagem, voltadas ao desenvolvimento de autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2009).

Muitos pesquisadores dos processos de ensino e de aprendizagem

concordam com a posição firmada por Hoffmann (2009), para a autora o professor deve dispor de mecanismos que coloquem o aluno como um ser ativo nos processos, cabendo ao professor oferecer um ambiente propício para desenvolver as possíveis potencialidades. A avaliação vista do enfoque mediador:

Numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada (HOFFMANN, 2009, p. 31-32).

Os conhecimentos prévios dos discentes devem ser respeitados. Corroborando com a autora, Demo (2004) afirma que o aprendizado só acontece se houver uma reconstrução de estruturas com base nas estruturas anteriores, desta forma, o ato de aprender acontece de dentro para fora. Neste sentido, ao aprender, captam-se as informações do meio em que se vive e reconstruem-se os significados de acordo com as interpretações de mundo, então, o papel do docente é partir de tais conhecimentos para avançar. Outro ponto relevante é que as avaliações devam ser capazes de levar o aluno à reflexão, desta forma, tanto o aluno quanto o professor terão mais subsídios para analisar os processos de ensino e de aprendizagem (HOFFMANN, 2009; DEMO, 2004).

Freire (1987) e Hoffmann (2009) concordam que a avaliação tradicional, ainda muito utilizada nas escolas, classifica o estudante com base em seu erro, esta forma de avaliar destrói a subjetividade do aluno, visto que, segundo esse método há somente uma forma de executar a tarefa, a subjetividade perde espaço e o aluno é avaliado em partes, de forma fragmentada, desvinculando seu aprendizado intrínseco.

Para Luckesi (2005), a escola contemporânea vem cometendo erros frente ao assunto avaliar, a instituição educacional costuma examinar seus alunos, ao invés de avaliar seus conhecimentos e potencialidades, a instituição escolar se habituou à prática da verificação, desta forma, a escola aplica exames pontuais que visam a classificação e acabam por excluir uma grande quantidade de alunos. Ao examinar, os estudantes são classificados entre os que aprenderam e os que não aprenderam. Assim, a qualidade perde espaço para a demonstração e classificação de dados quantitativos.

Pode-se concluir que avaliar e examinar são práticas diferentes, no processo de avaliação mediadora, o professor é levado a refletir sobre toda a trajetória empregada no processo educativo. Visto desta forma, o ato de avaliar visa investigar a qualidade do ensino oferecido, bem como as dificuldades encontradas no processo, ou seja, dá a possibilidade de intervenção para a melhoria dos resultados (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009).

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005, p. 33).

A avaliação pode se tornar uma importante ferramenta para a tomada de decisão do professor, não devendo ser incorporada somente ao final do processo educativo e sim em todo o processo, ela oferece subsídios eficazes para a melhora dos processos de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2005).

Em suma, parte-se do pressuposto de que a avaliação é um ato indispensável ao acompanhamento da aprendizagem, pois oferece subsídios necessários para reorientar o educando e o educador (LUCKESI, 2005), além de orientar e reorientar a prática docente, possibilitando ajustes e a reorganização do planejamento (HOFFMANN, 2009), concluindo-se, ainda, que o saber envolvido no processo de avaliar é algo que deve ser inerente a todo o docente, pois é indispensável para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam.

AUTOAVALIAÇÃO

Para Hadji (2011), a autoavaliação apresenta uma grande importância dentro do processo educativo, pois, age como agente regulador, implementado pelo próprio aluno. Por meio de metacognição, em que o aluno compreende seu meio e assim tem condições de refletir sobre seu pensamento e regulá-lo, é possível construir caminhos de autoavaliação. É importante ressaltar que, cada um tem dentro de si, em sua mente, as pistas necessárias para organizar e conduzir sua melhor forma de aprender (SANTOS, 2002).

Segundo Perrenoud (1999), ao realizar a autoavaliação, se

desenvolve um diálogo crítico com o objetivo de alcançar sucesso. Assim, o aluno vai desenvolvendo comparações entre seus atos executados e seus atos pensados ou, ainda, atos que se esperavam dele. O papel do professor deve partir do princípio da orientação, delegando ao aluno as responsabilidades sobre sua aprendizagem (SANTOS, 2008).

A autoavaliação é um ato espontâneo, mas no caso da aprendizagem institucionalizada, deve ser aperfeiçoada por processos que demoram tempo, precisam de prática e objetivam uma intencionalidade, podendo auxiliar na avaliação do professor, demonstrando as fragilidades do processo de aprendizagem, e desta forma, direcionar para uma melhoria. O aluno que costuma ter esse método em suas avaliações, apresenta maior envolvimento com as atividades e consegue fazer uma melhor gestão de seu aprendizado (BLACK; WILLIAM, 2003).

O USO DOS *FEEDBACKS*

As escolas de hoje apresentam um olhar diferenciado frente à aprendizagem dos alunos, visando desenvolver competências e habilidades, para que os alunos consigam avançar. O *feedback*, nesse caso, é um instrumento a ser utilizado, e oferece pistas para que se possa planejar ações futuras (RODRIGUES, 2013).

O *feedback* tem como objetivo transmitir de forma criteriosa o desempenho de uma tarefa, assim sendo, ajuda o aluno a identificar suas falhas, bem como analisar seus acertos, para que, assim, possa analisar o que já foi aprendido e o que ainda precisa de mais direcionamento para aprender (RODRIGUES, 2013). Desta forma, os agentes envolvidos se tornam conhecedores de si, de suas potencialidades e assim podem promover mudanças de comportamento.

Para Hattie (2009), para que o uso do *feedback* seja uma ferramenta de auxílio, deve ser construído de maneira pensada, clara e intencional, deve fazer sentido ao assunto abordado anteriormente e relacionar-se aos conhecimentos prévios dos alunos e, se assim for organizado, poderá influenciar a aprendizagem de forma satisfatória. Sadler (1989), afirma que o *feedback* deve ser claro e objetivo, para que assim se possa ver claramente onde se está e onde se pode chegar, em se

tratando de aprendizagem.

O *feedback* deve centrar sua atenção no que pode ser feito para melhorar, é capaz de oferecer subsídios aos alunos de como proceder para que a melhora aconteça. Essas orientações podem ser de forma oral, sobre a forma de comentários escritos, sugestões reflexivas e autoquestionamentos (William, 2006).

Em suma, os *feedbacks* são uma ferramenta importante para o auxílio da regulação da aprendizagem, devem se centrar nas instruções das tarefas, para assim possibilitar a compreensão das mesmas. Se utilizado com esse fim, é capaz de demonstrar um caminho com pistas e incentivar a reflexão do erro.

CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE NO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

No ano de 2019, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) publicou a versão experimental do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), e essa primeira versão voltou-se aos anos Finais do Ensino Fundamental. O CREP é um documento complementar ao RCP, que apresenta os conteúdos essenciais de cada disciplina, separados por séries (PARANÁ, 2019).

O CREP foi desenvolvido a partir do RCP, e estabelece os princípios que orientam os processos de ensino e aprendizagem e os direitos de aprendizagem. Vale ressaltar que foi construído em consonância com a BNCC (PARANÁ, 2019). Segue abaixo a composição dos conteúdos do CREP, do quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental.

As Unidades temáticas presentes no CREP se dividem em duas: **Manifestações religiosas, Crenças religiosas e filosofias de vida**, cada Unidade apresenta os objetos do conhecimento, que seguem abaixo:

Organizações religiosas; Festas religiosas; Linguagens sagradas; Narrativas religiosas; Mitos na organização religiosa; Ancestralidade e tradição oral; crenças, convicções e atitudes; Doutrinas religiosas; Mídias e tecnologia; Princípios éticos e valores religiosos; Liderança e direitos humanos; Imanência e transcendência; Vida e morte; Tradição escrita: registros dos ensinamentos sagrados nos textos orais e escritos; ensinamento da tradição escrita e oral; Símbolos, ritos e mitos religiosos;

Alimentos sagrados; Lugares, espaços e territórios religiosos; Ritos, místicas e espiritualidades e Lideranças religiosas (PARANÁ, 2019).

Os objetos do conhecimento dispostos acima, são o que se devem ensinar neste componente curricular, descritos em ordem do quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental, entretanto cada professor pode organizar tais conteúdos, de acordo com sua necessidade (PARANÁ, 2019).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem como objetivo identificar as contribuições do Caderno do Professor, bem como a percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem, ante a aplicação deste material didático, no componente curricular ER, em ambiente remoto de aprendizagem pelo *Google Classroom*. Foi desenvolvida com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo que o motivo da escolha dessa escola e turma se deu pelo fato de a pesquisadora atuar neste estabelecimento de Ensino.

As idades dos alunos que participaram da pesquisa variam entre 11 e 13 anos, sendo que, ao todo participaram 20 alunos. Os dados foram coletados em uma sala de aula virtual, do *Google Classroom* nos dias convencionais do calendário escolar no ano de 2020, buscando não modificar a rotina dos estudantes.

Os critérios de inclusão foram: ser aluno de escola pública; estar na faixa etária entre 11 e 13 anos; estar matriculado no sétimo ano de Ensino Fundamental e; ter permissão dos pais ou responsáveis para participar, formalizada por meio de assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assentimento (APÊNDICES A e B). Assim sendo, nenhum participante que se enquadrava nesses critérios foi excluído, salvo por vontade própria ou a pedido dos pais ou responsáveis. Os critérios de exclusão foram os , que não se enquadraram nos critérios de inclusão.

Foi informado que, caso algum aluno sentisse qualquer tipo de desconforto psicológico ou algum tipo de constrangimento durante a aplicação da pesquisa, poderia informar ao pesquisador que interromperia imediatamente a aplicação. O trabalho foi aprovado pelo Parecer nº 3.761.167, obedecendo aos critérios do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução

nº. 466/12 do CNS.

Para dar subsídio teórico à pesquisa, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, os dados foram obtidos a partir de livros, revistas, documentos, teses e dissertações.

A pesquisa bibliográfica subsidiou a constituição do referencial teórico e as discussões provenientes das análises. Para Gil, (2002, p. 50) “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...]”. Assim sendo, esse tipo de pesquisa é capaz de nortear oferecendo muitas possibilidades de estudo.

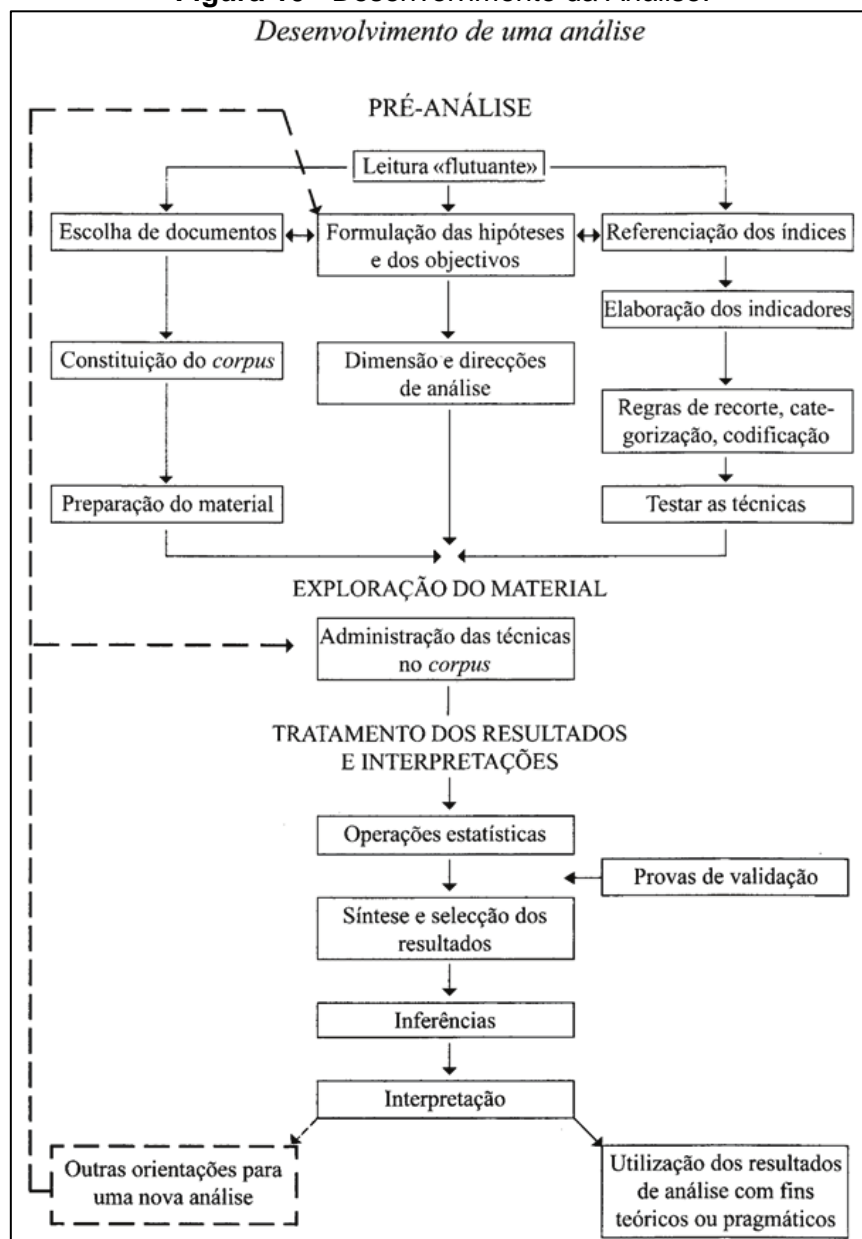
Os dados obtidos durante a implementação do Caderno do Professor foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Bardin (2011). Para a qual a AC consiste em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que pode ser utilizado para analisar diversas formas de conteúdos (verbais ou não verbais).

Para Bardin (2011), para que AC seja confiável, é necessário que suas etapas sejam seguidas com rigor, organizadas em três fases. A primeira fase sendo chamada de pré-análise, é necessária para sintetizar ideias e estabelecer indicadores para a interpretação, é uma fase importante na qual o material a ser analisado é selecionado, o que pode incluir falas, registros escritos realizados pelos participantes da pesquisa.

A segunda fase é chamada de exploração do material, que consiste na construção das operações de codificação. Nesta fase, todo o material coletado é transformado em unidades de registro e, após sua análise, são criadas categorias de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A terceira fase compreende o tratamento das informações, inferências e interpretações. Esse momento da pesquisa objetiva captar os conteúdos (documentos e observação) classificados em categorias. Com o objetivo de facilitar o entendimento da técnica utilizada, a Figura 10 ilustra o processo de análise da AC, segundo Bardin (2011).

Figura 10 - Desenvolvimento da Análise.



Fonte: Bardin (2011, p. 132)

Nesse sentido, utilizou-se também como referência para esse estudo, a aplicação da AC realizada em pesquisa de Ancelmo (2019), como embasamento para o desenvolvimento dos processos indicados por Bardin (2011).

A estrutura categorial da análise foi constituída por meio de categorias definidas *a posteriori*. Após a coleta dos dados, os materiais foram analisados, e a estrutura categorial foi criada. Foram formuladas três categorias de análise, sendo a primeira denominada **Contribuições do Caderno do Professor na aprendizagem**, qual se divide em uma unidade denominada **Conteúdos das unidades de aprendizagem**, se subdividem em quatro subunidades intituladas de

Heterogeneidade étnica e cultural; Organizações religiosas; Textos sagrados orais e escritos e Mitos de criação.

A segunda categoria de análise foi nomeada de **Percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem**, dividida em duas unidades que são: **Autoavaliação e Feedback da aplicação do Caderno do Professor**, essa categoria não apresenta subunidades.

A terceira categoria de análise foi denominada **Dificuldade dos alunos**, a qual se divide em três unidades que são denominadas de: **Sem dificuldade, Recursos tecnológicos e Motivos pessoais**, essa também não apresenta subunidades.

PRÉ-ANÁLISE

A seguir, serão apresentados os relatórios da aplicação do Caderno do Professor. O curso foi aplicado entre os dias 05/05/20 e 08/09/20, tendo uma carga horária total de 20 horas, distribuídas em 16 horas síncronas realizadas via ambiente virtual de aprendizagem no *Google Classroom*, que compreendem em dezesseis encontros presenciais de 1 hora/aula cada, e 4 horas não síncronas, distribuídas em atividades diversas.

As atividades foram distribuídas com a primeira aula, no dia 25/02/2020 quando então foi apresentada a proposta de pesquisa; foram assinados os TCLE e Assentimento e também foi implementada uma Avaliação Diagnóstica. Vale ressaltar que essas atividades foram realizadas presencialmente antes do início da pandemia.

A primeira Unidade tem como tema “Pluralidade étnica e cultural”, e foram utilizadas ao todo quatro aulas de 50 minutos, ministradas nos dias 05, 12, 19 e 26/05/2020. As impressões obtidas pela pesquisadora (expressão não verbal e verbal) mais comuns entre os alunos foi de espanto, os alunos ficaram impressionados com as contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da cultura brasileira, tendo demonstrado por linguagem não verbal e verbal desconhecem tais contribuições.

Outra impressão significativa obtida pela pesquisadora foi o fato dos alunos, apesar de conhecerem, não entenderem até então como era o

funcionamento da plataforma *Google Classroom*, então, foram realizadas diversas orientações sobre como utilizar a plataforma, tais orientações eram transmitidas aos alunos por vídeos explicativos, gravados pela pesquisadora por aplicativo de mensagem.

A segunda Unidade teve como tema “A Diversidade religiosa brasileira”, ao todo foram utilizadas 4 horas aulas, ministradas nos dias 02, 09, 16 e 23/06/2020. As impressões não verbais e verbais obtidas pela pesquisadora durante a implementação do Caderno do Professor foi de estranhamento, pois os alunos acharam estranha a forma da condução da cerimônia religiosa e as funções de cada membro dentro do terreiro. Demonstraram estar apreensivos em saber que os ensinamentos sagrados também poderiam ser transmitidos em cerimônias realizadas em terreiros.

A terceira Unidade teve como tema “Linguagens sagradas”, e ao todo foram utilizadas 4 horas aulas, ministradas nos dias 30/06, 28/07, 04 e 11/08/2020. As impressões obtidas pela pesquisadora durante a implementação foi de curiosidade, pois os alunos ficaram curiosos em saber que os ensinamentos sagrados também poderiam ser transmitidos por linguagem oral, danças e pinturas, tendo-se mostrado muito participativos.

A quarta Unidade teve como tema “Mitos de origem”, e ao todo foram 4 horas aulas, ministrados nos dias 18, 25/08, 01 e 08/09/2020. As impressões (verbais e não verbais), obtidas pela pesquisadora no momento da implementação, foram positivas entre todos os alunos, os quais demonstraram gostar da aula e do assunto trabalhado.

As observações da pesquisadora foram realizadas no decorrer das aulas de interação e transmissão de conteúdos. Esses momentos foram destinados à explanação dos conteúdos, e ensino das atividades, para sanar dúvidas e dar *feedbacks*. As impressões não verbais obtidas por meio da observação da pesquisadora se deram em momentos nos quais foram apresentados os conteúdos e as atividades. Os momentos de *feedbacks* eram dispostos ao final de cada unidade do Caderno do Professor, sendo ao todo quatro *feedbacks*.

O Quadro 4 apresenta a categoria de análise 1, denominada **Contribuição do Caderno do Professor na Aprendizagem**, essa categoria é composta por uma unidade, denominada **Conteúdo das Unidades de Aprendizagem**. Tal unidade foi elaborada considerando as unidades de aprendizagem do Caderno do Professor, que deram origem a 4 subunidades de análise, que são: “Heterogeneidade étnica e cultural”; “Organizações religiosas”; “Textos sagrados orais e escritos” e “Mitos de criação dos povos afrodescendentes e indígenas”. Os excertos utilizados nas análises das subunidades foram extraídos das falas e das atividades realizadas pelos alunos no momento da implementação do Caderno do Professor.

Na subunidade 1 “Heterogeneidade étnica e cultural”, a questão utilizada para a extração dos dados foi: “Onde você percebe a influência de outras nações em sua vida?” A subunidade 2 “Organizações religiosas”, utilizou os excertos da atividade que apresentava o seguinte questionamento: “Cite características da estrutura e organização das tradições religiosas afrodescendentes (candomblé e umbanda) e das tradições religiosas indígenas”.

Na subunidade 3 “Textos sagrados orais e escritos”, os excertos foram extraídos com base na questão: “Como as tradições religiosas transmitem seus ensinamentos?”. E, por fim, a subunidade 4 “Mitos de criação dos povos afrodescendentes e indígenas”, utilizou os excertos de atividades e falas que envolviam questionamento sobre: “O que é um mito? Qual sua função e importância dentro da perspectiva das linguagens sagradas, ou seja, como os mitos contribuem para a transmissão das tradições religiosas (afrodescendentes e indígenas).” O Quadro 4 apresenta os excertos que subsidiaram as análises dessa categoria, sua unidade e subunidades.

Quadro 4 - Contribuição do Caderno do Professor na Aprendizagem

Categoria	Unidade	Subunidade	Excertos
Contribuição do Caderno do Professor na Aprendizagem	Conteúdo das Unidades de Aprendizagem	Heterogeneidade étnica e cultural	<p>A1: <i>“Na comida, nas danças, nas artes”.</i> A3: <i>“Em todo lugar”.</i> A6: <i>“Nas roupas, na religião, etc.”.</i> A7: <i>“Nos esportes, na linguagem, etc.”.</i> A9: <i>“Percebo em todo lugar, os africanos nos ajudou muito”.</i> A12: <i>“Nos instrumentos musicais e na religião”.</i></p>
		Organizações religiosas	<p>A1: <i>“Cultuam a natureza”.</i> A5: <i>“O pajé é o sacerdote”.</i> A9: <i>“A umbanda surgiu aqui e é muito legal”.</i> A10: <i>“Ela sintetiza as religiões africanas, dos índios e crista”.</i> A11: <i>“É uma religião de matriz africana que cultua os orixás e também tem hierarquia como ogã-alabe, exi, babalorixa”.</i> A12: <i>“Tem como base a alma da natureza [...] tem caboclo, preto velho, bomba gira, etc.”.</i> A13: <i>“No candomblé os rituais são no terreiro e eles têm um monte de gente com função diferente”.</i> A14: <i>“Os sacerdotes convivem com forças da natureza e são responsáveis por muitas coisas dentro do terreiro [...] os índios tem religiões diversas, cada aldeia tem a sua”.</i> A15: <i>“Tem orixás que são deuses supremos eles se reúnem no terreiro”.</i> A16: <i>“Rezam com danças e seguem o pajé”.</i> A17: <i>“Vestem branco”.</i> A18: <i>“A umbanda foi criada aqui por Zélio”.</i> A19: <i>“Os rituais buscam evocar os orixás [...] os índios cultuam a natureza”.</i> A20: <i>“São muitas funções no terreiro tem babalorixá, ialorixá, ogã kalofé, axogum e outros [...] usam comida em rituais”.</i></p>

		Textos sagrados orais e escritos	<p>A1: <i>“Podem aparecer de forma escrita ou falada”.</i> A3: <i>“Podem aparecer em pinturas e desenhos também em livros e danças”.</i> A5: <i>“Comunicam a experiência religiosa”.</i> A6: <i>“Dizem o que cada pessoa tem que fazer para pertencer aquela religião”.</i> A7: <i>“São ensinamentos”.</i> A9: <i>“São transmitidos por danças e livros”.</i> A12: <i>“Podem aparecer como pinturas”.</i> A13: <i>“Os índios aprendem a religião dançando e cantando”.</i> A14: <i>“Tem muito jeito de aprender pode ser lendo a bíblia ou escutando o pai de santo”.</i> A15: <i>“No terreiro também se aprende com conversas e danças”.</i> A16: <i>“Textos e falas representam a invocação do sagrado”.</i> A19: <i>“Livros e danças em algumas religiões são muito importantes, pois é assim que aprendem sobre seu deus”.</i></p>
		Mitos de criação	<p>A1: <i>“São histórias que narram acontecimentos passados”.</i> A3: <i>“Os mitos dão sentido a vida no presente [...] os mitos ensinam sobre a religião”.</i> A4: <i>“Explica como surgiu o mundo”.</i> A6: <i>“Explica como surgiu todas as coisas e o homem”.</i> A8: <i>“Primeira forma de explicar as coisas [...] eles transmitem ensinamentos”.</i> A9: <i>“São diferentes das lendas”.</i> A12: <i>“Ex: Gênese, cosmo visão indígena e africana”.</i> A13: <i>“Mitos são fruto da fantasia [...] são transmitidos de forma oral”.</i> A14: <i>“Procuram explicar acontecimentos sobrenaturais”.</i> A16: <i>“Tem deuses e procura ensinar algo”.</i></p>

Fonte: A autora (2021).

Seguindo os pressupostos de Luckesi (2005), de que a avaliação deve ser entendida como um instrumento para tomada de decisão, pois oferece subsídios para que o professor entenda a assimilação dos conteúdos pelos alunos, identifica-se que houve aprendizagem.

Na subunidade 1, por meio dos excertos dos alunos A1, A3, A6, A7, A9 e A12, pode-se notar que os conteúdos ministrados na subunidade seguiram as orientações dos pressupostos do Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP), previsto em Paraná (2018). Desse modo, obtém-se indícios de que na unidade temática “Identidade e alteridade”, cujos objetivos de aprendizagem são reconhecer a pluralidade étnica e cultural e respeitar a diversidade foram contempladas no Caderno do Professor. Observa-se que os conteúdos da subunidade 1, contribuíram com a aprendizagem dos alunos, pois os excertos, indicaram a assimilação dos conteúdos. Em suas falas os alunos indicam estar cientes da influência dos povos

africanos em suas vidas.

Na subunidade 2, por meio dos excertos dos alunos A1, A5, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, identificou-se que, conforme Paraná (2018), os conteúdos ministrados na subunidade 2 seguiram as orientações dos pressupostos do CREP. Assim, compreende-se que, nessa subunidade, a aplicação do Caderno do Professor foi no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem voltados para o conhecimento das organizações religiosas indígenas e afrodescendentes, como se estruturam as tradições religiosas e a diversidade religiosa no Brasil.

Os alunos A1, A5, A9, A10, A12, A15, A17, A18, A19, A20 perceberam que assimilaram as características básicas das religiões afrodescendentes (umbanda e candomblé) e das tradições religiosas indígenas. Ainda, os excertos dos alunos A11, A13, A14, A16 e A20 indicam que os alunos compreenderam a estrutura e organização das tradições religiosas citadas no Caderno do Professor, possibilitando a interpretação de que houve contribuição dos conteúdos da as para a aprendizagem em consonância com o previsto por Paraná (2018).

Na subunidade 3, os excertos dos alunos A1, A3, A5, A6, A7, A9, A12, A13, A14, A15, A16 e A19 apontam que os conteúdos ministrados vão ao encontro dos pressupostos do CREP, disposto em Paraná (2018). Desse modo, pode-se por meio desses excertos, depreender que, no objeto de conhecimento “Linguagens sagradas” (LS), cujos objetivos de aprendizagem são conhecer a função dos mitos e sua importância houve a assimilação do conteúdo.

Na subunidade “Mitos de criação”, por meio dos excertos dos alunos A1, A3, A4, A6, A8, A9, A12, A13, A14 e A16, foi possível observar que os conteúdos ministrados atendem aos pressupostos de Paraná (2018). Pois, em suas falas indicaram perceber as LS, bem como sua importância nas tradições religiosas

Para tanto, foram utilizados os mitos de origem que segundo os pressupostos de Mircea (1992) podem contribuir com o ensinamento das LS por representar um corpo doutrinal geralmente acompanhado por ritos, assim sendo, os mitos de origem corroboram com o aprendizado de conhecimentos sobre as LS. Diante disso, por meio dos excertos foi possível observar que os objetivos do Caderno do Professor foram contemplados. Dessa forma, segundo os pressupostos de Luckesi (2005) pode-se levantar indícios por meio dos dados coletados que se apoiaram nos instrumentos avaliativos supracitados, que houve entendimento de

que tais instrumentos ofereceram subsídios para se estabelecer aprendizado dos conteúdos ministrados.

No Quadro 5, apresenta-se a categoria de análise 2, denominada **Percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem**, sendo dividida em duas unidades de análise, sendo a unidade 1 intitulada de **Autoavaliação** e a unidade 2, de **Feedback da aplicação do Caderno do Professor**. Ambas são compostas por dados extraídos dos excertos das falas e atividades propostas aos alunos referentes às questões trabalhadas no decorrer da implementação do Caderno do Professor.

Na unidade de análise 1, foram analisados excertos que continham os dados voltados para: a percepção dos alunos sobre a participação no curso; a dedicação aos estudos; a participação nas atividades; a necessidade de conhecimento prévio e as dificuldades encontradas.

Na unidade de análise 2, foram analisados excertos extraídos das respostas de questionários, bem como das falas em momento de aula interativa realizadas via *Google Meet*. Tais excertos buscaram elucidar as seguintes se perspectivas: na percepção dos alunos a professora conseguiu dispor os conteúdos de forma clara; se as estratégias e técnicas utilizadas foram suficientes para aprender; se os objetivos da aula foram alcançados; os materiais de apoio (vídeos, textos, imagens) foram interessantes e auxiliaram o aprendizado, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Percepção dos alunos sobre sua aprendizagem

Categorias	Unidades	Excertos
Percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem	Autoavaliação	<p>A1: “Eu aprendi muitas coisas sobre religião principalmente sobre religiões da África”.</p> <p>A2: “Consegui aprender e participei de todas as aulas”.</p> <p>A3: “Difícil mais aprendi [...] aprendi bastante sobre respeito e tolerância e participei de tudo”.</p> <p>A4: “Gostei e aprendi tudo”.</p> <p>A5: “Muito legal acho que aprendi”.</p> <p>A6: “Gostei muito [...] aprendi bastante”.</p> <p>A7: “Aprendi muito sobre religião e os índios e me dediquei ao estudo [...] aprendi bastante e também estudei bastante”.</p> <p>A9: “Aprendi com ajuda da professora porque tinha coisas que eu precisava já ter aprendido antes”.</p> <p>A11: “Na pandemia teve que mudar mais aprendi assim também”.</p> <p>A13: “Saudade da escola mais aprendi alguma coisa, não consegui participar de tudo”.</p> <p>A18: “Deu certo porque aprendi”.</p> <p>A19: “Achei meio difícil mais aprendi sim, não participei de todas as aulas”.</p> <p>A20: “Aprendi do jeito que ela ensinou”.</p>
	Feedback da aplicação do Caderno do Professores	<p>A1: “Achei a aula bem legal, consegui aprender”.</p> <p>A2: “Sim, eu gostei”.</p> <p>A3: “Gostei, mas estava sem celular”.</p> <p>A4: “Gostei das aulas por meet”</p> <p>A5: “Sim, gostei bastante [...] achei a aula bem legal, consegui aprender [...] muito boa a aula eu gostei mais do meet, ela fala de forma que eu aprendo”.</p> <p>A6: “Achei algumas coisas bem difíceis”.</p> <p>A7: “Eu aprendi e gostei das técnicas [...] sim, gostei bastante”.</p> <p>A8: “A professora é muito boa e legal ensina de um jeito que eu aprendo [...] gostei muito dos mitos e das aulas por meet”.</p> <p>A9: “Achei algumas coisas bem difíceis [...] eu tenho dificuldade, mas consegui aprender porque tinha muita explicação, a professora ensinou tudo certinho [...] aprendi com ajuda da professora.”</p> <p>A10: “Gostei de assistir aula assim deu para aprender”.</p> <p>A11: “Aprendi as coisas que você ensinou [...] muito legal a professora é boa”.</p> <p>A12: “Gostei de assistir aula assim deu para aprender”.</p> <p>A13: “Gostei das aula no meet”.</p> <p>A14: “Gostei dos vídeos e das aulas onde via a professora [...] aprendi as coisas que você ensinou [...] as técnicas são boas [...] muito legal essa matéria [...] gostei dos vídeos e das aulas onde via a professora”.</p> <p>A15: “Legal que aprende em casa a professora é muito clara e objetiva”.</p> <p>A16: “Muito legal essa matéria [...] a professora arrasa”.</p> <p>A17: “As tarefas são boas e as aulas tb gostei de quando a professora</p>

	<p><i>pergunta sobre a aula”.</i></p> <p><i>A18: “Legal que aprende em casa [...] aprendi bastante coisa”.</i></p> <p><i>A19: “Gostei dessa forma e acho que sim”.</i></p> <p><i>A20: “Aprendi do jeito que ela ensinou”.</i></p>
--	---

Fonte: A autora (2021).

Nesse sentido, os alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A11, A18 e A20) indicaram nos excertos que gostaram e aprenderam os conteúdos do Caderno do Professor. Os alunos A2 e A3 afirmaram que participaram de todas as atividades propostas e conseguiram aprender com facilidade, entretanto, os alunos A13 e A19, disseram que não conseguiram participar de todas as atividades, mas conseguiram aprender.

Os alunos A7 e A19 afirmaram que fizeram estudos extras sobre o assunto abordado, e por esse motivo aprenderam bem rápido, entretanto os alunos A3, A9 e A19 afirmaram que tiveram dificuldades, para aprender, mas com ajuda superaram o A9 afirmou precisar de conhecimentos prévios que ele ainda não tinha e, por isso, teve dificuldade. Vale ressaltar que esse último é um aluno de inclusão, com deficiência intelectual e necessitou de acompanhamento presencial durante toda a implementação do Caderno do Professor, oferecido pela pesquisadora uma vez na semana, na escola.

Desse modo, com base nos pressupostos de Black e William (2003), pode-se inferir que a autoavaliação, no caso desse estudo, pode contribuir com a aprendizagem, uma vez que por meio dos excertos dos alunos foi possível identificar indícios da aprendizagem, da efetividade das metodologias e ferramentas utilizadas no ensino. Isso ofereceu subsídios para o professor e para o aluno, possibilitando um direcionamento para melhoria desses processos, dando condições, também, ao aluno, de uma melhor gestão de seu aprendizado.

Com base nos conceitos de Santos (2002) e Hadji (2011), ainda é possível inferir que, no caso deste estudo, a autoavaliação ofereceu recursos para que o estudante pudesse olhar dentro de si, assumindo uma postura diferente frente ao aprendizado, ao reconhecer como esse processo ocorreu.

Na unidade 2 foram considerados alguns encaminhamentos de análises, tendo como fonte de dados as questões que continham excertos voltados para a percepção dos alunos frente ao aprendizado dos conteúdos do Caderno do Professor; o gostar de aprender da forma oferecida; a clareza dos conteúdos; as

estratégias; materiais de apoio e técnicas utilizados, e as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos.

Nessa perspectiva, os alunos (A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A16, A18, A18, A19 e A20) indicaram por meio dos excertos que gostaram e aprenderam os conteúdos. Os alunos A5 e A15 afirmaram que os conteúdos foram claros e objetivos. Os alunos A4, A5, A7, A8, A13, e A14 gostaram das técnicas de ensino, dos materiais de apoio (vídeos, textos, imagens) e aulas via *Google Meet*. Já os alunos A3, A6 e A9 afirmaram que apresentaram dificuldades no aprendizado, sendo que a falta de celular foi um dos motivos.

Desse modo, considerando os excertos dos alunos supracitados, com base nas ideias de Rodrigues (2013), William (2006) e Hattie (2009), pode-se compreender que os *feedbacks* a respeito do Caderno do Professor foram importantes para identificar as contribuições dos conteúdos e estratégias metodológicas para os processos de ensino e de aprendizagem. Ainda nesse, em consonância com os pressupostos de Hoffmann (2009), a avaliação é um instrumento eficaz, pois, demonstra se os objetivos de ensino foram alcançados ao mesmo tempo que promovem provocações intelectuais nos discentes e, por conseguinte, o desenvolvimento da aprendizagem.

Por meio das falas dos alunos contidas nos *feedbacks*, foi possível identificar a eficiência dos instrumentos utilizados, além disso, foi possível observar a efetividade das estratégias de ensino, dando condições para melhorias futuras, ao possibilitar uma reflexão do docente sobre o exercício de sua prática.

O Quadro 6 apresenta a categoria de análise 3, denominada **Dificuldade dos alunos**, sendo dividida em três unidades, sendo a unidade 1 denominada de **Sem dificuldade** (refere-se à ausência de dificuldade no aprendizado, na percepção do aluno); a unidade 2 intitulada de **Recursos tecnológicos** (diz respeito à inexistência ou precariedade de recursos tecnológicos necessários para o acompanhamentos das atividades remotas no *Google Classroom* e *Google Meet*); e a unidade 3, designada de **Motivos pessoais** (aborda outros motivos que geraram dificuldade na aprendizagem dos alunos).

Quadro 6 - Dificuldade na aprendizagem.

Categorias	Unidades	Excertos
Dificuldade dos alunos	Sem dificuldade	<p>A2: “Não tive nenhuma dificuldade”.</p> <p>A16: “Nenhuma dificuldade a professora explica muito bem”.</p>
	Recursos tecnológicos	<p>A1: “Acho que sim, só a tela do celular que é pequena”.</p> <p>A2: “As vezes meu celular não abria”.</p> <p>A3: “Gostei, mas estava sem celular”.</p> <p>A4: “Achei meio difícil pelo computador, mas aprendi”.</p> <p>A5: “Sim, mas meu celular trava muito [...] às vezes meu celular não funcionou”.</p> <p>A7: “Meu computador não pega [...] meio difícil meu celular está com a tela quebrada mais aprendi sim”.</p> <p>A8: “Estava sem internet”.</p> <p>A9: “Não tenho computador nem celular, tinha que ir na escola”.</p> <p>A10: “Tive dificuldade porque não tenho celular nem computador mas a professora é boa [...] só tinha que ter um celular melhor porque não consigo ver direito”.</p> <p>A11: “Ficava sem celular [...] foi mais a falta da internet me atrapalhou muito [...] o celular da mãe é ruim”.</p> <p>A12: “Ficava sem internet [...] algumas tarefas não abriram porque meu celular é velho”.</p> <p>A14: “Na minha casa não tem internet”.</p> <p>A15: “O celular da minha mãe é ruim”.</p> <p>A17: “Meu celular travava”.</p> <p>A19: “Se eu tivesse uma boa internet podia ter estudado mais”.</p> <p>A20: “Se meu celular aprenderia mais [...] a net caía e os vídeos travava mas acho que era o celular mas aprendi”.</p>
	Motivos pessoais	<p>A1: “Fiz tudo que deu tempo”.</p> <p>A2: “Fiquei doente”.</p> <p>A7: “Tinha muitas aulas de muitas matérias e me cansei, mas aprendi muito sobre religião dos índios”.</p> <p>A9: “Para fazer precisava ir à escola com a professora, não sei fazer sozinha minha professora ajuda”.</p> <p>A10: “Tinha preguiça”.</p> <p>A12: “Sou lento e gostei pq as aulas ficam gravadas e posso assistir de novo, mas difícil de acompanhar”.</p>

Fonte: A autora (2021).

Com relação à unidade 1, apenas os alunos A2 e A16 relataram não ter nenhuma dificuldade com os conteúdos, pois conseguiram realizar as tarefas propostas e participar de todas as aulas. Desse modo, confirma-se a efetividade da

implementação do Caderno do Professor, sobretudo em atendimento ao previsto em Paraná (2018).

Na unidade 2, foi possível observar que os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A17, A19 e A20 apresentaram dificuldades por conta da ausência ou precariedade de recursos tecnológicos, considerando que muitos não tinham nenhum recurso tecnológico, ou a família só dispunha de um aparelho compartilhado por todos os integrantes, outros obtinham o recurso como celulares e computadores, entretanto, eles eram antigos, e assim, algumas atividades não abriam nestes aparelhos, ainda houve casos de falta de internet e instabilidade da rede.

Nesse sentido, pode-se inferir que os recursos tecnológicos inexistentes ou inadequados podem se apresentar como um empecilho para o desenvolvimento das aulas e, por consequência, para o aprendizado dos alunos. Outro detectado foi a falta de conhecimento tecnológico por parte dos alunos.

Cabe interpretar, também, que o contexto de pandemia, no qual o Ensino Remoto foi implementado, em caráter emergencial, fez com que as instituições de ensino, os professores e os alunos tivessem que aderir a esse sistema de ensino mesmo sem possuírem todas as condições, tais como os recursos tecnológicos, não havendo tempo para uma adequação, formação dos estudantes e professores, ou outras estratégias que pudessem amenizar essas dificuldades relacionadas a tais recursos.

Na unidade 3, por meio dos excertos os alunos A1, A2, A7, A9, A19 e A12 foi possível identificar relatos de motivos como: preguiça, falta de tempo, doença, dificuldade de aprendizagem, cansaço e lentidão, e, assim, que para esses alunos suas aprendizagens foram comprometidas por esses fatores.

Enfim, de acordo com análise dos excertos e observações da pesquisadora e, considerando o objetivo deste estudo, foi possível perceber que a implementação de um Caderno do Professor pode contribuir com a aprendizagem dos conteúdos do componente curricular ER. Isto foi possível por meio das atividades e estratégias utilizadas como: leituras compartilhadas, apresentação de vídeos e imagens, apresentação de eslaides, estudo de textos, pesquisas, participação em debates, produções artísticas, composição de cartazes, questões dissertativa e objetivas.

Quanto às percepções dos alunos frente à sua aprendizagem, por meio dos excertos extraídos das atividades de interação, mostrou-se positiva, dando a entender que aprenderam os conteúdos propostos. Entretanto, a pesquisa evidenciou algumas dificuldades frente à utilização do recurso tecnológicos como: a falta da internet, falta dos equipamentos, equipamentos antigos sem funcionalidade satisfatória e falta de conhecimento tecnológico. Apesar desta dificuldade, se pode concluir que o Caderno do Professor teve seus objetivos alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a proposta de analisar a implementação de um Caderno do Professor em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, como foco no componente curricular ER. Esta proposta se fundamentou em referencial teórico com autores que tratam do conceito de avaliação da aprendizagem Hoffmann (2009), Demo (2004), Feire (1987) e Luckesi (2005). Foi necessária a criação de um aporte teórico sobre avaliação, visto que os dados coletados na implementação da PTE foram colhidos por meio de tais instrumentos, logo, se fez necessário um entendimento sobre assunto.

Outros temas também foram contemplando o aporte teórico como: autoavaliação Hadji (2011), Perrenoud (1999); *feedback* Rodrigues (2013) e Wiliam (2006) e documentos orientadores como o CREP de Paraná (2019), visto que são indispensáveis para uma análise e discussão satisfatória. Nesse sentido, organizou-se um aporte teórico com temas para que fossem capazes de orientar a análise da implementação do Caderno do Professor.

A pesquisa se desenvolveu no ano de 2020 em um contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus, diante disso, as aulas presenciais foram suspensas e foi disposto o ensino remoto emergencial. Assim sendo, o Caderno do Professor precisou de alguns ajustes para ficar acessível dentro do ambiente virtual oferecido pelo Estado do Paraná, *Google Classroom*.

A pesquisa apresenta dois objetivos, o primeiro é identificar as contribuições do Caderno do Professor no aprendizado dos conteúdos do componente curricular de ER. Por meio dos dados coletados pode-se observar que, por meio do uso das estratégias e metodologias utilizadas na implementação do

Caderno do Professor, os alunos aprenderam. As metodologias, atividades e avaliações utilizadas estavam alinhadas ao CREP (PARANÁ, 2019) e aos conceitos de Hoffmann (2009) e Luckesi (2005), que entendem a avaliação como um ato de acompanhamento da aprendizagem, com o objetivo de reorientar o aluno e reorganizar o trabalho do professor. Diante dos resultados analisados pode-se perceber indícios de que o Caderno do Professor conseguiu cumprir esse objetivo.

O segundo objetivo da pesquisa é identificar a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem, ante a aplicação do Caderno do Professor, no componente curricular ER. Por meio dos dados coletados foi possível identificar indícios de que os alunos compreenderam os conteúdos, pois, na percepção deles, os dados analisados conduzem ao entendimento de que aprenderam, cumprindo assim o segundo objetivo.

Foi possível observar por meio das análises e reflexões indícios de que os alunos gostaram das atividades e metodologias propostas no Caderno do Professor. A pesquisadora também corrobora dessa ideia, pois observou por parte dos alunos uma satisfação em realizar as atividades e participar das aulas. Com relação ao desempenho dos alunos, pode-se dizer que participaram de forma significativa, realizaram todas as atividades com cuidado e atenção e, apesar das dificuldades apresentadas frente à utilização de recursos tecnológicos e de acesso à *internet*, foram muito participativos e comprometidos, o que influenciou positivamente nos resultados da pesquisa.

Conclui-se que a implementação com base nos dados coletados contribuiu para a vida e formação educacional dos discentes, agregando conhecimentos científicos e sociais. Visto desta forma, o Caderno do Professor contribuiu oferecendo conhecimento temático e tecnológico, levando os alunos a ampliarem seus repertórios de conhecimentos sobre as tradições religiosas.

Um ponto importante que a pesquisa evidenciou é o despreparo dos discentes em atividades que envolvam educação tecnológica, pois algumas atividades tiveram que ser adaptadas, uma vez que os alunos não obtinham conhecimento tecnológico para realizar. Também ficou evidenciado que os recursos tecnológicos que os alunos dispõem são insuficientes para grande parte dos participantes, pois apesar de terem os equipamentos necessários, os mesmos não estavam no patamar de atualização necessário para participarem efetivamente de todas as ações.

É importante relatar que a pesquisa deu abertura a um futuro encaminhamento, demonstrando que na Educação Básica conhecimentos relacionados à educação digital ainda são poucos empregados, identificando a necessidade da inserção de tais conhecimentos nos cursos de formação da Educação Básica e de licenciaturas, com o objetivo de sanar as lacunas apresentadas na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANCELMO, L. A. **Educação Financeira no Ensino Superior**: Uma proposta de curso de formação. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio. Cornélio Procópio – PR, 2019.

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

BENEVIDES, A. S. O letramento literário na formação de professores de ensino religioso: uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis. **Revista Diálogos das Letras**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v.02, n.02, p.132-147, set./dez. 2013. Disponível em:
<https://doaj.org/article/689018394c4f45f3ba4a05b32c5398b6>;
<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/879/476>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BIZZO, N. **Pensamento científico**: a natureza da ciência no ensino fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BLACK, P., WILIAM, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. **British Educational Research Journal**, 29(5), (pp. 623-637).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

COLÉGIO ESTADUAL DR. GENEROSO MARQUE – EFM. **PPP- Projeto Político Pedagógico**. Disponível em:
<http://www.cbrgeneroso.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/17/360/31/arquivos/File/pp2018site.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DEMO, P. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.eEd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: Por quê? Como? Pinhais: Editora Melo, 2011.

HATTIE, J. **Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.** London: Routledge, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010: Panorama das cidades Paraná** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2.ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MIRCEA, E. **O sagrado e o profano.** [tradução Rogério Fernandes]. São Paula: Martins Fontes, 1992.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).** Curitiba, 2019. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/ensino_religioso_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf> Acesso em: 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, D. S. de C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2021.

PERRENOUD, P. **Les trois fonctions de l' évaluation dans une scolarité organisée en cycles.** In *Éducateur*, nº 2. (pp. 19-25) (2001).

RODRIGUES, M. V. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem.** Orientador: Lúcia Amante. 1989. 161 p. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Lisboa, 2013. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%20como%20instrumento%20de%20regula%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%c3%a7%20como%20instrumento%20de%20regula%c3%a7%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf). Acesso em: 26 jan. 2021.

SADLER, D.R. **Formative assessment and the design of instructional systems.** *Instructional Science* 18, (pp. 119–144), 1989.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, C. C. **Atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: A Vivência Lúdica nas Escolas da Rede Pública de Ensino no Município de Alcântara -**

Maranhão – Brasil Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão) - Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2020. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31442/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20CIBELE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTOS, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). **Reorganização Curricular do Ensino Básico**. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação - DEB (pp. 77-84).

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, pp. 1-14, 2015.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação & ética**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.

WILLIAM, D. **Assessment for Learning**: why, what and how. In Excellence in Assessment: Assessment for Learning. Cambridge: University of Cambridge. Disponível em:

http://www.assessnet.org.uk/elearning/file.php/1/Resources/Excellence_in_Assessment/Excellence_in_Assessment_-_Issue_1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como uma das finalidades oportunizar aos professores um material para o ensino do componente curricular ER, sendo um Caderno do Professor (CP), direcionado para o ensino das tradições religiosas afrodescendentes, embasados em documentos norteadores como a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCP (PARANÁ, 2018). Visto que o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” se faz obrigatório nas escolas, a partir da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (diretrizes e bases da educação nacional). Diante da necessidade do cumprimento da lei, foi desenvolvido um material de apoio para professores e alunos.

O motivo que levou a pesquisadora a escolher o tema foi a necessidade de introduzir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação brasileira e a pouca incidência de produções científicas envolvendo esse gênero, apresentadas em pesquisas realizadas na Dissertação (STORTO; CARRAPEIRO, 2019).

A realização da pesquisa pautou-se, assim, na produção de uma Dissertação, juntamente com uma Produção Técnica Educacional que foi implementada em contexto educacional, por meio de um Caderno do Professor, para ser implementado no sétimo ano do Ensino Fundamental. Com o objetivo de produzir, implementar e analisar e aprendizagem do componente curricular ER, os objetivos da pesquisa foram contemplados, entretanto alguns apontamentos precisam ser evidenciados.

A pesquisa deu suporte ao desenvolvimento do Caderno do Professor, essa fase da pesquisa aconteceu sem nenhuma intercorrência, nesse momento, dados foram levantados e autores contextualizados. Enfim, todo o material analisado está disposto na Dissertação.

É bom ressaltar que as fases de implementação e análise sofreram algumas adaptações, visto que, o CP foi confeccionado para o ensino presencial, mas por conta da pandemia no ano de sua implementação (2020), que suspendeu as aulas presenciais, não foi possível. Logo, o CP teve que passar por adaptações para ser implementado no ensino remoto, por conta disso, a análise dos dados também sofreu alterações.

O CP visa contribuir com o ensino e aprendizagem dos conteúdos do componente curricular ER, dispostos em documentos normativos como o CREP (2018). Acredita-se que um conhecimento aprofundado sobre o assunto poderá desenvolver habilidades e competências necessárias para a formação integral do ser humano.

A produção desta pesquisa permitiu verificar que não há muitos trabalhos que abordam os estudos voltados a essa temática, por esse motivo, é necessário desenvolver mais pesquisas, trata-se de uma temática comum no dia a dia das instituições escolares em geral.

A Dissertação foi construída em formato *multipaper*, a partir da compilação de um artigo, dois manuscritos e mais o CP, quanto à metodologia aplicada na Dissertação, pode-se afirmar que foi adequada para os propósitos de pesquisa e análise desta Dissertação. A seguir, será disposta brevemente a descrição de cada um e seus respectivos resultados.

O primeiro artigo é resultado da etapa inicial da pesquisa, apresentando o levantamento das produções científicas a respeito das pesquisas sobre o ER no Ensino Fundamental e de suas metodologias aplicadas ao contexto do ER durante o período de 2000 a 2019, denominado de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), à luz de dos conceitos de Kitchenham (2004). O artigo já se encontra publicado na Revista Científica Ideação-Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde (v. 21, nº. 2, 2019. e-ISSN: 1982-3010).

Os resultados apontados no primeiro artigo indicam a escassez de trabalhos elaborados na última década envolvendo a utilização do gênero conto mitológico como instrumento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem da disciplina de ER no nível Fundamental da Educação Básica.

Após a pesquisa em bancos de teses, dissertações e periódicos, apenas dois trabalhos obtinham as características para serem analisados. Assim, a pesquisa evidenciou que o gênero conto prevalece entre adeptos do candomblé, da umbanda, e é pouco explorado na disciplina de ER. Contudo, para que o artigo pudesse compor a Dissertação, algumas informações foram alteradas e atualizadas.

O segundo manuscrito, que está em fase de submissão para publicação, consiste na elaboração de uma pesquisa que tem o objetivo de investigar bibliograficamente como se deu o desenvolvimento do ER no Brasil.

O estudo analisou o ER em seu percurso histórico e contemporâneo, legislação e normativas educacionais, pertinentes à estrutura do ER no Brasil. A pesquisa demonstrou, por meio de constatações bibliográficas, o embate vivenciado pelo componente curricular ER, desde seu surgimento no Brasil até a contemporaneidade, apontando que ele sempre sofreu pressões de toda ordem por grupos sociais diversos. A pesquisa também evidenciou a objeção de o ER se estabelecer como parte integrante do currículo escolar.

O terceiro manuscrito consiste na apresentação do CP para componente curricular ER, voltada para o Ensino Fundamental séries finais, ela foi criada tendo como base pesquisas bibliográficas e documentais que subsidiaram a formulação das unidades de estudo, sendo que, cada unidade apresenta objetivos específicos voltados ao ensino e valorização da cultura afro-brasileira.

Assim, após a elaboração do CP, foi realizada a implementação em uma escola pública, sendo que a carga horária destinada a implementação foi de 20 horas, compreendidas entre conteúdos e atividades presenciais e a distância. Os conteúdos do CP visam mobilizar os alunos a desenvolver atitudes de respeito e conhecimento frente às tradições religiosas afro-brasileiras. As observações da pesquisadora sobre a eficácia do CP foram realizadas no decorrer das aulas de interação e abordagem dos conteúdos, bem como em análise de atividades escritas ou orais apresentadas pelos alunos.

O problema da pesquisa foi voltado à analisar a implementação de um CP, no componente curricular ER, e verificar se poderia contribuir para aprendizagem de conteúdos voltados ao sagrado mais especificamente as tradições religiosas afrodescendentes, diante disso o quarto manuscrito traz os devidos apontamentos sobre o problema apresentado na pesquisa.

O quarto manuscrito, **“Percepções discentes sobre o processo de aprendizagem: implementação de uma sequência de atividade do componente curricular ensino religioso durante o ensino remoto emergencial”**, em fase de submissão, consiste na análise da implementação do CP do componente curricular ER. O estudo tem como objetivo examinar as percepções discentes sobre o processo de ensino desenvolvido por meio de um CP envolvendo o componente curricular de ER em ambiente remoto de aprendizagem, em uma turma do sétimo ano de uma Escola Estadual do Estado do Paraná.

A justificativa deste *paper*, que resultou em um CP, leva em

consideração a “[...] dificuldade de se encontrar materiais didáticos dentro das orientações atuais para um ER pluralista e aberto e, mais ainda, da persistência de uma tendência religiosa nos materiais existente, quase sempre voltada para o catolicismo” (BENEVIDES, 2013, p.135). O quarto manuscrito tem o papel de analisar a eficácia do CP.

Conclui-se com base nos dados coletados e analisados, que a pesquisa contribuiu para formação educacional dos discentes, visto que a educação deve ser um agente de transformação. Vista desta forma, o CP contribui oferecendo conhecimento temático e tecnológico.

Em suma, quanto às contribuições do CP para a aprendizagem dos alunos, tendo-se em conta as estratégias e metodologias utilizadas em sua implementação, podem-se levantar indícios por meio dos excertos, de que os alunos, por meio das atividades propostas no CP, indicaram ter entendido os conteúdos curriculares. Após análise identificou-se que tanto à abordagem pedagógica, quanto aos conteúdos e atividades desenvolvidos no curso, possibilitaram uma contribuição na formação global dos estudantes.

Cabe ressaltar que, a pesquisa evidenciou o despreparo dos discentes em atividades que envolvam recursos tecnológicos, exigidos para a efetivação de um curso por meio de plataforma virtual de aprendizagem. É necessário relatar que os cursos de formação da Educação Básica e de licenciaturas poderiam contribuir com tais conhecimentos, a fim de sanar as lacunas apresentada na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. In: Beatriz Silva D'Ambrosio; Celi Espasandin Lopes (org.). **Vertentes as subversão na produção Científica em Educação Matemática**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 347 -367.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3.ed. São Paulo, Perspectiva, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 19 jan. 2020.

CHAUÍ, M. **Iniciação a filosofia**: ensino médio. 2^o.ed. São Paulo. Editora Ática, 2013.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education should consider alternative forms for the dissertation. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRANK, A. G.; YUKIHARA, E. **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>). (Blog).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16049-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cambara/historico>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 1843/ Karl Marx; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; [supervisão e notas Marcelo Backes]. – [2. ed. revista]: Boitempo, 2010

MOTA, R. M. O Sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. In: Sérgio Rogério Junqueira (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p 74-87.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Um relatório sobre saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 19 jan. de 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_preliminar.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

STORTO, L. J.; CARRAPEIRO, A. P. F. Gênero Literário Conto Mitológico Como Instrumento para o Ensino Religioso: Uma Revisão Sistemática da Literatura. Cascavel, **Revista Ideação**, v, 21 n, 2, p. 33-48, set/dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24102>. Acesso em: 13 mar. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14.ed. São Paulo: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
 Centro de Ciências Humanas e da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional

Pesquisador responsável: Ana Paula Fantineli Carrapeiro

Endereço: Doutor Genaro Resende, 1.387 **Cidade:** Cambará - PR

Fone: (43) 999290053 **E-mail:** anapaulafantinelicarrapeiro@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Letícia J. Storto

E-mail: leticiastorto@uenp.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estudante _____ está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa que tem como tema a **Sequência de Atividades como instrumento mediador do processo de ensino/aprendizagem: Ensino Religioso**, a pesquisa tem como principal objetivo avaliar a utilização de um produto educacional, uma sequência de atividades, como instrumento mediador do ensino/aprendizado. A pesquisa será desenvolvida para obtenção do título de mestre em Ensino, do Programa e Pós-Graduação em Ensino, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos. A pesquisa terá uma **abordagem metodológica qualitativa**, a pesquisa será **exploratória e descritiva** (GIL, 2002). A técnica empregada será a **pesquisa-ação** (THIOLLENT, 2011). As informações serão coletadas por meio de atividades didáticas produzidas pelos estudantes e analisadas pelos pesquisadores.

Após a implementação do produto e a observação dos resultados, os dados colhidos serão analisados utilizando a metodologia de **Análise Textual Discursiva** (MORAES; GALIAZZI, 2011) e serão disponibilizados para a comunidade estudada e para a comunidade científica.

Com os dados coletados serão utilizados somente para o que se refere aos objetivos da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes envolvidos, principalmente no que diz respeito à menção de nomes. Os dados ficarão sob a guarda dos pesquisadores (mestranda e orientadora), sendo garantido seu sigilo e confidencialidade.

O grau do risco que poderá envolver participantes da pesquisa se enquadra em muito baixo, levando em consideração que não ocorrerá danos físicos nem de saúde ao participante. Caso o participante sinta qualquer tipo de desconforto psicológico ou algum tipo de constrangimento durante a aplicação da pesquisa, deverá informar ao pesquisador para interromper a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do CNS.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão, os critérios são alunos de escola pública, a faixa etária entre de 10 a 14 anos, matriculados no 7º ano do ensino fundamental cujos pais ou responsáveis tenham assinado o *termo de consentimento livre e esclarecido*. Nenhum participante que se enquadre nesses critérios será excluído, salvo por vontade própria ou a pedido dos pais ou responsáveis.

Para participar deste estudo o aluno não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

O aluno (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e

estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e de seu responsável legal. O (A) aluno (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, **Ana Paula Fantineli Carrapeiro, aluna do PPGEN** – Programa de Mestrado Profissional em Ensino na UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, e a outra será fornecida a (o) ao aluno (a).

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo que é avaliar a utilização de um produto educacional, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada à preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, e se eu tiver alguma dúvida ou denúncia de cunho ético poderei entrar em contato com o Comitê de Ética (CEP/UENP, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes-PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43)3542-8056, e-mail: cep@uenp.edu.br), funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h, para que obter quaisquer esclarecimentos, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cambará - Paraná, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável legal: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Ciências Humanas e da Educação

Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa, que tem como tema **Sequência de Atividades como instrumento mediador do ensino/aprendizagem do componente curricular: Ensino Religioso** desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). Seus pais permitiram que você participe. A pesquisa apresenta como objetivo avaliar a utilização de um produto educacional, e será desenvolvida para obtenção do título de mestre em Ensino, do Programa e Pós-Graduação em Ensino, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Os participantes desta pesquisa são você e seus colegas de classe. Mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sala de aula, no Colégio Estadual Doutor Generoso Marques. Você e seus colegas do 7º ano irão realizar atividades de leitura, interpretação, produção de textos etc. A pesquisa irá analisar o desenvolvimento de vocês no decorrer das atividades, para verificar a eficácia do Produto Educacional.

Quando terminarmos a pesquisa, iremos publicar os resultados em revistas científicas, eventos acadêmicos, capítulos de livros, repositórios digitais, entre outros meios de divulgação.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade sua desenvolvida em sala de aula, mas não iremos, de forma alguma, identificá-lo. Usaremos nomes falsos para substituir sua assinatura. No caso de usarmos produções escritas de sua autoria no nosso trabalho, iremos digitá-las para que sua letra não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

Essa pesquisa é muito importante os benefícios esperados serão os conhecimentos adquiridos durante a realização da pesquisa e o material produzido “Sequência de Atividades”, que ficará à disposição para futuras pesquisas.

Caso precise, você pode entrar em contato comigo pelo telefone (43) 999290053. Meu nome é Ana Paula Fantineli Carrapeiro. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Em caso de dúvidas ou denúncias de cunho ético, você poderá entrar em contato com a (UENP) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Comitê de Ética (CEP/UENP, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes-PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43)3542-8056, e-mail: cep@uenp.edu.br), funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi como a pesquisa será realizada. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" para a utilização, na pesquisa, das (minhas atividades e textos produzidos em sala de aulas), pois não serei prejudicado com isso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Cambará, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do (a) aluno: _____

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Marque um (X) na alternativa que corresponde a seu envolvimento na aula e responda as questões:

1) Qual sua porcentagem de participação no curso?

() Menos de 50%

() Mais de 50%

() Mais de 75%

2) Se sua resposta na questão 1 foi menos de 50%, Descreva o motivo?

R.

3) Você se dedicou ao estudo da disciplina mais de 1 hora por semana?

() Sim

() Não

4) Você participou de todas as atividades propostas pelo ambiente remoto de aprendizagem?

() Sim

() Não

5) Se sua resposta na questão 4 foi não, descreva o motivo.

R.

6) No decorrer das aulas, você percebeu a necessidade de ter conhecimentos prévios para melhor entender o conteúdo apresentado?

() Sim

() Não

7) Você teve dificuldade em entender algum conteúdo?

() Sim

() Não

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE D

DESCRIÇÃO DAS RELIGIÕES

Religiões	Descrição
Candomblé	<p>Religião de origem africana, que foi trazida para o Brasil com os negros africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, para Biaca (2008 p. 55) “[...] os navios negreiros traziam mais do que africanos para trabalhar, em seus porões viajava também toda a cultura dessas pessoas, incluindo a religião” .</p> <p>“O Candomblé pode ser considerado um conjunto de experiências religiosas, de manifestações do sagrado por meio de suas experiências simbólicas, de seus orixás, de suas oferendas e de seus terreiros” (PARANÁ, 2013, p. 47).</p>
	<p>Segundo Berkenbrock (2019) o candomblé transmite seus ensinamentos pela tradição oral, por meio de rituais, de símbolos, de gestos, de cores, de músicas que constroem no fiel a compreensão da religião. O aprendizado baseia-se em momentos experienciais, são histórias contadas que podem ser chamadas de mitos ou lendas denominadas pelo povo praticante de Itã, que são as histórias dos porquês das coisas.</p> <p>Para seus seguidores, os orixás são os deuses supremos e têm relação com a natureza. Os babalorixás (homens) e ialorixás (mulheres) são os líderes religiosos que no Candomblé têm seus herdeiros, desta forma, quando um líder morre outro assume a chefia do culto seguindo o testamento deixado pelo antecessor Os rituais dessa religião são realizados pelo pai ou mãe de santo, com ritmo de dança com tambores.</p>
Umbanda	<p>A Umbanda surgiu do sincretismo (mistura) dos ritos africanos, crenças católicas, espíritas e pajelança indígena, entre outros. Ela é uma religião que foi constituída no Brasil. O termo Umbanda significa “ do lado de Deus”, “do lado do bem”. Os líderes religiosos podem ser homens (babalorixá) ou mulheres (ialorixás), são também denominados pais e mães- de-santo, são eles que fazem o intermédios entre os seres humanos e os Orixás (divindades) que são divindades e correspondem a forças da natureza (BIACA, 2008, p. 55-6).</p>
Indígenas	<p>As tradições religiosas indígenas possuem diferentes crenças, isso porque cada nação indígena possui tradição de crença própria, com seus ritos, cantos, danças, símbolos, pinturas corporais e mitos. Nas práticas religiosas indígenas há ritos com entonação de cantos, danças, bebida. As cerimônias são normalmente guiadas pelos xamãs (sacerdotes ou curandeiros), eles passam por rituais de iniciação em contato com o mundo dos espíritos por meio de prolongados tabus alimentares, isolamento, ingestão de bebidas.</p> <p>Os xamãs são considerados detentores da sabedoria dos antepassados, esses ensinamentos são repassados por meio de mitos e histórias (BIACA, 2008, p. 54-5).</p>

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE E
ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com base em sua leitura e no que a professora lhe ensinou sobre diferença entre mitos e lendas, enumere:

(1) Mito (2) Lendas

() São narrativas sobre a origem do mundo, dos homens e das coisas, por meio das relações entre deuses e forças sobrenaturais, cuja ação aconteceu quando o mundo foi formado, o princípio.

() Suas características costumam ser a ancestralidade, anonimato, oralidade e a persistência.

() São histórias fantásticas, geralmente com figuras sobrenaturais como deuses e monstros com o objetivo de ensinar algo.

() Tem uma ligação cultural com um grupo específico, ela parte de um acontecimento verídico, mas ganha contornos sobrenaturais.

Faça uma pesquisa sobre uma lenda e um mito, depois escreva abaixo as características essenciais da história e compartilhe com seus colegas:

ANEXOS

ANEXO A
GRUPOS ÉTICOS QUE COMPÕEM A NAÇÃO BRASILEIRA



Disponível em: <http://www.minutobiomedicina.com.br/uploads/posts/1085/analise-genetica-traz-dados-ineditos-sobre-a-miscigenacao-brasileira.jpg> Acesso em: 07 maio 2020.

ANEXO B
CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS NO ESPORTE



Fonte: Melo (2015).

ANEXO C
CONTRIBUIÇÕES DOS POVOS AFRICANOS NA ALIMENTAÇÃO



Fonte: Lissi; Palharini; Moreira (2011).

ANEXO D
CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS NA MÚSICA



Fonte: Narn (2016).

ANEXO E
OS DIFERENTES TEXTOS SAGRADOS ESCRITOS
(Carolina do Rocio Nizer)

O que faz com que um texto se torne sagrado?

Quando isso acontece?

E de que forma?

Desde o início dos tempos, o homem sempre procurou se comunicar e registrar seu cotidiano utilizando-se, primeiramente, dos desenhos. Com o passar do tempo e o acúmulo de informações, a sociedade passa a utilizar registros.

O conjunto desses escritos é conhecido como texto, que significa, tecido ou entrelaçar várias palavras para obter um todo. De uma maneira geral, a expressão texto designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno.

Embora a palavra texto tenha como referência o “conjunto verbal”, podemos ampliar esse conceito para imagens, charges, transmissões orais, etc, ou seja, o texto é um processo de signos que tendem a transmitir uma ideia ao seu leitor.

VAMOS CONHECER A FUNÇÃO DO TEXTO SAGRADO ESCRITO?

Podemos dizer que os textos sagrados escritos têm a função de:

- Registrar a tradição religiosa como forma de preservar a experiência religiosa fundante. Assim, a religião organiza sua estrutura religiosa, seus ritos, símbolos, mensagens. etc.
- Comunicar a experiência religiosa aos fiéis da religião, pois, através dos textos sagrados o “divino” se faz presente para o homem religioso e o grupo encontra orientações e ensinamentos.
- Atualizar a experiência original no tempo e espaço, afinal, independente do período, o texto sagrado mantém a mesma estrutura sendo utilizado para orientar a vida do homem, nos cultos e na educação religiosa.
- Certificar por meio de seus escritos as experiências religiosas do grupo em todos os tempos.

Textos sagrados escritos

Os textos sagrados escritos, para algumas tradições religiosas, são criados a partir da manifestação e/ou inspiração divina, ou seja, o próprio divino se faz presente de alguma maneira para enviar a mensagem ao homem religioso. Mas é importante lembrar que alguns textos sagrados não nascem necessariamente sagrados, mas tornam-se sagrados à medida em que o grupo encontra, nos textos escritos, elementos que os unem em um mesmo ensinamento, apresentam valores comuns e auxiliam o homem religioso a experimentar a manifestação do Sagrado.

Também outra forma de um texto se tornar sagrado é após a morte do líder. Como exemplo: após a morte do Buda, seus ensinamentos foram organizados e transformados em livros pelos seus seguidores.

Os conteúdos encontrados nos textos sagrados são variados. É difícil descrever no que consiste cada texto de uma forma geral. Por isso, vamos conhecer alguns textos sagrados e um pouco do seu ensinamento.

Texto sagrado – imagens, desenhos, pinturas, entre outros

No período em que se faziam pinturas rupestres, os homens não possuíam o domínio da escrita e registravam seu cotidiano por meio de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Acredita-se que o homem ao desenhar nestas paredes entrava num processo de transe e expressava seu desejo que, geralmente, estava ligado a garantia de uma boa caça.

O homem pintava o animal da maneira como o via (naturalismo). As pinturas retratadas na parede da caverna quase sempre eram de animais como veados, cavalos, mamutes e javalis com ferimentos mortais de lanças que o próprio ser humano atirava.

O fato de retratar lanças atiradas nos desenhos de caça era na crença de que ao fazê-lo facilitaria o domínio sobre a presa. Os desenhos eram feitos em rochedos e paredes de cavernas utilizando recursos da natureza, como por exemplo, o carvão, a seiva de plantas e de frutas, argila, etc.

Fonte: NIZER, Carolina do Rocio. Os diferentes textos sagrados escritos. In:

Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa. Curitiba. SEED/PR, 2013. p. 123-4.

ANEXO F

TRADIÇÃO ORAL

(a) Cultura que herdamos dos índios



Fonte: Ceert (2016).

(b) Terreiros de Candomblé

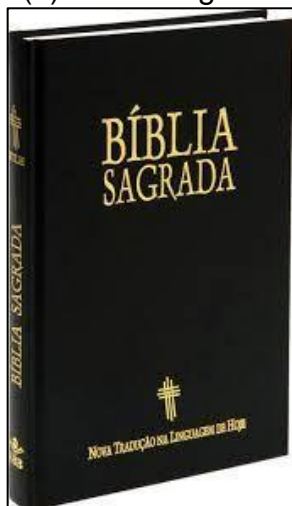


Fonte: Flickr (2015).

ANEXO G

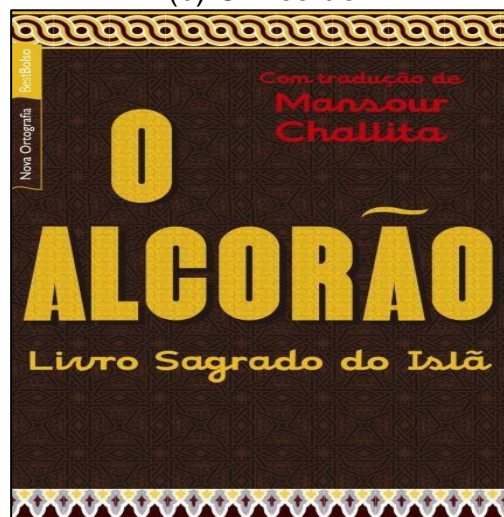
TRADIÇÕES ESCRITAS

(a) Bíblia Sagrada



Fonte: Stos (2018).

(b) O Alcorão



Fonte: Duli (2019).

ANEXO H

MITOS DE ORIGEM: ONDE COMEÇA A VIDA?

O que são os Mitos? Para que eles servem?

Mito é o mesmo que lenda?

Os mitos de origem são histórias simbólicas que narram acontecimentos de um passado distante, eles dão sentido à vida no presente, pois explicam como o mundo e todos os seres passaram a existir. Os mitos se relacionam com a vida social, a religiosidade, o modo de pensar de cada povo. Eles expressam maneiras diferentes de compreender o surgimento do Universo, da Vida, da Humanidade e do Planeta onde vivemos. Os mitos fazem parte da cultura e da religião de todos os povos. Desde os tempos mais remotos, os mitos são certamente, o primeiro recurso de linguagem simbólica utilizada pelos seres humanos com o propósito de explicar a realidade. Trata-se de uma linguagem poética e intuitiva que vai além da lógica racional. Os mitos de origem são uma tentativa de explicar por meio de narrativa o surgimento de todas as coisas.

Qual será a diferença entre mito e lenda?

Os mitos são narrativas sobre a origem do mundo, dos homens e das coisas, por meio das relações entre deuses e forças sobrenaturais, cuja ação aconteceu quando o mundo foi formado, o princípio. Ou melhor, o mito é, com frequência, a narrativa sobre o tempo onde tudo foi criado e sempre é objeto de crença. Exemplo: Gênese, cosmo visão indígena e africana. O mito também é uma narração que explica os fatos da realidade, os fenômenos da natureza, os mitos são bastante simbólicos, são histórias carregadas de metáforas. Neles aparecem Deuses, seres sobrenaturais, heroínas, heróis, etc.

O mito nos fornece mensagens profundas sobre nossa própria experiência humana. As histórias contadas pelas religiões, tenham elas sido escritas ou não, são consideradas mitos religiosos para os pesquisadores de religiões. O mito religioso explica a realidade por meio de histórias sagradas. As lendas são narrativas antigas que misturam fatos, lugares reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia. Elas procuram dar explicações para acontecimentos misteriosos e

sobrenaturais. Exemplo: Boitatá e Curupira. As lendas se vinculam ao folclore. Na medida em que são contadas as lendas vão se modificando, bem ao sabor de quem conta a história.

Fonte: GUILOUSKI, Borres et al., **Mitos de origem:** onde a vida começa? In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa. Curitiba. SEED/PR, 2013. p. 105-106.

ANEXO I
A CRIAÇÃO DO MUNDO SEGUNDO MITOLOGIA IORUBA
(Diego Bargas)

No princípio, Olorum, o ser supremo, governava o Orun, o céu. A Terra não era nada mais que uma imensidão de pântanos governada por Olokun, a grande mãe, guardiã da memória ancestral. Então, Obatalá, a divindade da criação, teve a ideia de colocar terra sólida sobre os pântanos.

Instruído por Orunmila, divindade das profecias e do destino, Obatalá trabalhou quatro dias e construiu Aiyê, o nosso mundo, com montanhas, campos e vales. Para que o novo lugar tivesse vida, Olorum criou o Sol, enviou uma palmeira de dendê e fez chover, para que a árvore brotasse. Surgiram as florestas e os rios

Para povoar o lugar, Obatalá modelou os humanos no barro com a ajuda de Oduduá, com quem formou o casal propulsor da vida. Terminados os bonecos, colocaram neles o emi, o sopro da vida. A primeira cidade em que os humanos viveram se chamava Ifé. Obatalá voltou ao Orun e contou a novidade aos *òrisà*

Os *òrisà* (ou orixás) são seres divinos que personificam os elementos da natureza e são indispensáveis ao equilíbrio e à continuidade da vida. Eles foram viver com os humanos, e Olorum os orientou: só haveria harmonia se os orixás ouvissem os humanos e os orientassem – eles seriam seus protegidos

A harmonia em Ifé ficou monótona, e as pessoas passaram a desejar casas maiores e colheitas mais férteis. Pediram a Olorum, que alertou que o fim desse equilíbrio traria conflitos. O povo insistiu e Olorum deu o que pediam. A cidade se encheu de contrastes. Incapazes de dialogarem, as pessoas se separaram em tribos.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANEXO J

MITO TUPINAMBÁ

Monã criou o céu, a terra, os pássaros e todos os animais. Antes não havia mar, que surgiu depois, formado por Amaná Tupã, o Senhor das nuvens.

Os homens habitavam a Terra, vivendo do que ela produzia regada pelas águas dos céus. Com o tempo, passaram a viver desordenadamente segundo seus desejos, esquecendo-se de Monã e tudo que lhes ensinara. Nesse tempo Monã vivia entre eles e os tinha como filhos. Contudo Monã, vendo a ingratidão e a maldade dos homens, apesar de seu amor, inicialmente os abandonou e também a Terra. Depois lhes mandou tatá, o fogo, que queimou e destruiu tudo. O incêndio foi tão imenso, que algumas partes da superfície se levantaram, enquanto outras foram rebaixadas. Desta forma surgiram as montanhas.

Deste grande incêndio se salvou apenas uma pessoa, Irin-Magé, porque foi levado para a Terra de Monã. Depois dessa catástrofe, Irin-Magé dirigiu-se a Monã e, com lágrimas, o questionou:

_ Você, meu pai, deseja acabar também com o céu? De que me serve viver sem alguém semelhante a mim?

Monã, cheio de compaixão e arrependido do que fizera por causa da maldade dos homens, mandou uma forte chuva que começou a apagar o incêndio.

Como as águas não tinham mais para onde correr, foram represadas, formando um grande lago, chamado Paraná, que hoje é o mar.

Suas águas até hoje são salgadas, graças às cinzas desse incêndio que com elas se misturaram.

Monã, vendo que a Terra havia ficado novamente bela, enfeitada pelo mar, pelos lagos e com muitas plantas que cresciam por toda parte, achou que seria bom formar outros homens que pudessem cultivá-la.

Chamou então Irin-Magé, dando-lhe uma mulher por companheira para que tivesse filhos, esperando que fossem melhores que os primeiros homens.

Um de seus descendentes era uma pessoa de grande poder e se chamava Maíra-Monã. Maíra quer dizer “o que tem poder de transformar as coisas”, e Monã significa velho, o ancião. Maíra-Monã era imortal e tinha muitos poderes como o primeiro Monã.

Depois que Maíra-Monã voltou para sua Terra, surgiu um descendente muito

poderoso, que se chamava Sumé.

Ele teve dois filhos, Tamanduaré e Arikuté, que eram muito diferentes um do outro e por isso se odiavam mortalmente.

Tamanduaré era cuidadoso com a casa, era um bom pai de família e gostava de cultivar a Terra. Já Arikuté não se preocupava com nada, e passava o tempo fazendo guerra e dominando os povos vizinhos.

Certo dia, voltando de uma batalha, Arikuté trouxe para seu irmão o braço de um inimigo, dizendo-lhe com arrogância:

_ Veja lá, seu covarde! Um dia terei sua mulher e seus filhos sob meu poder, pois você não presta nem para se defender!

O pacífico Tamanduaré, atingido no seu orgulho, lhe respondeu:

_ Já que você é tão valente, em vez de trazer apenas um braço, por que não trouxe o inimigo inteiro?

Arikuté, irritado com aquela resposta, jogou o braço contra a casa de seu irmão e naquele instante, toda a aldeia foi levada para o céu, ficando na Terra apenas os dois irmãos com suas famílias.

Vendo isso Tamanduaré, por indignação ou por desprezo, começou a golpear a Terra com tanta força que acabou fazendo surgir uma fonte de água, a qual não parava mais de jorrar. Jorrou tão forte e por tanto tempo que chegou até as nuvens, iniciando uma grande inundação.

Para fugir desse novo dilúvio, os dois irmãos, com suas mulheres, refugiaram-se na montanha mais alta da região. Tamanduaré subiu numa palmeira com uma das suas mulheres, e Arikuté subiu no jenipapeiro com sua esposa, permanecendo lá até as águas diminuírem.

Com essa inundação, todos os homens e animais morreram.

Quando as águas abaixaram, os dois casais desceram das árvores e voltaram a povoar a Terra, mas cada família foi viver numa região distante.

Os Tupinambá descendentes de Arikuté são grupos rivais, até hoje, por essa razão.

Tradução adaptada pelo autor do mito recolhido por Fr. André Thevet, entre os Tupinambá do Rio de Janeiro, em 1565).

GUILOUSKI, Borres *et al.*, Mito Tupinambá. In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa. Curitiba. SEED/PR, 2013. p. 109-110.

ANEXO K

ROUPAGEM PARA A HUMANIDADE

Autora: Íris Boff

De Kaká Werá Jecupé, um sobrevivente dos índios Txukarramãe, acolhido pelos Guaranis, ouvi este mito que lhe foi contado por sua avó, quando ainda ela vivia. É mais ou menos assim:

Tendo recém-nascido a Humanidade, um grande conselho de divindades se reúne porque decidem vesti-la e revesti-la do melhor possível. Quatro delas, diante do Conselho, decidem fazer tão importante tarefa. Cada qual no seu tempo, uma a uma vão cuidadosamente tecer a roupagem para a Humanidade.

A primeira dela rasgou a escuridão numa luz forte, vibrante, incandescente que dançou e rodopiou, durante muito, muito tempo no espaço cósmico, até despedaçar sua luz força e beleza na imensidão infinita do Cosmos. Essa divindade foi chamada de FOGO.

A segunda lançou-se sobre o fogo em forma de uma energia fluída, límpida, transparente, fria. Durante milhões e milhões de anos ela foi cobrindo esse Fogo se misturando nele e na sua convivência formou-se uma calda grossa (sopa cósmica como dizem os cientistas) que deu origem as gotas de, chuva, gases etc. Essa divindade foi chamada de ÁGUA.

A energia fluída e macia da água, modelou a força e o calor do fogo e aos poucos eles foram se transformando e se auto-modelando de maneira que uma parte ficou mais firme e sólida e a outra mais fluída e líquida. Desse longo enamoramento e casamento nasceu a filha que foi chamada de TERRA. Essa foi terceira divindade.

No interior, no coração da Terra cercada pela Água o Fogo latejava e pulsava, vivo e fulgurante. Todo o espaço da terra e da água encheu-se de Vida. Todas as formas de vida de variada beleza e harmonia pulsavam num só ritmo. Uma pequena camada tênue, gasosa, etérea e invisível pulsava com eles. Era a quarta divindade, o AR.

Assim essas quatro divindades FOGO, ÁGUA, TERRA e AR, deram origem a Humanidade. O FOGO no nosso interior como na Terra é o espírito ativo de entusiasmo e paixão.

A ÁGUA como na composição da Terra (75%) corre como fontes, rios,

oceanos em nossas veias e entranhas.

A TERRA é a carne que reveste como rochas, nosso esqueleto e órgãos vitais. O AR como brisa e o vento são o hálito e o suspiro do planeta.

O que a Humanidade tem feito com essas divindades, os elementos que compõe a natureza?

Rasgamos e sujamos ou cuidamos e consertamos a única roupa que herdamos? Arrancados da própria raiz, quem nos lembrará de nossa origem divina?

BOFF, Íris. Roupagem para a humanidade. In: Carolina do Rocio Nizer; Elói Correa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa (Org.). Ensino Religioso: diversidade cultural religiosa. Curitiba. SEED/PR, 2013. p. 117-118.

ANEXO L

O MITO MASSAI DA ORIGEM DA VIDA E DA MORTE (Carlos Neto)

Os massais são um grupo étnico seminômade e dedicado às atividades pastoris.

A etnia massai ainda hoje preserva suas tradições culturais. Possui uma população de quase 1 milhão de pessoas, espalhadas entre o norte da Tanzânia e o Quênia.

De acordo com a cosmogonia massai, o universo sempre existiu. Mas há um deus responsável pela criação do mundo habitado: seu nome é Ngai.

No princípio de tudo, de acordo com a mitologia massai, existia apenas um homem, chamado Kintu. Tudo mudou quando a filha do Céu se apaixonou por Kintu e conseguiu convencer seu pai a aceitar o casamento.

Kintu foi chamado ao Céu, onde foi desafiado por Ngai com uma série de provas, das quais saiu vencedor. O prêmio por sua bravura foi a mão da filha do Céu, que desceu à Terra levando como dote animais e plantas. Porém, uma advertência tinha sido feita por deus antes do casal partir em viagem para a Terra: era proibido voltar.

Claro que a ordem não foi cumprida. Aliás, essa parece ser mesmo uma marca desses mitos e criação.

Antes de chegar à Terra, Kintu se lembrou de que havia se esquecido dos grãos para alimentar as aves. Sua mulher implorou para ele não voltasse ao Céu. Mas ele voltou.

Um dos filhos de deus, a Morte, estava ausente na época do casamento e não sabia do que tinha acontecido. Quando o homem entrou no Céu para buscar os grãos, deu de cara com a Morte, que ficou furiosa.

A Morte agarrou os pés do homem e desceu com ele à Terra, instalando-se perto da sua casa. Todos os filhos que nasceram do casamento entre Kintu e a filha do Céu foram mortos. Deus enviou outro filho para espantar a Morte, mas esta era muito esperta e levou a melhor em todas as armadilhas que lhe foram feitas. Foi o início da soberania da Morte na Terra.