

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

DIANA DINIZ DE CARVALHO

**ERAM OS GAMERS ASTRONAUTAS? UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO: A BORDOS NO NAVE.**

São Leopoldo

2026

DIANA DINIZ DE CARVALHO

ERAM OS GAMERS ASTRONAUTAS? UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO: A BORDOS NO NAVE.

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião,
Teologias e Sociedade
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Pessoa Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331e Carvalho, Diana Diniz de
Eram os gamers astronautas? Uma proposta para o ensino religioso no novo ensino médio: a bordos no nave./ Diana Diniz de Carvalho; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2026.
205 p. ; 31 cm

Tese (Doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, 2026.

1. Ensino religioso - Estudo e ensino. 2. Ensino médio - Currículo. 3. Tecnologia educacional. 4. Inovações educacionais I. Brandenburg, Laude Erandi, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

DIANA DINIZ DE CARVALHO

**ERAM OS GAMERS ASTRONAUTAS? O ENSINO RELIGIOSO SOB UM OLHAR
INTEGRATIVO E INTERATIVO: A BORDOS NO NAVE**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de Doutora em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião, Teologias e
Sociedade

Data de Aprovação: 16 de janeiro de 2026

PROF^a. DR^a. LAUDE ERANDI BRANDENBURG (PRESIDENTE)
Assinado digitalmente

PROF. DR. ONEIDE BOBSIN (EST)
Assinado digitalmente

PROF. DR. IURI ANDRÉAS REBLIN (EST)
Assinado digitalmente

PROF^a. DR^a. VANESSA RAQUEL MEIRA (UNASP)
Docente visitante

PROF. DR. BELMIRO MEDEIROS DA COSTA JÚNIOR (FAMETRO)
Docente visitante

Assinado
digitalmente por:
Laude Erandi
Brandenburg
XXX.548.850-XX
Date: 21/01/2026
10:28:25 -03:00



Assinado
digitalmente por:
Oneide Bobsin :
XXX.386.130-XX
Date: 21/01/2026
10:58:25 -03:00



Assinado
digitalmente por:
Iuri Andréas Reblin :
XXX.425.387-XX
Date: 21/01/2026
11:06:49 -03:00



Dedico aos meus principais auxiliares da tripulação: Minha Mãe Teresinha e meu filho Anatoly Diniz.

AGRADECIMENTOS

À Presença que me guia: Nesta longa travessia pelo desconhecido, quando o espaço ao redor parecia silêncio e vastidão, senti a companhia daquilo que me transcende. Foi essa Presença luminosa que estabilizou minha rota, sustentou meu impulso e reacendeu meu fôlego quando os motores internos vacilaram. Nada teria sido possível sem a energia serena que me envolveu e me conduziu, mesmo quando a trajetória parecia mergulhar em névoas densas.

Ao guardião que vela meus passos: Em cada dobra do caminho ou órbita instável, percebi a proteção sutil daquele que, desde sempre, acompanha meus voos. André, mentor de luz, foi campo de força nas turbulências, bússola sensível nos desvios e acalanto silencioso nos instantes em que a noite parecia mais longa que o previsto. Gratidão por manter minha nave segura e meu coração firme.

À minha constelação de afetos: Existiram momentos em que a viagem exigiu mais combustível emocional do que eu imaginava. Não era escuridão, não era vazio. Eram as pequenas fraturas da rotina, o cansaço acumulado, o medo de não alcançar a próxima estrela. Mas bastava lembrar da minha família: meu filho Anatoly Diniz, minha mãe Teresinha César, Cláudia Diniz irmã e companheira de luta, além dos seus filhos Marysha e Carlos Eduardo, para que o breu cedesse e a rota voltasse a brilhar. Vocês foram meu eixo gravitacional, força que puxa para frente, porto seguro que sempre me recebe quando retorno das minhas galáxias de estudo.

Ao comando Tático do Doutorado Acadêmico da Faculdades EST:
Pessoas incríveis que acenderam faróis no percurso, e principalmente à Prof. Dra. Laude Erandi Brandenburg minha incansável orientadora. Cada ensinamento recebido foi como estrela-guia que reconfigurou minha navegação. Cada conversa, cada gesto de acolhida e rigor acadêmico, fez desta jornada algo maior do que um simples percurso formativo, transformando-se em expansão.

Meu profundo agradecimento a todas as pessoas que, de algum modo, ajudaram esta viajante a continuar movendo-se entre mundos, saberes e possibilidades.

Há caminhos que se iluminam apenas no movimento, como se o horizonte respondesse àqueles que escolhem avançar.

Diana Diniz de Carvalho

RESUMO

A pesquisa investiga como a integração entre metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas educacionais inovadoras pode ressignificar o Ensino Religioso no Ensino Fundamental e, especialmente, no Ensino Médio, articulado aos Projetos de Vida e aos Itinerários Formativos. Partindo da constatação de que o componente muitas vezes perde visibilidade e significado diante das demandas da contemporaneidade, o estudo busca compreender de que maneira estratégias interativas e tecnológicas podem tornar esse ensino mais engajador, crítico e conectado às experiências reais do alunado. Nesse percurso, emergem questões essenciais sobre o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação no fortalecimento de aprendizagens contextualizadas, sobre as possibilidades de protagonismo discente e docente mediadas por recursos digitais e sobre a relevância da formação profissional para que práticas inovadoras aconteçam de forma consistente e ética. O objetivo geral consiste em investigar como as estratégias do Programa NAVE, reconhecido nacionalmente por suas abordagens tecnológicas e metodologias de ensino-aprendizagem criativas, podem inspirar e enriquecer o Ensino Religioso, subsidiando a elaboração de uma proposta curricular integrada ao Novo Ensino Médio. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos compreendem: examinar as práticas pedagógicas e os recursos digitais utilizados no NAVE, identificando elementos potencialmente aplicáveis ao componente; discutir o protagonismo discente e docente na Nova Era Conectada, considerando os desafios formativos e a importância do letramento digital para o uso crítico e criativo das tecnologias; e propor uma organização curricular, acompanhada de sugestões de práticas pedagógicas e planos de aula, que integre o Ensino Religioso aos Projetos de Vida e Itinerários Formativos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem hipotético-dedutiva, análise bibliográfica e documental, com viés descritivo-analítico, articulando as experiências do Programa NAVE às demandas do Ensino Religioso contemporâneo. Esse trabalho é o resultado das pesquisas realizadas para a conclusão da Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST, a partir de: área de concentração de Religião, Teologias e Sociedade e da linha de pesquisa sobre o Fenômeno Religioso e Práxis Educativa na América Latina, culminando em propostas curricular e pedagógica aplicáveis. Espera-se, assim, oferecer subsídios teóricos e práticos para a valorização do componente, ampliando seu potencial formativo e contribuindo para uma educação tecnológica e atenta à diversidade cultural, ética e espiritual presente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Programa NAVE. Protagonismo Educacional. Currículo. Ensino Religioso.

ABSTRACT

This research investigates how the integration of active methodologies, digital technologies, and innovative educational practices can redefine Religious Education in Elementary School and, especially, in High School, articulated with Life Projects and Formative Pathways. Starting from the observation that this component often loses visibility and meaning in the face of contemporary demands, the study seeks to understand how interactive and technological strategies can make this teaching more engaging, critical, and connected to the real experiences of students. In this process, essential questions emerge about the role of Information and Communication Technologies in strengthening contextualized learning, about the possibilities of student and teacher protagonism mediated by digital resources, and about the relevance of professional training for innovative practices to occur consistently and ethically. The overall objective is to investigate how the strategies of the NAVE Program, nationally recognized for its technological approaches and creative teaching-learning methodologies, can inspire and enrich Religious Education, supporting the development of a curriculum proposal integrated into the New High School curriculum. To achieve this purpose, the specific objectives include: examining the pedagogical practices and digital resources used in NAVE, identifying elements potentially applicable to the component; discussing student and teacher protagonism in the New Connected Era, considering the formative challenges and the importance of digital literacy for the critical and creative use of technologies; and proposing a curricular organization, accompanied by suggestions for pedagogical practices and lesson plans, that integrates Religious Education into Life Projects and Formative Itineraries in accordance with the National Curricular Guidelines. Methodologically, the research adopts a hypothetical-deductive approach, bibliographic and documentary analysis, with a descriptive-analytical bias, articulating the experiences of the NAVE Program with the demands of contemporary Religious Education. This work is the result of research conducted for the completion of the Doctoral Thesis of the Postgraduate Program in Theology at Faculdades EST, based on: the area of concentration of Religion, Theologies and Society and the research line on the Religious Phenomenon and Educational Praxis in Latin America, culminating in applicable curricular and pedagogical proposals. It is expected, therefore, to offer theoretical and practical support for the valorization of the subject, expanding its formative potential and contributing to a technological education attentive to the cultural, ethical and spiritual diversity present in Brazilian society.

Keywords: NAVE Program. Educational Protagonism. Curriculum. Religious Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO: UMA TENDÊNCIA	21
2.1 UMA VIAGEM A BORDO NO NAVE	23
2.1.1 As bases interestelares de Pernambuco e Rio de Janeiro do Programa NAVE	30
2.1.2 A LDB e os modelos de Ensino Religioso nos estados de Pernambuco e Rio de Janeiro.	45
2.1.3 Práticas pedagógicas inovadoras NAVE na Era Tecnológica	53
2.2 A SALA DE AULA INOVADORA PARA O ENSINO RELIGIOSO	62
3 O PROTAGONISMO DISCENTE E DOCENTE PARA UM ENSINO RELIGIOSO SIGNIFICATIVO	70
3.1 O PROTAGONISMO DISCENTE NA NOVA ERA DIGITAL	71
3.1.1 Inteligência artificial, educação e responsabilidade ética: uma leitura teológica da cultura digital ..	80
3.2 O PROTAGONISMO DOCENTE NA NOVA ERA DIGITAL	86
3.2.1 Docentes como agentes propulsores do protagonismo discente.....	94
3.2.2 A formação docente em tempos tecnológicos e a prática educativa no contexto do Ensino Religioso	103
3.3 PROTAGONISMO DO ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO ..	114
4 ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA	123
4.1 O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: BASES LEGAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO	127
4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: ESBOÇO ESTRUTURAL	135
4.3 PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO	139
4.3.1 Breve análise da proposta curricular	147
4.4 ESTRATÉGIAS INOVADORAS E O ENSINO SIGNIFICATIVO: PONDO A MÃO NA MASSA!	150
4.4.1 Análise das propostas pedagógicas inovadoras.....	164
5 CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	187

1 INTRODUÇÃO

Eram os deuses astronautas?¹ É um livro escrito por Erich von Däniken que propõe que, não há como o ser humano primitivo conseguir feitos arquitetônicos como as pirâmides do Egito ou os estranhos hieróglifos de Nazca entre outros, sem a ajuda de seres superiores extraterrenos. O título desta tese nasce em diálogo intertextual com essa obra, porém reinterpretando-a: não para buscar vidas além da Terra, mas para sugerir que estudantes podem ser deuses e deusas do conhecimento e das tecnologias do futuro, desde que vivenciem estímulos adequados em suas trajetórias formativas. As pessoas chamadas de gamers configuram novas formas de existência digital, navegantes do Mundo Novo que, em ambientes virtuais, constroem terras, arquitetam cidades, inventam línguas, estabelecem seitas, religiões e legiões inteiras de pessoas participantes interativas, e que ganham mais adeptos e adeptas a cada segundo.

O aspecto antropocêntrico, etnocêntrico desse ser (gamer) nos dá uma percepção impressionante de suas conquistas, e embora pareçam ter vindo de uma obra de ficção, demonstram autonomia, criatividade e domínio tecnológico no mundo contemporâneo. Diante disso, emerge a questão que move esta pesquisa: por que não colocar jogos, tecnologias digitais e a cultura gamer a serviço da educação? Docentes e coletivos escolares precisam acompanhar esses indivíduos gamers-astronautas, penetrar suas atmosferas simbólicas e adentrar seus mundos. Não com intuito de colonização, mas para integrar-se a esse território como avatares ativos, dialogando, interagindo e transgredindo práticas tradicionais, de modo a construir experiências que unam conhecimento, prazer e sentido. As tecnologias digitais podem ser aliadas potentes na construção de aulas de Ensino Religioso mais dinâmicas, interativas e conectadas com realidades contemporâneas.

O tema central desta tese consiste em discutir a relevância de estratégias pedagógicas interativas voltadas ao Ensino Religioso nos Ensinos Fundamental e Médio, especialmente nesta última etapa, organizada por Itinerários Formativos e Projetos de Vida, utilizando recursos tecnológicos e metodologias ativas para

¹ Esse livro escrito por Däniken, que era uma gerente de hotel na época, pegou carona na alucinação das pessoas pela corrida espacial, descobertas arqueológicas, o desconhecido e o indesvendável. Tornou-se um best-seller e vendeu mais de 70 milhões de exemplares.

transformar as aulas e trazer mais engajamento estudantil. O vislumbre de colocar a prática do Ensino Religioso e Tecnologia em foco, deu-se pela necessidade de conectar discentes e docentes no mundo interativo, marcado pela expansão da cultura digital, na complementação do ser e dos valores que possam permitir o amadurecimento crítico-reflexivo das pessoas implicadas no processo, utilizando estratégias tecnológicas como armamento desta conquista.

Esta pesquisa inclusive nasce da trajetória pessoal construída ao longo de mais de vinte e cinco anos de atuação na escola pública, exercendo docência nos municípios de Fortaleza e Caucaia, no estado do Ceará, também no componente curricular Ensino Religioso. Ao longo dessa experiência, busquei, sempre que possível, incorporar propostas pedagógicas inovadoras e dialogar criticamente com uso de tecnologias, ainda que, muitas vezes, as limitações estruturais da escola pública imponham desafios significativos.

Ao observar transição para Ensino Médio, etapa na qual Ensino Religioso deixa de integrar currículo, emergiu questionamento central: de que modo formação ética, humana e crítica, especialmente diante de uso crescente da inteligência artificial e das tecnologias digitais, continuará sendo favorecida em contextos nos quais não há espaço curricular explícito para reflexão sobre sentido, valores e convivência? Assim, embora ancorada na experiência no Ensino Fundamental, esta pesquisa volta-se ao Ensino Médio (embora possa ser bem utilizada no Ensino Fundamental), buscando contribuir para reflexão sobre formação integral de sujeitos em ambiente educacional cada vez mais tecnológica. A ideia é propor táticas que facilitem o aprendizado e o engajamento do Ensino Religioso para discentes do Ensino Básico e que este, se torne prazeroso e elucidativo.

Desse modo fica a pergunta que configura o eixo da minha pesquisa: De que maneira a integração de metodologias ativas e tecnologias digitais pode contribuir para tornar o Ensino Religioso do Ensino Médio mais significativo, participativo e formativo, considerando as demandas dos Itinerários Formativos e Projetos de Vida?

Concomitante a isso, há a proposta de colocar o Ensino Religioso como uma oportunidade de uma formação humanizadora em um mundo marcado pela violência

e pela desvalorização da vida. Sua ausência no Ensino Médio², com exceção de estados como Rio de Janeiro³ e Rio Grande do Sul⁴, por exemplo, tende a limitar a formação de jovens quanto à compreensão da história cultural das religiões, do fenômeno religioso, do transcendente, das questões ligadas ao sentido da vida e dos valores que orientam práticas individuais e coletivas.

A escola, enquanto espaço de socialização, de convivência com a diversidade, de representação e respeito, assume papel fundamental nesse processo ao acolher sujeitos de múltiplas origens. Além disso, o Ensino Religioso articula saberes históricos, culturais e espirituais, promovendo diálogo interdisciplinar com áreas como Filosofia, História, Sociologia, Artes e Literatura. No contexto do Novo Ensino Médio, sua integração aos Projetos de Vida e Itinerários Formativos amplia o repertório cultural e estimula a capacidade crítica diante de questões contemporâneas.

Sendo assim, a tecnologia e as metodologias inovadoras poderão trazer uma nova roupagem para o ensino deste componente, fortalecendo vínculos formativos diante das transformações impostas pela Nova Era Conectada. Para que isso ocorra é necessário que profissionais da educação estejam atentos para combater o desestímulo nas aulas e ajudar cada vez mais crianças e jovens a fazer a valorização do Ensino Religioso laico como ponto de partida de emancipação de ideias e torná-los sujeitos pesquisadores, questionadores, elucidando conceitos e construindo os seus próprios. Esses questionamentos reflexivos promovem debates, críticas e também fortalece o protagonismo estudantil em toda sua formação.

Ainda sobre as tecnologias digitais Moran e Bacich acrescentam que

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para

² O artigo 33 da LDB, estabelece o ER como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental e não menciona o EM.

³ O estado do Rio de Janeiro garante o Ensino Religioso em todas as séries do Ensino Médio, segundo o Referencial Curricular vigente até a presente data. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/ementas2024/orienta%C3%A7%C3%B5es-curriculares/ementas-2025>. Acesso em: 30 ago.2025.

⁴ Já o estado do Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso no Ensino Médio é trabalhado no 2º ano, segundo a portaria SEDUC/RS Nº 824/2024, publicada em 14 de novembro de 2024. Não ficou claro no documento se é a partir desta turma ou somente nesta turma. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1166092>. Acesso em: 30 ago.2025.

uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes).⁵

A presença das tecnologias digitais na educação constitui um paradoxo contemporâneo: ao mesmo tempo em que representam uma ferramenta indispensável para a inovação pedagógica, trazem consigo desafios éticos, sociais e cognitivos que não podem ser ignorados. Como observam os autores, as tecnologias digitais geram problemas, dependências e distorções que precisam ser enfrentadas no contexto do projeto pedagógico, e não evitadas. Para Moran e Bacich, “é absurdo educar de costas para um mundo conectado”⁶, pois a formação de estudantes no século XXI requer o domínio crítico das mídias e dos recursos digitais.

Entretanto, o avanço tecnológico também revela assimetrias e riscos que precisam ser enfrentados com responsabilidade e discernimento. Questões como a segurança de dados, a privacidade, a exclusão digital e a dependência tecnológica exigem políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem a equidade no acesso e o uso ético das ferramentas digitais. O alerta do Papa Francisco⁷ e dos Dicastérios para a Doutrina da Fé e para a Cultura, presente na *Antiqua et Nova*⁸, reforça a necessidade de um desenvolvimento científico e tecnológico “a serviço da pessoa e do bem comum”. Vossa Santidade nos faz perceber que

Somente se for garantida a sua vocação ao serviço do homem, os instrumentos tecnológicos revelarão não apenas a grandeza e a dignidade única do ser humano, mas também o mandato que este recebeu de “cultivar e guardar” (cfr. Gn 2,15) o planeta e todos os seus habitantes. Falar de tecnologia é falar sobre o que significa ser humano e, portanto, sobre aquela nossa condição única entre liberdade e responsabilidade, ou seja, é falar de ética.⁹

⁵ MORAN, José; BACICH, Lílian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. https://www.fundacaotelefonicaoavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/livro_educacao-para-a-era-da-inteligencia-artificial_.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024. p. 51.

⁶ MORAN, 2018, p. 51.

⁷ VATICANO. A Santa Sé. Papa Francisco Participa da Sessão do G7 sobre Inteligência Artificial. **Discurso do Papa Francisco**. Publicado em 14 de junho de 2024, em Borgo Egnazia (Itália). Disponível em língua portuguesa em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2024/june/documents/20240614-g7-intelligenza-artificiale.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

⁸ VATICANO. Dicastérios para a Doutrina da Fé e para a Cultura. **Antiqua et Nova**. Publicado em 28 de janeiro de 2025 na Itália. Disponível em espanhol e mais quatro línguas estrangeiras em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_dcf_doc_20250128_antiqua-et-nova_sp.html. Acesso em: 20 nov. 2025 e traduzido pela PUC-GO para a Língua Portuguesa, disponível em: https://www.pucgoias.edu.br/wp-content/uploads/2024/08/Antiqua_et_Nova_-_Siap_56.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

⁹ VATICANO, 2024, p. 03.

Papa Francisco nos alerta que a tecnologia, por si só, não é nem boa nem má, ela espelha a intenção humana. Quando guiada pela ética se torna um ato de criação, mas sem ela, o avanço vira dominação. O binômio humano/tecnologia não é só inovar, é escolher com sabedoria o que fazer com o poder que se tem. O avanço tecnológico revela-se “um instrumento fascinante e tremendo, e exige uma reflexão à altura da situação¹⁰” e “é natural afirmar que os benefícios ou danos que trará dependerão do modo como é utilizado¹¹”, principalmente com o avanço das Inteligências Artificiais (IAs). Sobre o cultivo e uso desordenado das IAs, o documento *Antiqua et Nova* salienta que

Consequentemente, é vital avaliar criticamente as aplicações específicas da IA nos contextos em que são empregadas, para determinar se promovem ou não a dignidade humana, a vocação da pessoa e o bem comum. Como ocorre com muitas tecnologias, os efeitos das diferentes aplicações da IA podem não ser plenamente previsíveis em seus estágios iniciais. À medida que essas aplicações e seus impactos sociais se tornam mais evidentes, é essencial fornecer feedback adequado em todos os níveis da sociedade, em conformidade com o princípio da subsidiariedade. Cabe aos indivíduos, famílias, sociedade civil, empresas, instituições, governos e organizações internacionais, cada um em sua esfera de competência, assegurar que a IA seja utilizada para o benefício de todos.¹²

A superação da ilusão de onipotência humana é essencial para um uso ético da tecnologia, especialmente da inteligência artificial. É necessário avaliar criticamente suas aplicações à luz da dignidade humana, da vocação pessoal e do bem comum, considerando seus impactos muitas vezes imprevisíveis. No campo educacional, esse chamado ético convida à reflexão sobre o uso da Inteligência Artificial, das plataformas digitais e de outras inovações, que devem ser empregadas não como substitutos da relação humana, mas como extensões que potencializem a empatia e o aprendizado colaborativo. Assim, a escola contemporânea se vê diante do desafio de conciliar inovação e prudência, reconhecendo que o progresso tecnológico só adquire sentido pleno quando colocado a serviço da dignidade humana e da construção de uma ética responsável.

Nesse sentido, o desafio não está em rejeitar as tecnologias, mas em incorporá-las de modo consciente e equilibrado, promovendo aprendizagens

¹⁰ VATICANO, 2024, p. 02.

¹¹ VATICANO, 2024, p. 02.

¹² VATICANO, 2025, parágrafo 110.

significativas que unam saberes técnicos e valores éticos. Essa perspectiva evidencia que o papel das escolas e do corpo docente é fundamental para transformar o uso das tecnologias em uma experiência educativa libertadora e reflexiva, capaz de conectar o ensino às demandas sociais sem perder de vista o desenvolvimento humano.

Para contemplar o objetivo geral, a pesquisa tem a intuito de investigar como as experiências do Programa NAVE, aliado ao uso de metodologias inovadoras e tecnologias digitais, pode enriquecer as aulas de Ensino Religioso e, a partir dessa investigação, propor uma curricularidade integrada aos Projetos de Vida e/ou Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio para este componente. Os objetivos específicos requerem: Examinar as estratégias metodológicas e o uso de tecnologias digitais no Programa NAVE e suas experiências de educação inovadora, identificando elementos que possam inspirar práticas no Ensino Religioso; Discutir o protagonismo discente e docente na Nova Era Conectada, bem como o papel da formação inicial e continuada docente, na implementação de metodologias inovadoras mediadas por tecnologias digitais para o Ensino Religioso; Propor uma sugestão de organização curricular e exemplos de práticas pedagógicas (planos de aula) para o Ensino Religioso no Novo Ensino Médio, articulados aos Projetos de Vida e Itinerários Formativos, à luz das análises realizadas.

Na construção das hipóteses, pressupõe-se que a implementação de metodologias inovadoras e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (Tics) contribuem para atualizar o ensino e ampliar o engajamento nas aulas de Ensino Religioso, tendo como prática de análise o Programa NAVE¹³ e o meu objeto de estudo o Ensino Religioso. No que tange à necessidade de resgatar o interesse do alunado, parte-se da hipótese de que uso de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais favorece o protagonismo discente e docente nas aulas de Ensino Religioso do Novo Ensino Médio.

¹³ O Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação) desenvolvido pelo Instituto Futuros atua como um laboratório para cocriação de projetos transformadores nas áreas de Educação e Cultura. Desde 2006, o Instituto atua no desenvolvimento de programas de Cultura, Educação e fomento à Economia Criativa pelo Brasil, com parcerias privada-pública vivenciando fronteiras com o mercado de trabalho principalmente as escolas técnicas e profissionalizantes. Além de contribuir para o letramento digital e midiático, o Programa assume o compromisso de pesquisar e experimentar novas funções e usos da tecnologia em diversos campos de atuação.

Com a intencionalidade de propor adequação para o Ensino Religioso no Novo Ensino Médio, foi analisada outra hipótese de que propostas educacionais fundamentadas em metodologias ativas e apoiadas por novas tecnologias possam enriquecer e inovar o componente aliado aos Projetos de Vida e Itinerários Formativos.

O programa NAVE vêm potencializando jovens de duas escolas públicas em Pernambuco e no Rio de Janeiro, favorecendo criatividade e inovação, utilizando-se de práticas e metodologias que podem atuar tanto nos componentes de base do quadro regular, como a base técnica, dando aos discentes, oportunidades digitais iguais para se prepararem para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, a escolha pela inclusão ou exclusão do Ensino Religioso no currículo do Ensino Médio, reflete não apenas decisões pedagógicas, mas também políticas, culturais e históricas de cada estado, além das diretrizes adotadas pelas secretarias estaduais de educação. Ainda que o Novo Ensino Médio proponha maior flexibilidade curricular e integração entre áreas de conhecimento. Essa ausência reforça a necessidade de discutir sua reinserção como parte do desenvolvimento integral de adolescentes e jovens.

Para responder aos objetivos e verificar as hipóteses, a pesquisa está dividida em três capítulos, baseados em análises bibliográficas e documental. No primeiro capítulo, inicia-se uma investigação das experiências do Programa NAVE, que subsidiarão a elaboração de uma proposta curricular para o Ensino Religioso no Novo Ensino Médio, um componente que, ao longo dos anos, tem perdido visibilidade junto ao alunado em diferentes regiões do Brasil.

Em seguida, no segundo capítulo desta pesquisa se discute as dimensões do protagonismo discente e docente, evidenciando como metodologias ativas e recursos digitais podem fortalecer a interação entre ensino e aprendizagem com foco no Ensino Religioso. Busca-se refletir sobre práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento integral do alunado, destacando a importância de compreender a docência e a aprendizagem como processos interdependentes e transformadores, em sintonia com as exigências da contemporaneidade.

Este estudo também levanta a pauta sobre o letramento digital docente, que vai muito além do domínio técnico: envolve planejamento crítico, articulação com

objetivos pedagógicos e abertura à experimentação. Requer ainda disposição para acolher a cultura digital no cotidiano da escola, para reinventar práticas e criar novos sentidos a partir das experiências tecnológicas. Sem apoio institucional, sem tempo para estudo e sem formações qualificadas, esse processo tende a ser frustrante ou até mesmo inviável.¹⁴

É necessário reconhecer que ainda há resistências, especialmente em segmentos do corpo docente. Essas resistências, muitas vezes, são fruto de experiências anteriores malsucedidas, da falta de suporte técnico, da sobrecarga de trabalho ou da insegurança diante de ferramentas que mudam constantemente. Assim, qualquer política de inserção tecnológica precisa respeitar os tempos e percursos de cada educador e educadora. Investir na escuta, promover formação colaborativa, valorizar boas práticas e oferecer apoio constante são estratégias fundamentais para que a inovação não se perca no caminho e possa, de fato, provocar mudanças significativas.

Por fim, o último capítulo apresenta propostas curricular e pedagógica para que o Ensino Religioso possa ser integrado aos Projetos de Vida e Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. As propostas visam articular conteúdos, metodologias e tecnologias de forma inovadora, permitindo que o componente não apenas ocupe um espaço no currículo escolar, mas se torne um instrumento ativo de reflexão, autoconhecimento e construção de valores éticos e sociais. Ao inserir o Ensino Religioso nesse contexto, pretende-se proporcionar experiências de aprendizagem significativas, alinhadas às necessidades e interesses do alunado, tornando-o protagonista de sua própria trajetória educativa.

Metodologicamente, adota-se abordagem hipotético-dedutiva, que, segundo Cleber Prodanov, “inicia-se com a formulação de um problema e com sua descrição clara e precisa, a fim de facilitar a obtenção de um modelo simplificado e a identificação de outros conhecimentos e instrumentos, relevantes ao problema”¹⁵, articulada a análise documental e descritivo-analítica voltada ao estudo das

¹⁴ PENHA, Jonas Marques da; ALMEIDA, Larissa Germana Martins de. Cibercultura e educação profissional e tecnológica: letramento digital como potencialidade no ensino médio integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 2, 2020, p. 94.

¹⁵ PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013, p. 32.

estratégias do Programa NAVE e suas metodologias tecnológicas. E ainda, de natureza aplicada que, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.”¹⁶ A pesquisa de natureza aplicável contempla elucidações para propor uma solução, e aqui são apresentadas as propostas curricular e pedagógica para inserção do Ensino Religioso no Novo Ensino Médio, e, potencialmente, no Ensino Fundamental, não como modelo rígido, mas como ponto de partida para revitalizar o componente.

Trata-se de uma proposta construída à luz dos princípios da educação integradora e das diretrizes legais que orientam o currículo nacional, buscando articular a formação humana, ética e espiritual com as competências gerais da Educação Básica. O autor Moacir Gadotti reconhece

A necessidade da formação integral que evidencie valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática, bandeiras históricas da Educação Cidadã.¹⁷

Este protótipo curricular, que constitui o objeto central da pesquisa, pode ser compreendido como uma proposta a ser utilizada pelas escolas na definição de aulas vinculadas aos Projetos de Vida e aos Itinerários Formativos do Ensino Médio, sobre as vistas de uma educação integradora, que para Gadotti, “o conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.”¹⁸ Sua finalidade é contribuir para a elaboração de um currículo que promova a integração entre aprendizagem formal e o desenvolvimento integral do ser. Pretende-se, assim, auxiliar as escolas na organização e no funcionamento de uma estrutura curricular para o Ensino Religioso coerente com o formato do Novo Ensino Médio, favorecendo a articulação entre os componentes curriculares e os eixos formativos, tendo como base inicial as Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pela filosofia, geografia, história e sociologia, mas que também pode ser adaptada para o Ensino Fundamental.

¹⁶ PRODANOV, 2013, p. 51.

¹⁷ GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

¹⁸ GADOTTI, 2009, p. 97.

E reforçando a aplicabilidade deste estudo, Prodanov explicita que a pesquisa bibliográfica é

Elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.¹⁹

As pesquisas bibliográficas acerca desse tema têm como objetivo acarretar questionamentos, provocar discussões e refletir sobre as mudanças de posicionamento ou adequação dos assuntos abordados, pois como referência ou sugestão curricular, passível de críticas, complementações e adaptações pelos coletivos escolares.

Como expectativa para o futuro²⁰, os espaços federativos, redes municipais e instituições de ensino poderão conhecer a proposta de Ensino Religioso e adequá-la à sua maneira, caso desejem implantar ou reformular. Esse processo poderá ser complementado pela análise das convergências e divergências entre o projeto pedagógico da escola e a proposta curricular, garantindo que qualquer decisão seja tomada de modo democrático e participativo, visto que as DCNEM, em seu Art. 9º garantem uma

Organização curricular do Ensino Médio, estruturada de modo a promover a Formação Integral e Integrada dos educandos, está organizada a partir da articulação e integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos de Aprofundamento e de Itinerário de Formação Técnica e Profissional.²¹

E o Art. 10º adota a autonomia de propostas curriculares, dizendo que

Assegurados aos educandos os direitos e objetivos de aprendizagem definidos na BNCC, bem como nas determinações estabelecidas nas diretrizes curriculares nacionais para as diferentes modalidades de oferta do Ensino Médio que asseguram os parâmetros para [...] adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.²²

¹⁹ PRODANOV, 2013, p. 54.

²⁰ Essa é uma expectativa da autora para que haja mudanças em relação ao ER no EM, sobretudo com o auxílio da proposta apresentada.

²¹ BRASIL. CNE/CEB. Resolução Nº 2 de 13 de novembro de 2024d. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, Art. 9, p. 7.

²² BRASIL 2024d, Art. 10, p. 7.

Uma vez decidida sua adoção como referência, o protótipo poderá subsidiar a construção ou reformulação do currículo, dado que “é possível construir estruturas e matrizes curriculares diversificadas plurais, de modo a encontrar os variados mundos e repertórios socioculturais das adolescências e juventudes brasileiras”²³, como com a implementação em componentes eletivos, Projetos de Vida ou Itinerários Formativos, bem como a revisão do projeto pedagógico da escola.

Enquanto instrumento de produção de conhecimento e de crítica da realidade, a pesquisa apoia-se nos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), orientando a metodologia, os instrumentos de investigação, além de apresentar uma análise detalhada da proposta curricular e das propostas pedagógicas, que são planos de aula sugestivos para a implementação do Ensino Religioso no Ensino Médio, com o uso de metodologias inovadoras e tecnológicas.

A proposta curricular, que é o ponto de chegada desta pesquisa, foi estruturada para ser aplicada ao longo dos três anos do Ensino Médio e busca reduzir a distância entre os saberes escolares e os saberes para a vida. Fundamenta-se em uma base unitária e flexível, sustentada por múltiplas possibilidades formativas, garantindo a excelência no desenvolvimento pessoal e atitudinal, promovendo o cuidado de si e de outras pessoas, associando espiritualidade a bem-estar e equilíbrio emocional, valorizando a formação ética e destacando o diálogo inter-religioso e intercultural como caminhos para a convivência pacífica. Além disso, propõe o desenvolvimento de competências essenciais à vida contemporânea, preparando estudantes para atuar de forma crítica, ética e responsável diante dos desafios sociais, profissionais e acadêmicos próprios da vida adulta, e para as DCNEB

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.²⁴

²³ BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2024h, p. 20.

²⁴ 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, p. 16

As intervenções para o aprimoramento do ser social propostas pelas Diretrizes da Educação Básica acima descrito, alinhadas a temas relevantes e transversais, são imprescindíveis para “ampliar os conhecimentos de modo contextualizado e interdisciplinar, considerando seus territórios e as possibilidades de intervenção a partir da realidade e nas diversas dimensões da vida”²⁵ e que devem ser debatidos nas propostas pedagógicas dos IFAs.

Tomando Projetos de Vida, Itinerários Formativos e pesquisa como princípios educativos, o Ensino Religioso é compreendido aqui como parte de uma educação integradora. A escola transforma-se em comunidade de aprendizagem, em que estudantes constroem cultura de paz, protagonismo e práticas transformadoras, explorando dimensões culturais, espirituais e psicossociais, delineando seus próprios itinerários formativos e de vida.

Assim, este estudo se abre como convite para observar deslocamentos, conexões e experiências que emergem quando práticas educativas dialogam com universos simbólicos contemporâneos. Nesse movimento, cada percurso investigativo se torna semelhante à exploração de ambientes interativos, onde estudantes transitam por constelações de sentidos e docentes experimentam modos de orientar a própria travessia. A presença de recursos tecnológicos, metodologias inovadoras e dinâmicas próprias da cultura gamer amplia horizontes interpretativos e permite que a investigação avance por camadas ainda pouco exploradas na formação escolar. Se a metáfora espacial provoca a pergunta que nomeia esta pesquisa, é porque toda aprendizagem implica atravessar limites, revisitar caminhos e descobrir, no encontro entre tecnologia e experiência humana, novas possibilidades para o Ensino Religioso.

²⁵ BRASIL 2024h, p. 21.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO: UMA TENDÊNCIA

A adoção de novas metodologias e estratégias diferenciadas de ensino contribui significativamente para estimular o interesse, o engajamento e a participação ativa do alunado no processo de aprendizagem. Com o objetivo específico de validar as estratégias educacionais adotadas pelo Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação), a intencionalidade se insere sobre a análise do uso de novas tecnologias e metodologias ativas, reconhecidas por potencializar o processo de ensino-aprendizagem do programa. Ao romper com práticas tradicionais e centradas na transmissão de conteúdos, essas abordagens podem favorecer a construção do conhecimento de forma mais autônoma, crítica e criativa, promovendo experiências educativas mais significativas e alinhadas às demandas contemporâneas por inovação e protagonismo discente e que também,

Evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.²⁶

Dialogando com o Art. 7, § 2º acima citado, da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 3/2018, ao promover a ressignificação de conteúdos culturais e religiosos por meio de recursos digitais e expressivos, tais propostas contribuem para a formação integral, aproximando os processos de aprendizagem da realidade vivida pelos estudantes e favorecendo a construção de sentidos vinculados à prática social. O artigo 2º da Lei 14.180, também assevera que a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) deve configurar esforços entre as esferas Federais, Estaduais e Municípios, além escolas, setor empresarial e sociedade civil para “assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.”²⁷

Para este capítulo, torna-se necessário debater a hipótese de que o uso de metodologias inovadoras e a integração da cultura digital e uso de TICs possam

²⁶ BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 3/2018**, Art. 7, § 2º.

²⁷ BRASIL. **Lei nº 14.180**, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Art. 2º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14180.htm. Acesso em: 26 jun.2025.

contribuir para o ensino visando a contemporaneidade digital, ampliando o engajamento nas aulas de Ensino Religioso.

Experiências mais atrativas para o Ensino Religioso podem promover inter-relações pessoais e com os objetos de estudos, alinhadas às demandas contemporâneas por inovação e o protagonismo discente. É necessário que as práticas pedagógicas também evidenciem a contextualização, com uma diversificação integrada a diferentes campos do saber. Diante dessa complexidade, as metodologias inovadoras emergem como estratégias que buscam respeitar e valorizar as diferentes formas pelas quais estudantes se envolvem com o processo de aprendizagem na flexibilização do saber em construção, como serão vistos neste capítulo. É necessário também que docentes de Ensino Religioso sejam mais perceptivos e favoreçam o desenvolvimento em ritmos distintos, respeitando o tempo e o estilo de cada estudante, visto a pluralidade cognitiva estudantil, pois como salienta Moran: “com a flexibilidade procuramos adaptar-nos às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais.”²⁸

Contudo, nem toda ideia criativa constitui uma inovação, pois a criatividade, embora seja essencial para o surgimento de novas propostas, não garante, por si só, que essas ideias gerem transformações efetivas no contexto em que são aplicadas, como esclarece Marta Gonçalves e Valdir Silva, “é preciso cuidado para que as inovações, ao serem avaliadas com ‘velhas’ metodologias, não acabem desqualificando propostas diferenciadas.”²⁹ A inovação pressupõe não apenas originalidade, mas também aplicabilidade. É o que sugere este estudo.

²⁸ MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Publicado inicialmente na **Revista Interações**, vol. V, p.57-72, São Paulo, 2000. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf. Acesso em: 28 jun.2025. No artigo separado p. 1.

²⁹ GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura de matemática: relato de prática. In: BACICH, Lillian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 155. As citações deste livro foram retiradas do livro eletrônico, e não corresponde literalmente a página do livro original impresso. Todas as citações a partir deste livro nesta pesquisa, devem ser relacionadas às páginas do E-book.

2.1 UMA VIAGEM A BORDO NO NAVE.

As novas tecnologias demandam abordagens educacionais inovadoras e os ambientes de aprendizagem interativos, como plataformas digitais, lousas interativas e salas de aula virtuais, ampliam as possibilidades pedagógicas, permitindo que o núcleo docente utilize componentes multimídia, como vídeos, animações e simulações, para aumentar o engajamento do alunado. Sobre essa inclusão Ueudison Guimarães fomenta que

Está conectado é uma condição para estar incluído na sociedade da informação e comunicação. Esta é uma das questões que deve ser discutida de forma crítica, que aponte caminhos e metas que passem a incluir o maior número de pessoas possível. Se esta é uma das condições de inclusão que venha acontecer de maneira mais responsável. A escola pública pode representar e atuar como uma das alternativas para o uso das novas tecnologias, com base nas informações e comunicações superando as consequências apontadas em nível cultural e social.³⁰

Além disso, as ferramentas digitais permitem experiências de aprendizagem personalizadas, adaptadas às necessidades individuais dos discentes. Como as aulas remotas em tempos de pandemia da Covid 19, em que a escola teve que se adaptar em dois formatos distintos: o síncrono, em que docentes e discentes estão conectados ao mesmo tempo em uma sala virtual, possibilitando interação direta e participação ativa, com acompanhamento em tempo real do conteúdo; e o formato assíncrono, caracterizado pela disponibilização de materiais gravados, arquivos anexos e outros recursos, sem que haja interação imediata entre as pessoas participantes.³¹ Ambos os formatos (síncrono e assíncrono, utilizados com as ferramentas digitais no período da pandemia) puderam ser aplicados ao Ensino Religioso, permitindo investigações autônomas sobre diferentes tradições religiosas, criação de portfólios reflexivos e apresentações colaborativas, respeitando o tempo e o ritmo de cada aprendiz.

Tais tecnologias de aprendizagem adaptativa monitoram o progresso e ajustam a complexidade das atividades, garantindo que cada discente receba desafios e

³⁰ GUIMARÃES, Ueudison Alves [et al]. **As Tecnologias Digitais como Recursos Pedagógicos no Ensino: Implicações nas Práticas Docentes**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024, p.76.

³¹ JANSEN, Cleidimar Oliveira Gomes. Os desafios em efetuar uma metodologia ativa no ensino médio: Docentes se inovando com o uso de tecnologias em tempos de pandemia. In: ARAÚJO FILHO, Patrício Moreira de [et al]. **Coletânea Educação 5.0**. São Luís - Editora Pascal, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/715350/2/EDUCA%C3%87%C3%83O-5.0-VOL.-01.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2025. p. 201.

suporte apropriados. Essa abordagem individualizada não apenas identifica e corrige lacunas de aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento de habilidades de forma eficaz.

Outro aspecto relevante é o amplo acesso à informação proporcionado pela internet. Bibliotecas digitais, acervos virtuais de textos sagrados e plataformas educacionais oferecem um leque de conteúdos que favorecem a autonomia discente e convidam todos os indivíduos à exploração crítica e respeitosa de temas diversos relacionados ao fenômeno religioso.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho de inclusão digital desenvolvido por uma das maiores empresas de telecomunicações do Brasil, que, por meio do Instituto Oi Futuro, atuou em prol da democratização da cultura digital. A partir do segundo semestre de 2025, o Instituto Oi Futuro, antes vinculado à operadora Oi, ganha novo nome e marca, tornando-se o Instituto Futuros³² e desponta como um exemplo relevante, promovendo inovação e criatividade com impacto social. Atuando como um laboratório para a cocriação de projetos, o Instituto desenvolve soluções inovadoras nas áreas de cultura, educação e inovação social, fortalecendo o vínculo entre tecnologia e aprendizagem. Há muito que o Instituto vem unindo Educação e Tecnologia para o ensino público voltado para o mercado do trabalho. Segundo o site oficial,

Desde o início dos anos 2000, ainda como Instituto Telemar, o Grupo desenvolve projetos em todo o país para levar novas tecnologias e metodologias para escolas públicas e promover a inclusão de jovens no novo mundo digital. O instituto tem oferecido, ao longo dos anos, uma educação empreendedora, apoiando o fortalecimento de organizações da sociedade civil que desenvolvem soluções inovadoras para os problemas sociais e ambientais brasileiros. Em toda sua trajetória, o Oi Futuro vem apostando na inovação da produção cultural e na democratização do acesso à cultura para o rompimento de fronteiras sociais e a construção de futuros mais diversos.³³

Há mais de 20 anos conectando pessoas por meio de iniciativas e parcerias em todo o Brasil, o Instituto Futuros estimula indivíduos, organizações e redes para a transformação de realidades e a construção de novos futuros, com mais inclusão e

³² INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 1. **O Futuro não é um lugar onde chegamos**. Nossa história. Disponível em: <https://institutofuturos.org.br/instituto/nossa-historia/>. Acesso em: 05 set. 2025.

³³ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 2. **Oi Futuro 20 anos**. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/20-anos/>. Acesso em: 06 mai. 2025.

diversidade com programas que abrangem a Cultura, Educação e Inovação Social.³⁴ Segundo Suzana Santos³⁵,

O NAVE (Núcleo Avançado em Educação) tem sido amadurecido num ambiente favorável à criatividade e à inovação, por meio de práticas e metodologias que combinam os componentes das bases regular e técnica, e articulam o potencial humano com as oportunidades digitais. Por ter sido construído a muitas mãos em duas escolas estaduais, o programa é atento à realidade e às demandas das redes públicas, tornando-se assim acessível a um número muito maior de gestores e professores em todo o país.³⁶

O programa de Educação do Instituto Futuros conta com sua maior proposta de sucesso, chamado Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação). O Programa NAVE é fruto da parceria entre o Instituto Futuros e as Secretarias de Educação dos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco. Trata-se de uma proposta educacional inovadora, que integra o Ensino Médio à formação profissional, com ênfase nas áreas de tecnologia e economia criativa, preparando estudantes para os desafios do mercado contemporâneo. Segundo o site oficial do Instituto Futuros,

O programa tem como objetivo desenvolver metodologias educacionais e formar jovens para trabalhar com inovação e tecnologias digitais, preparando-os para profissões contemporâneas na área digital e criativa, como produção de games, aplicativos e produtos audiovisuais. Além de obter formação voltada para a indústria criativa e digital, os estudantes do NAVE são incentivados a desenvolver o espírito empreendedor e a estabelecer suas primeiras conexões profissionais, por meio de projetos e eventos de integração com o mercado de inovação.³⁷

O Instituto Futuros desenvolve metodologias inovadoras que envolvem o uso pedagógico de novas tecnologias.³⁸ Aplicadas na formação de jovens nas escolas NAVE, elas também são compartilhadas com redes de ensino de todo o país, apoiando a formação e capacitação de educadores, como é o caso do Órbita. A partir da troca de conhecimento e disseminação de práticas educacionais, o Instituto quer contribuir para a evolução da educação básica brasileira e para ajudar milhares de jovens a inserção ao mercado de trabalho. O Programa NAVE, voltado apenas para o

³⁴ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 2. Acesso em 06 mai. 2025.

³⁵ Suzana Santos foi Presidente do Oi Futuro e Diretora de Comunicação Corporativa da Oi na época da edição do referido documento. O Instituto Oi Futuro, hoje chamado de Instituto Futuros conta com Elen Marques Souto La Croix como Presidente.

³⁶ SANTOS, Suzana. O futuro que construímos juntos. Em: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2 ed. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019, p. 06.

³⁷ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 3. **Ensino Médio Tecnológico e Profissional**. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>. Acesso em: 07 mai. 2025.

³⁸ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 4. **Promover inovação e disseminar conhecimento**. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/educacao/>. Acesso em: 07 mai. 2025.

Ensino Médio, conta com apenas a base do Rio de Janeiro com o componente do Ensino Religioso.

Em áreas como o Ensino Religioso, essas inovações são essenciais para que as práticas educativas acompanhem as transformações sociais e favoreçam uma abordagem crítica, dialógica e respeitosa da diversidade cultural e espiritual da sociedade brasileira. Em outras palavras, sua presença na educação básica deve ser pautada pelo respeito à diversidade religiosa, sem que isso implique em catequese ou indução de estudantes a práticas religiosas específicas, pois, segundo o documento de 2016, Roteiro de Atuação do Ministério Público: Estado Laico e Ensino Religioso nas escolas públicas, promovido pelo Conselho Nacional do Ministério Público, a visão do Estado sobre laicidade e ensino religioso diz que

Os sistemas de ensino público devem adotar preferencialmente projetos interdisciplinares com a abordagem transversal do tema religioso. Fundamentado na reflexão sobre a dignidade e a cidadania, o ensino deve prestigiar projetos educacionais e conteúdos programáticos que visam à conscientização da responsabilidade pessoal e social, de sorte a estimular os valores humanos de compromisso moral e ético, desenvolver o autoconhecimento, a compreensão do outro e do mundo à sua volta.³⁹

Em consonância com as diretrizes das políticas federais, o Instituto Futuros atua na estruturação da conectividade escolar no Brasil por meio de iniciativas voltadas às redes e escolas públicas, e defende que o desenvolvimento pleno do potencial humano é essencial para a construção de uma sociedade mais conectada, diversa e equânime.

Através da ótica desse programa, reforça-se a necessidade de repensar o currículo à luz da cultura digital, estimulando práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, com vistas à formação de sujeitos preparados para os desafios da era digital.

Sendo o intuito do Programa NAVE, a formação integral, técnica e profissional no Ensino Médio, possui foco no mercado de trabalho e nas competências para o mundo contemporâneo, e compreende-se que a escolarização tem se mostrado um requisito fundamental nas contratações do mercado de trabalho, especialmente em

³⁹ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Roteiro de Atuação do Ministério Público:** Estado Laico e ensino religioso nas escolas públicas. CNMP - Publicação própria. 2016. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/roteiro_atuacao_ensino_religioso_nas_escolas_publicas.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025. p. 17.

contextos de desemprego elevado, nos quais a concorrência amplia a exigência por qualificação. Diante disso, os governos implementam políticas para geração de emprego e renda, sendo a educação uma das principais estratégias de enfrentamento dessa realidade, como o Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de produzir subsídios para a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.⁴⁰

A cooperação entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os órgãos estaduais e distritais responsáveis pela formação profissional e tecnológica, como as Secretarias de Educação, configura uma estratégia essencial para fortalecer a oferta e a qualidade da educação técnica no país, promovendo maior articulação entre diferentes esferas governamentais na implementação de políticas voltadas ao ensino médio integrado à formação profissional.⁴¹

Desde o início do século XXI, a incorporação de tecnologias e o crescimento de mercados emergentes têm impulsionado a necessidade por profissionais qualificados, mesmo que, inicialmente, a qualificação tenha exercido influência indireta na empregabilidade. O termo empregabilidade, amplamente difundido pelo Banco Mundial nos anos 1990, “remete à capacidade de um profissional estar empregado e de se adaptar às mudanças provocadas pela globalização, pela abertura das economias e pelas novas tecnologias de produção.”⁴² No contexto brasileiro, essa noção foi alvo de críticas por sugerir que o desemprego seria resultado da incapacidade do próprio trabalhador de se manter “empregável”, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por um problema estrutural e coletivo.⁴³ A escola, concebida historicamente para formar elites dirigentes, precisa ser ressignificada para atender às novas demandas sociais e econômicas.

Para Fernanda Aparecida Yamamoto [et al], “a educação profissional tem importante papel para fomentar oportunidades de empregabilidade e inserção

⁴⁰ BRASIL. **Decreto Nº 11.985**, de 9 de abril de 2024a. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de produzir subsídios para a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.985-de-9-de-abril-de-2024-553029530>. Acesso em: 31 mai. 2025.

⁴¹ BRASIL, 2024a, Art. 3º, § VII.

⁴² VIEIRA, Maria Adenil Falcão (Coord.). **Formação de Jovens Protagonistas para o mundo do trabalho**: Guia de inserção. Programa Com.Domínio Digital - Instituto Aliança: 2012. Disponível em: https://www.institutoalianca.org.br/new/guia_de_insercao_2015.pdf. Acesso em: 04 mai. 2025. p. 25.

⁴³ VIEIRA, 2012, p. 25.

profissional.”⁴⁴ Com isso, a formação técnica e profissional visa desenvolver competências e habilidades integradas ao conhecimento científico, com foco em uma atuação profissional transformadora e no contexto do Ensino Médio, essa formação oferece alternativa para pessoas que não pretendem seguir para o Ensino Superior, porém ainda há um número muito pequeno de jovens em escolas técnicas e profissionalizantes, e ainda de acordo com Yamamoto, “se a análise for feita considerando o total de matrículas no Ensino Médio, o resultado não é tão auspicioso. Apenas 9% dos estudantes do Ensino Médio no Brasil estão matriculados em algum curso técnico.”⁴⁵ A educação técnica, ao priorizar o desenvolvimento amplo de competências, prepara indivíduos para exercer múltiplas funções no mercado de trabalho, afastando-se de modelos limitados ao simples treinamento operacional. A demanda atual exige profissionais versáteis e multifuncionais, reforçando a necessidade de políticas públicas que integrem o ensino técnico ao Ensino Médio.⁴⁶ Segundo Yamamoto,

Hoje, a EPT constitui importante instrumento de inserção laboral, sendo altamente demandada no mercado de trabalho. À vista disso, a educação profissional segue como uma opção de valor ao estudante, tanto devido às oportunidades de emprego imediatas que oferece quanto pela experiência prática e pela chance de continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, adaptando-se às constantes transformações que ocorrem no mercado de trabalho.⁴⁷

Nesse cenário, destaca-se o Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação), que atua no campo profissional tecnológico e fortalece do protagonismo juvenil. O conceito de protagonismo juvenil, sistematizado na década de 1990⁴⁸, refere-se a um processo é a ideia de que os jovens não são indivíduos capazes de influenciar, tomar decisões e desenvolver habilidades para a vida. No contexto da inserção no mundo do trabalho, esse protagonismo implica a conscientização de que são protagonistas de seu percurso profissional, sendo incentivados à autonomia e à proatividade na busca por oportunidades.⁴⁹

⁴⁴ YAMAMOTO, Fernanda Aparecida [et al]. Educação profissional no Brasil contemporâneo: ampliação do acesso e valorização. Realização: **Dados para um debate democrático na Educação –D3e**. Nota Técnica 5, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2311_educacao-profissional-ampliacao.pdf. Acesso em 31 mai. 2025. p. 05.

⁴⁵ YAMAMOTO, 2023, p. 04.

⁴⁶ YAMAMOTO, 2023, p. 08.

⁴⁷ YAMAMOTO, 2023, p. 02.

⁴⁸ FERRETTI, Celso [et. al]. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 122, maio/agosto de 2004, p. 412.

⁴⁹ VIEIRA, 2012, p. 25.

Com cursos como Multimídia e Programação de Jogos Digitais, o NAVE oferece uma educação integral voltada tanto para o mundo do trabalho quanto para o desenvolvimento pessoal, “para se tornarem adultos criativos e autônomos e poderem programar seus futuros.”⁵⁰ Durante o Ensino Médio, as atividades são organizadas em projetos integrados e colaborativos, nos quais cada vez mais, estudantes vivenciam processos como ideação, planejamento e produção coletiva, favorecendo o desenvolvimento de competências exigidas pelas indústrias criativa e digital e a preparação para profissões contemporâneas. Suzana Santos desenvolve sobre a proposta educacional tecnológica do NAVE e diz que

O programa NAVE surgiu a partir da proposta da criação de um laboratório onde pudessem ser desenvolvidas práticas educacionais inovadoras e humanas, a serem compartilhadas com toda a rede de ensino. No século XXI não podemos mais ver o professor como o detentor do conhecimento e único responsável pelo processo de aprendizagem, mas sim como o mediador para que os jovens sejam protagonistas em sua formação. Que eles possam partilhar suas experiências e adquirir novos conhecimentos, envolvendo-se na criação de atividades educativas, transformando-se em construtores de seus futuros.⁵¹

Ainda que a formação técnica no Ensino Médio não assegure, isoladamente, o ingresso imediato no mercado de trabalho, ela desempenha um papel importante na diminuição da exclusão social e no fortalecimento da identidade dessa etapa educacional. Muitos jovens são motivados a cursá-la não apenas pelo interesse no aprendizado, mas principalmente pela expectativa de alcançar melhores oportunidades profissionais. Mesmo assim, é essencial que a educação prepare indivíduos aptos a enfrentar as transformações contínuas do cenário laboral. Por isso, programas como o NAVE demonstram a importância de revisar os currículos escolares, alinhando-os às exigências contemporâneas e às possibilidades reais de inserção e protagonismo juvenil.⁵²

Hoje fazem parte do programa duas escolas: Colégio Estadual José Leite Lopes (RJ) e Escola Técnica Estadual Cícero Dias (PE), as quais serão apresentadas a seguir.

⁵⁰ PEDROSA, Fernanda; HORTA, Júlio Magno (Orgs). **Revista NAVE**: Inspirações para novas práticas. Instituto Oi Futuro, 2015, p. 09.

⁵¹ SANTOS, 2019, p. 15.

⁵² PEDROSA, HORTA, 2015, p. 09.

2.1.1 As bases interestelares de Pernambuco e Rio de Janeiro do Programa NAVE

O Programa NAVE oferece cursos de Ensino Médio profissionalizantes e estão ligados às áreas de inovação e criatividade. O programa também tem o intuito de dividir com a sociedade aquilo que é desenvolvido, trazendo a comunidade para a escola, valorizando as famílias, inserindo jovens no mercado de trabalho, entre outros.⁵³ Apresentaremos os únicos dois núcleos no Brasil, localizados em Pernambuco e Rio de Janeiro em parceria com as secretarias de educação dos estados. Segundo o site oficial do Instituto Futuros,

O NAVE desenvolve, implementa e compartilha metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, fazendo uso pedagógico de novas tecnologias. Com cursos de Multimídia e de Programação de Jogos Digitais, que possui uma trilha formativa Full Stack, o NAVE oferece aos jovens uma educação integral: para o mercado de trabalho e para a vida. Durante os três anos do Ensino Médio, os estudantes são incentivados a trabalhar em projetos integrados, orientados pelos educadores. Assim, experimentam na prática processos derivados da inovação tecnológica, como ideação, planejamento, apresentação de ideias em público, produção coletiva e publicação. A escola também incentiva que os estudantes se apropriem de forma crítica das linguagens e técnicas do universo digital e definam seu próprio caminho de aprendizado. As metodologias de ensino inovadoras desenvolvidas pela equipe pedagógica e multidisciplinar do NAVE aperfeiçoam e enriquecem a experiência do jovem na escola.⁵⁴

Desenvolvido pelo Instituto Futuros em parceria com as secretarias estaduais de educação do Rio de Janeiro e Pernambuco, o Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação) oferece Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, formando jovens para as economias digitais e criativas. O NAVE desenvolve, implementa e compartilha metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, fazendo uso pedagógico de novas tecnologias. Com cursos de Multimídia e de Programação Full Stack de Jogos Digitais, o programa oferece aos jovens uma educação integral, para o mercado de trabalho e para a vida.⁵⁵ Quanto a matriz curricular das bases NAVE:

⁵³ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 3. Acesso em: 28 mai. 2025.

⁵⁴ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 3. Acesso em: 28 mai. 2025.

⁵⁵ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 3. Acesso em: 28 mai. 2025.

MATRIZ CURRICULAR | Nave Rio de Janeiro

COMPONENTES DA BASE NACIONAL COMUM



LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS



LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA



ARTE



EDUCAÇÃO FÍSICA



LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA



LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA



CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS



BIOLOGIA



FÍSICA




QUÍMICA



MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS



MATEMÁTICA



ENSINO RELIGIOSO



CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS




HISTÓRIA



SOCIOLOGIA



GEOGRAFIA



FILOSOFIA

1º ANO



CURSO DE PROGRAMAÇÃO



CULTURA DE JOGOS 1



LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO



OFICINAS INTEGRADAS 1



CURSO DE MULTIMÍDIA



CULTURA DE JOGOS 1

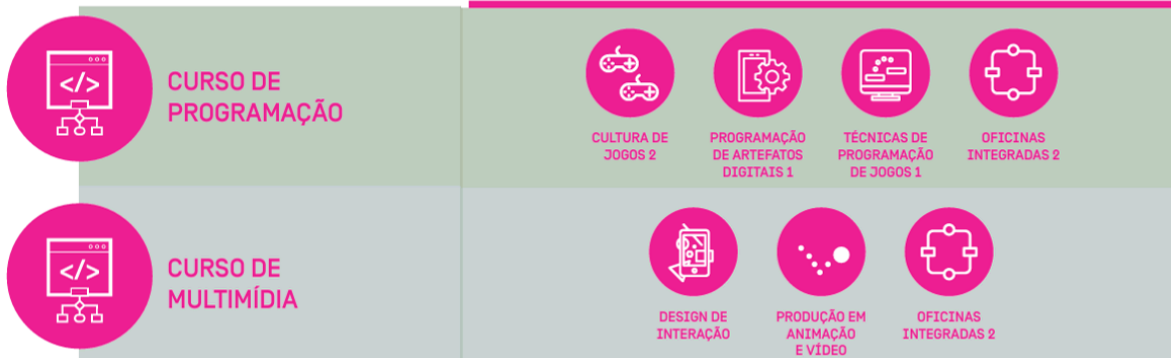


INTRODUÇÃO À PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS

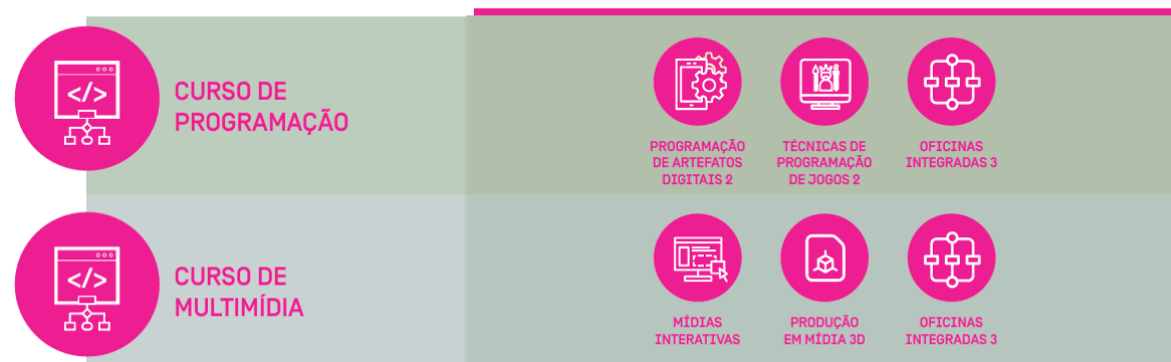


OFICINAS INTEGRADAS 1

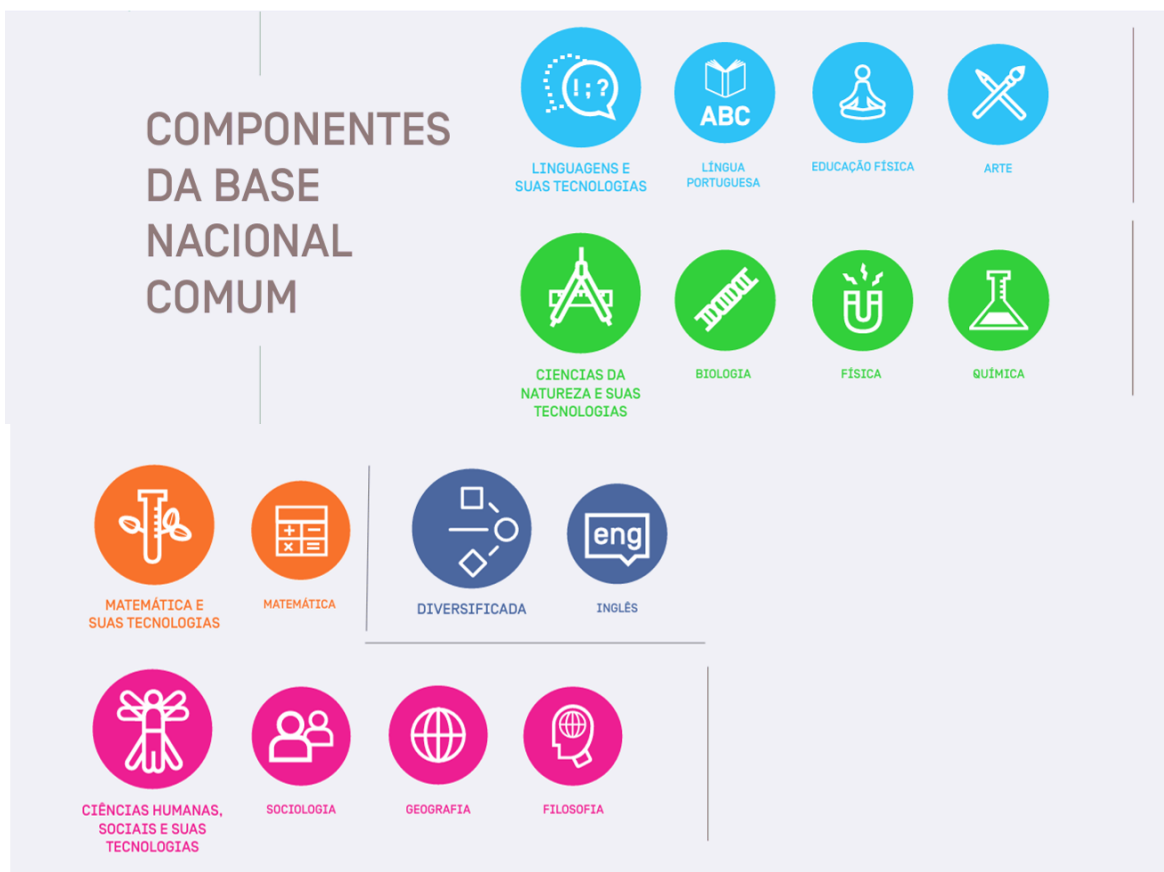
2º ANO

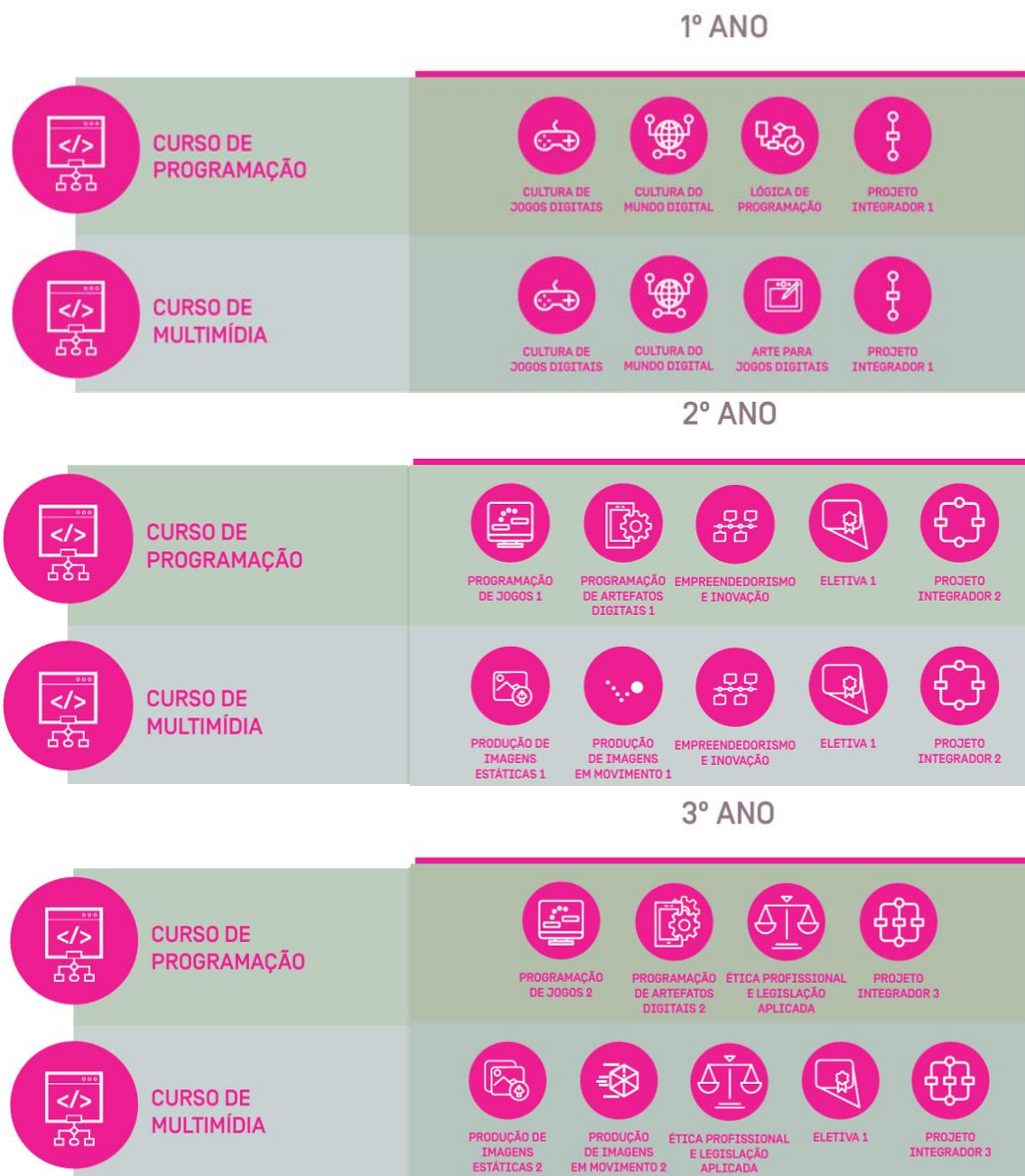


3º ANO



MATRIZ CURRICULAR | Nave Recife





Fonte: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras. 2 ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019, p. 15.

Aqui está uma breve comparação analítica com base nos dados dos modelos de currículos apresentados pelo Programa NAVE em consonância com a BNCC e os Itinerários Formativos do Ensino Médio:

COMPONENTE DA BASE NACIONAL COMUM:

Ambas as unidades seguem a estrutura das áreas do conhecimento definidas pela BNCC, com destaque para a presença de todas as áreas e componentes obrigatórios. No entanto:

- Rio de Janeiro se destaca por incluir Ensino Religioso explicitamente, o que pode favorecer debates interdisciplinares sobre diversidade cultural e valores.
- Recife menciona um componente “Parte Diversificada”, o que pode indicar uma margem maior para flexibilização curricular, inserção de projetos autorais, eletivas ou trilhas de aprofundamento.

ESTRUTURA DA FORMAÇÃO TÉCNICA

1º Ano

Semelhanças: Ambos oferecem introdução à lógica de programação e cultura digital associada aos cursos de Programação e Multimídia.

Diferenças:

Enquanto a base do Rio de Janeiro oferece cerca de apenas três componentes organizacionais técnicos a cada ano, é elíptico e objetivo. Já em Recife são ofertados entre quatro e cinco componentes ao longo dos anos formativos, o que não significa uma composição mais assertiva. É mais diversificada, empreendedora e ética, integrando componentes que ampliam a formação cidadã e profissional dos estudantes.

- Recife amplia a formação inicial com “Cultura do Mundo Digital” e, no curso de Multimídia, insere desde o início “Arte para Jogos Digitais”, o que pode ser um diferencial interessante.
- Rio de Janeiro aposta em “Oficinas Integradas”, que acompanham a trajetória formativa desde o primeiro ano, sendo um diferencial relevante para práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, especialmente no contexto de projetos integradores.

2º Ano

- Recife: Apresenta um componente de “Empreendedorismo e Inovação”, além de “Eletivas”, comuns em escolas integrais, ampliando a formação para além da técnica e favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e protagonistas.
- Rio de Janeiro: Prioriza o avanço técnico com foco em programação e produção (como “Técnicas de Programação de Jogos”), mantendo as oficinas

integradas como eixo, o que pode sugerir mais foco profissional e o mundo do trabalho.

3º Ano

- Recife: Adiciona “Ética Profissional e Legislação Aplicada”, além de manter as eletivas. Isso aponta para uma formação mais voltada à inserção consciente no mercado de trabalho.
- Rio de Janeiro: Mantém ênfase prática e tecnológica com aprofundamento em mídias interativas e produção em 3D, considerando profundo posicionamento com as diretrizes dos cursos.

No Programa NAVE, observa-se uma distinção significativa entre as bases curriculares do Rio de Janeiro e de Recife no que diz respeito à presença do componente curricular de Ensino Religioso. O estado do Rio de Janeiro, por adotar o modelo confessional, insere o Ensino Religioso como parte da Base Nacional Comum, já o estado de Pernambuco, cuja capital abriga o NAVE Recife, adota o modelo interconfessional, que, embora previsto pela legislação brasileira, não contempla a oferta do componente curricular no Ensino Médio, conforme se observa no seu documento organizador curricular.⁵⁶

Este documento, que integra os componentes curriculares da Base Nacional Comum, Projetos de Vida e Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, não inclui o Ensino Religioso como componente curricular, pois a oferta não é obrigatória no estado, o que contrasta com um documento específico de 2024, gerado pelo governo do estado de Pernambuco e que possui a seguinte redação: “contribuir com as discussões sobre o Ensino Religioso na Educação Básica, especialmente nos níveis fundamental e médio”⁵⁷, pois, sendo este um documento oficial pode deixar brechas

⁵⁶ Em 2020, o então Governador Paulo Henrique Câmara e o Secretário de Educação do município Marcelo Andrade Bezerra Barros em parceria com a UNDIME, União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação do estado, organizaram o documento “Currículo de Pernambuco – Ensino Médio” que organiza a matriz curricular de base, alinhada à BNCC e itinerários formativos e trilhas de acordo com o Novo Ensino Médio. Não há menção do componente curricular de Ensino Religioso no documento. Estando em vigor até a atual data. Disponível em: PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**, 2022-2024. <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 29 mai. 2025.

⁵⁷ O documento intitulado “Ensino religioso: diálogos para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença” escrito pelo pós-doutor em História da estadual de Campinas, Carlos André Silva de Moura, traz um debate inter-religioso alinhado à BNCC. In: MOURA, Carlos André Silva de. **Ensino religioso: diálogos para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença**. Recife, PE: Secretaria de Educação e Esportes, 2024. Disponível em:

para que possa haver contribuições do componente intertextualmente ligado ao conceito de cultura, por exemplo, de manifestações artísticas e materiais, de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas, das diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes⁵⁸; debates inerentes tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. Quanto à oferta do componente curricular cabe aos estados e municípios, segundo o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), no que é ressaltado que se deve

Ofertar o Ensino Religioso em todos os anos do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que corresponde ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) e na Educação em Espaços de Privação de Liberdade, correspondentes ao ensino fundamental. Quanto ao Ensino Médio fica a cargo do Estado definir a oferta do Ensino Religioso.⁵⁹

De acordo com o FONAPER o Ensino Religioso deve ser ofertado em todos os anos do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio a decisão sobre sua oferta cabe a cada Estado, como é o caso do Rio de Janeiro⁶⁰ e Rio Grande do Sul⁶¹, que define a forma de implementação conforme sua política educacional. Cabe aos sistemas de ensino a responsabilidade pela definição dos conteúdos e normas para atuação docente, exigindo consulta a entidades civis compostas por diferentes denominações religiosas.

https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/EF_Ensino_Religioso.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 03 jun.2025. p. 77.

⁵⁹ POZZER, Adecir [et al]. **Ensino religioso nas escolas** públicas [recurso eletrônico]: guia prático para implantação/implementação desse componente nos currículos escolares / coordenação Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso; Florianópolis: FONAPER, 2024. Disponível em: <https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2024/04/EBOOK-ENSINO-RELIGIOSO-NAS-ESCOLAS-PUBLICAS-1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025. p. 19.

⁶⁰ O estado do Rio de Janeiro garante o Ensino Religioso em todas as séries do Ensino Médio, segundo o Referencial Curricular vigente até a presente data. In: RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio**, 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/ementas2024/orienta%C3%A7%C3%B5es-curriculares/ementas-2025>. Acesso em: 30 ago. 2025.

⁶¹ Já o estado do Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso no Ensino Médio é trabalhado no 2º ano, segundo a portaria SEDUC/RS. Portaria Nº 824/2024, publicada em 14 de novembro de 2024. Não ficou claro no documento se é a partir desta turma ou somente nesta turma. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1166092>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Nesse contexto, a escolha pela inclusão ou exclusão do Ensino Religioso no currículo do Ensino Médio, reflete não apenas decisões pedagógicas, mas também políticas, culturais e históricas de cada estado, além das diretrizes adotadas pelas secretarias estaduais de educação. Ainda que o Novo Ensino Médio proponha maior flexibilidade curricular e integração entre áreas de conhecimento, a ausência do Ensino Religioso pode representar uma lacuna no desenvolvimento de competências relacionadas à ética, à diversidade cultural e à convivência inter-religiosa. Por outro lado, a manutenção do componente curricular, como no Rio de Janeiro de modelo confessional, demanda constante atenção quanto à sua abordagem pedagógica, deve-se evitar o proselitismo e garantir o espaço de diálogo e respeito à pluralidade.

Retomando a análise das unidades do Programa, apresentamos a Escola Técnica Estadual Cícero Dias⁶² (PE) fundada em 2006 e a Escola Técnica Estadual José Leite Lopes⁶³ (RJ) fundada em 2008, as duas são instituições públicas criadas e fazem parte do programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação), iniciativa que une Ensino Médio à formação técnica com foco nas indústrias criativas e digitais, já formaram mais de 4 mil jovens em seus cursos técnicos de Multimídia e Programação de Jogos Digitais.⁶⁴ Vejamos o infográfico que apresenta um Raio X do NAVE em 2022-2023 (em cor verde) e 2023-2024 (em cor vinho):

⁶² Para saber mais sobre a Escola Técnica Estadual Cícero Dias: https://www.youtube.com/watch?v=_wUqwdh-M-Q&pp=ygUMZXNjb2xhIG5hdmUg. Acesso em: 05 jun. 2025.

⁶³ Para saber mais sobre a Escola Técnica Estadual José Leite Lopes: <https://www.youtube.com/watch?v=IRw5rcv6q7I&pp=ygUMZXNjb2xhIG5hdmUg0gcJCb4JAYcqIYz> v. Acesso em: 05 jun. 2025.

⁶⁴ INSTITUTO FUTUROS. **Balanco social**, 2024. Acesso em: 05 jun. 2025. p. 29.

RAIO-X NAVE

O impacto da educação de qualidade na vida do jovem

Um levantamento realizado com **715 egressos do NAVE** mostra a relevância de investir na educação técnica: **65%** vêm de famílias com renda total até 2 salários mínimos e, em 2023, **93%** dos ex-alunos ouvidos haviam ingressado ou já concluído o Ensino Superior, **86%** estavam empregados e **43%** dos que têm entre 25 e 39 anos tinham renda individual superior a 5 salários mínimos. A grande maioria dos entrevistados considera o NAVE fundamental para o seu desenvolvimento pessoal (**88%**), profissional (**80%**) e acadêmico (**79%**). Conheça mais resultados desse programa que mudou a vida de tantos jovens e suas famílias:



DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO:

Colégio Estadual José Leite Lopes - NAVE Rio
Escola Técnica Estadual Cícero Dias - NAVE Recife



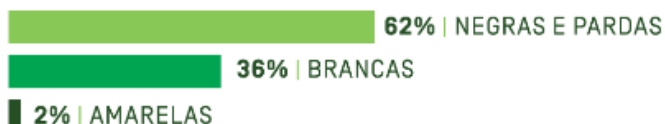
CURSOS OFERECIDOS:

Programação de Jogos Digitais
Multimídia



PERFIL DE ENTRADA

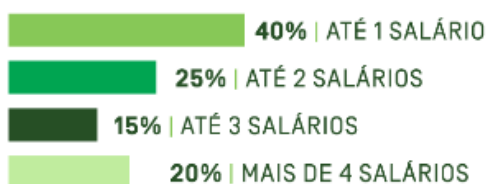
REÇA / ETNIA [autodeclarada]



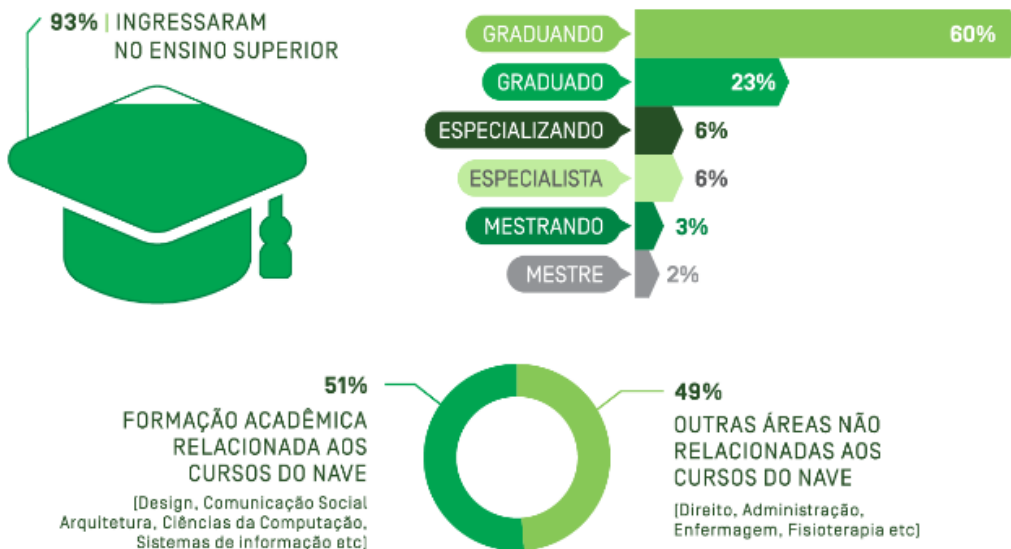
ESCOLARIDADE DOS NOVOS ESTUDANTES



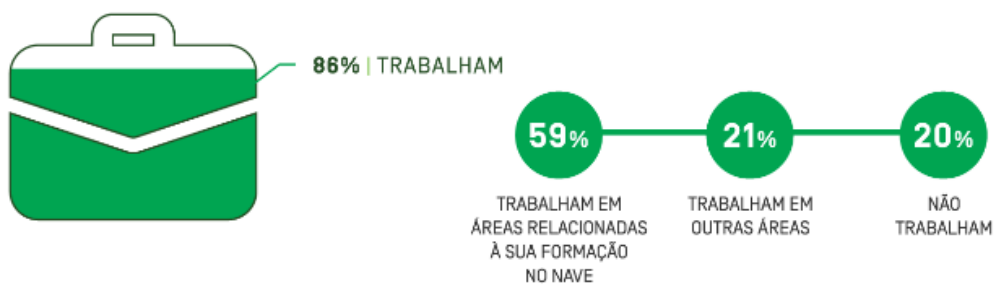
RENDA FAMILIAR



PERFIL DE SAÍDA



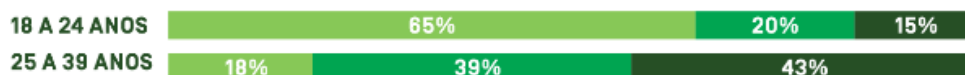
TRABALHO E RENDA



MÉDIA DE RENDA INDIVIDUAL



POR FAIXA ETÁRIA



■ sem renda ■ Até 2 salários mínimos ■ 3 a 4 salários mínimos ■ mais de 5 salários mínimos

Fonte: INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 4. (Acesso em 05/06/25)

RAIO X DO NAVE

Situação dos alunos formados em 2023
seis meses após concluir o curso



ingressaram no ensino superior
[contra 37% da média brasileira e 22% dos responsáveis]



dos que ingressaram no ensino superior estão em universidades públicas e



em faculdades particulares com bolsas de estudo (PROUNI e/ou bolsas da instituição)



61%

dos alunos formados escolheram cursos de graduação relacionados ao NAVE



38%

dos alunos formados já estão no mercado do trabalho



41%

dos alunos formados já têm renda

Fonte: INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 31.

Analisando e equiparando dados segundo o último Balanço Social do Programa (2023-2024)⁶⁵ temos:

– 79% de jovens formados no NAVE ingressaram no Ensino Superior;⁶⁶

⁶⁵ INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 31.

⁶⁶ Comparado a taxa bruta no Brasil, o NAVE alcançou números excelentes. Os últimos dados disponíveis ao final do PNE 2014-2024 revelam que os três macro-objetivos da Meta 12 estão ainda distantes de serem alcançados. Para a taxa bruta de matrículas (TBM), o objetivo é 50%, mas o País atingiu apenas 40,5% até o segundo trimestre de 2023. Para a taxa líquida, o objetivo é 33%, mas chegou-se apenas a 25,9%. Para a participação do segmento público na expansão de matrículas, o objetivo é atingir ao menos 40% do total. Entre 2012 e 2022, o segmento público respondeu por apenas 7,2% da expansão de matrículas. Ou seja, a Meta 12 está distante de ser cumprida. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025. p. 293.

- Do percentual de jovens que ingressaram em universidades, 61% estão fazendo graduação, 54% foram para universidades públicas e 37% nas privadas (Com PROUNI ou bolsas da instituição);
- Dos graduados, 6% são mestre;⁶⁷
- 86% estão no mercado do trabalho; entre os que não trabalham, a maioria ainda estuda;⁶⁸
- Dos 9% que não ingressaram nas universidades, 79% estão no mercado de trabalho;
- Na faixa de 25 a 39 anos, 43% têm hoje renda individual acima de 5 salários mínimos;⁶⁹
- Na faixa de 18 a 24 anos, 36% têm hoje renda individual acima de 3 salários mínimos.⁷⁰

Os resultados alcançados por estudantes após formação pelo programa NAVE evidenciam a solidez e a relevância de sua proposta pedagógica, que une inovação, tecnologia, novas metodologias e empreendedorismo. Com índices de ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho muito acima da média nacional, o programa demonstra sua eficácia na preparação de jovens para os desafios acadêmicos e profissionais do século XXI. Esse desempenho positivo reflete não apenas a qualidade do currículo integrado e o investimento em tecnologia e

⁶⁷ Segundo a OCDE: Education at Glance 2022 a média nacional feminina brasileira no nível mais alto de sucesso educacional (mestrado-doutorado) é de 57.1% para adultos em faixa de 25-34 e 59.2% na faixa de 55-64 anos completo (página 40). Essa taxa percentual foi atribuída a um percentual captado em 2021 e utilizado no estudo de 2022, o que possivelmente não corresponde ao número atual. Em 2015, relacionado a adultos (homens e mulheres), a faixa de 25-64 correspondia a 21% geral e chegando a 33% na capital (página 42). In: OCDE. **Education at a Glance 2022**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2022. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/10/education-at-a-glance-2022_4aad242c/3197152b-en.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025. p. 40-42. Não houve parâmetros nos anos subsequentes (2023-2025) avaliando o Brasil neste período.

⁶⁸ Alunos do NAVE estão com uma média bem superior aos números do Brasil, comparado aos dados da OCDE: Education at Glance – 2023 (utilizando dados de 2022). Dos jovens do Brasil com idade entre 18-25 anos que ainda estudam, 18% estão empregados, 18,7% estão desempregados e inativos; dos que não estudam 38,9% estão empregados, 24,4% desempregados e inativos. Não houveram parâmetros nos anos subsequentes (2024-2025) avaliados no Brasil. In: OCDE. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025. p. 69.

⁶⁹ Muito superior à renda média das famílias brasileiras que atingiu R\$ 2.069 em 2024, um avanço em relação aos anos anteriores: R\$ 1.893, em 2023, e R\$ 1.625, em 2022 de acordo com o IBGE no site oficial Governo Federal. Disponível em: [https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/renda-domiciliar-per-capita-no-brasil-aumenta-e-atinge-r-2-069-em-2024-revela-ibge#:~:text=1.625%2C%20em%202022.-,A%20pesquisa%2C%20baseada%20na%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra%20de%20Domic%3%ADlios,menor%2C%20com%20R\\$%201.077](https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/renda-domiciliar-per-capita-no-brasil-aumenta-e-atinge-r-2-069-em-2024-revela-ibge#:~:text=1.625%2C%20em%202022.-,A%20pesquisa%2C%20baseada%20na%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra%20de%20Domic%3%ADlios,menor%2C%20com%20R$%201.077). Acesso em: 09 jun. 2025.

⁷⁰ Esses dois últimos dados são baseados no Balanço Social de 2022-2023.

inovação, mas também o compromisso com uma formação humanizada, alinhada aos interesses e talentos individuais. Segundo o site oficial do Instituto Futuros,

Com o engajamento de novos parceiros e patrocinadores, o NAVE também intensifica o diálogo com empresas e profissionais da área tecnológica, criando novas oportunidades de relacionamento e empregabilidade. Segundo um levantamento realizado pelo instituto Oi Futuro em 2023, que ouviu mais de 700 alunos formados pelo NAVE desde sua fundação, 86% dos alunos formados pelo programa estão no mercado de trabalho. Ainda segundo o estudo, 59% deles atuam em áreas diretamente relacionados ao NAVE e 33% optaram por carreiras na área de tecnologia – um mercado que apresenta déficit de 106 mil profissionais por ano no Brasil, segundo dados de 2022 da Brasscom (Associação das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação e de Tecnologias Digitais).⁷¹

Esses centros de ensino funcionam como laboratórios de inovação educacional, fruto de uma parceria público-privada entre as secretarias estaduais de educação e o Instituto Futuros. A proposta pedagógica integra teoria e prática de forma dinâmica, visando não apenas à formação técnica, mas ao desenvolvimento integral discente, valorizando seus projetos de vida e preparando-os para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

Em 2024, mais 269 receberam o seu diploma. Eles concluíram o terceiro e último ano dos cursos técnicos. Ao todo, 903 estudantes passaram por eles no período, somando os matriculados nos três anos de formação. Ali, desenvolvem seu potencial de reflexão e construção de conhecimento, e são preparados para iniciar com sucesso sua trajetória profissional. Segundo levantamento realizado pelo Oi Futuro, 79% dos alunos formados em 2023 ingressaram no ensino superior. Apenas seis meses após a diplomação no NAVE, 38% estavam empregados e 41% tinham renda a partir de um salário-mínimo.⁷²

Ambas as escolas adotam o modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com currículos voltados às áreas de Tecnologia da Informação, Comunicação e Multimídia. A unidade de Recife, parte da rede de Escolas Técnicas Estaduais (ETE), oferece dois cursos na área de TICs e destaca-se por seu desempenho acima da média nos indicadores educacionais da rede estadual, resultado do investimento consistente em infraestrutura, tecnologia e formação docente. Já a escola do Rio de Janeiro, homenageia o físico teórico José Leite Lopes e tornou-se referência nacional por sua qualidade de ensino, práticas criativas, uso de

⁷¹ INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 5. **NAVE Fortalece sua formação de jovens em tecnologia e programação com a chegada de novos patrocinadores.** Matéria de 16/04/25. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/historias/nave-fortalece-sua-formacao-de-jovens-em-tecnologia-e-programacao-com-a-chegada-de-novos-patrocinadores/>. Acesso em: 09 jun. 2025.

⁷² INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 29.

metodologias ativas, equipe técnica qualificada e forte articulação com a comunidade escolar.

De acordo com o documento do Balanço Social de 2024, a atuação do NAVE vai além do espaço escolar. O programa se consolida como um hub⁷³ de experimentação educacional, onde professores implementam metodologias ativas, explorando aprendizagens práticas, resolução de problemas reais e desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa abordagem é evidenciada na reformulação curricular do curso técnico de Programação de Jogos Digitais (a partir de 2024), que introduziu a trilha formativa Full Stack, um dos perfis profissionais mais valorizados do setor de tecnologia.⁷⁴ Com uma carga horária de 480 horas distribuídas ao longo de três anos, a nova trilha formativa prepara estudantes para atuarem com sistemas digitais (Full Starck), dominando linguagens de programação modernas, frameworks e ambientes de desenvolvimento utilizados no mercado.⁷⁵ Mas afinal, o que é um profissional Full Stack? Segundo o Balanço 2024 do Instituto Futuros,

Muito requisitados pelo mercado atualmente, os profissionais Full Stack são programadores capacitados para desenvolver diversos tipos de software, atuando tanto no “front-end” - interface com a qual o usuário interage diretamente - quanto no “back-end” - a infraestrutura que possibilita a operação de um sistema. A criação de aplicativos e o gerenciamento de bancos de dados estão entre as habilidades técnicas para as quais estes profissionais precisam estar preparados. Considerando as habilidades socioemocionais, os jovens deverão ser capazes de trabalhar em projetos multidisciplinares, articular a colaboração de times diversos, concretizar aprendizados, analisar cenários e criar soluções originais.⁷⁶

Segundo a citação, a educação Full Stack pode proporcionar ao núcleo estudantil tanto competências técnicas, quanto habilidades socioemocionais, com atuação em projetos multidisciplinares para a formação do indivíduo.

Três são os pilares⁷⁷ que sustentam essa formação:

- A inovação pedagógica, com foco no protagonismo estudantil e metodologias centradas no alunado;

⁷³ Um hub (em português, "concentrador") é um ponto central que interliga diversos dispositivos ou elementos. Em termos de tecnologia, um hub é um dispositivo que conecta diferentes computadores ou dispositivos de rede, permitindo que eles se comuniquem entre si.

⁷⁴ INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 27.

⁷⁵ INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 30.

⁷⁶ INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 30.

⁷⁷ INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 30.

- A inovação tecnológica, que garante contato com ferramentas atualizadas e conteúdos alinhados às tendências digitais;
- A aproximação com o mundo do trabalho, por meio de parcerias com empresas, bootcamps⁷⁸, mentorias e vivências práticas com profissionais atuantes na indústria criativa.

Diante das transformações aceleradas provocadas pelas tecnologias digitais, o NAVE reafirma seu compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e conectada às exigências do século XXI. Por meio de iniciativas como o projeto NAVE em Órbita, o NAVE fortalece sua rede de parcerias estratégicas. Em 2025, o programa já conta com o copatrocínio da TCS⁷⁹ e o apoio de empresas como Bemobi⁸⁰ e Wilson Sons⁸¹, entre outros.⁸² Esses parceiros atuam em três frentes principais: a continuidade e ampliação dos cursos técnicos; a plataforma virtual Órbita – Trajetórias Educacionais, voltada à formação de educadores; e o curso online gratuito “Criando meu primeiro jogo digital”⁸³, que introduz estudantes aos conceitos e ferramentas fundamentais da produção de jogos.⁸⁴

Com essas ações, o NAVE amplia seu impacto na formação de jovens para a economia digital, fomentando talentos e inspirando políticas públicas voltadas à inovação educacional no Brasil.

⁷⁸ A palavra "bootcamp" tem origem militar, referindo-se a campos de treinamento intensivos onde os recrutas são preparados para o serviço. No campo educacional funciona com uma aprendizagem intensiva e prática, geralmente de curta duração, que visa desenvolver habilidades específicas em um curto espaço de tempo.

⁷⁹ A Tata Consultancy Services (TCS) é uma empresa de serviços de TI, consultoria e soluções de negócios que colabora com muitas das maiores empresas do mundo em seus processos de transformação há mais de 56 anos. Para saber mais: <https://www.tcs.com/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

⁸⁰ A Bemobi Mobile Tech S.A. é uma empresa brasileira de tecnologia que atua em soluções e plataformas móveis para pagamentos digitais, engajamento de clientes, microfinanças e serviços digitais. Propôs diversas atividades como o Pitching com foco no empreendedorismo, sobre essa atividade na Escola José Leite Lopes, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=YAZLDO1YUoQ>. Para saber mais sobre a empresa: <https://ri.bemobi.com.br/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

⁸¹ A Wilson Sons é líder em serviços de rebocagem no Brasil. Com 80 rebocadores, a companhia possui a maior e mais moderna frota do país, para apoiar o comércio doméstico e internacional, bem como a indústria de óleo e gás, operando em todos os principais portos e terminais. Para saber mais: <https://www.wilsonsons.com.br/pt-br/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

⁸² INSTITUTO FUTUROS. NAVE. Site oficial 5.

⁸³ Uma iniciativa do NAVE em Órbita. Uma trilha de cursos para aprender a programar jogos digitais. Para saber mais: <https://nave.orbita.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

⁸⁴ INSTITUTO FUTUROS. NAVE. Site oficial 5.

2.1.2 A LDB e os modelos de Ensino Religioso nos estados de Pernambuco e Rio de Janeiro.

Devido à sua história de confessionalidade e imposição religiosa como forma de controle populacional, o componente curricular de Ensino Religioso foi suprimida em vários momentos, sendo considerada uma violação da laicidade do Estado e dos direitos pessoais, como explica Taciana Brasil dos Santos citando Cornejo, sobre o propósito do termo laicidade de forma bem didática, revelando que

Seu propósito é construir uma sociedade em que os indivíduos possam usufruir de sua liberdade, sem qualquer coação ou imperativo externo. O laicismo, por vezes, pode assumir características de proteção do Estado às exigências dos grupos religiosos, mas também pode ser uma postura de hostilidade por parte do Estado para com todo tipo de religião, impedindo suas manifestações.⁸⁵

Taciana dos Santos ainda debate dizendo que, a “laicidade experimentada no Brasil está fundamentada no distanciamento do Estado às exigências religiosas associado à tolerância à diversidade.”⁸⁶ E recentemente, no entanto, o Ensino Religioso foi reinterpretado a partir de seu potencial educativo e considerado parte da formação básica do cidadão, tentando integrar justamente a condescendência à diversidade garantindo respeito à todos os credos. Para garantir essa nova perspectiva, os órgãos reguladores das práticas educacionais no país promoveram uma reformulação curricular, priorizando a diversidade religiosa e cultural e rejeitando o proselitismo, de acordo com os interesses de uma sociedade democrática.

O Ensino Religioso foi reconhecido como área de conhecimento pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2010⁸⁷, reforçando a necessidade de uma organização pedagógica do componente, especificamente nos artigos 14 e 15 do referido documento. Em 2019 o Conselho Nacional de Educação, no Parecer 8/2019⁸⁸ altera o artigo 15 “no sentido de que o Ensino Religioso deixe de

⁸⁵ SANTOS, Taciana Brasil dos. Ensino Religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade? In: **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003290>. Acesso em: 07 jun. 2025. p. 03

⁸⁶ SANTOS, 2023, p. 04.

⁸⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

⁸⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 8** de 8 de outubro de 2019, altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139251-pceb008-19-1&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2025.

ser Área de Conhecimento e passe a ser componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental”⁸⁹ e para o Ensino Médio, embora não haja legislação específica para a demanda, com base na LDB, BNCC e a Constituição Federal, alguns estados, supracitados passaram a aprovar leis próprias que deferem na constitucionalidade do Ensino Religioso.⁹⁰

Partindo da superação da pedagogia compartimentalizada, o Ensino Religioso poderia se comunicar com outros componentes curriculares através da interdisciplinaridade. Isso envolve questões como a linguagem utilizada, formas de avaliação, carga horária e formação docente. A atual LDB deixa claro que, os sistemas de ensino têm autonomia para definir essas questões, ouvindo as diferentes denominações religiosas.

A responsabilidade pela definição dessas questões recai sobre as unidades da federação, com pouca interferência da União. Alguns estados, como o Rio de Janeiro (em que se concentra uma das bases do Programa NAVE), mantiveram o modelo confessional⁹¹, com oferta obrigatória e matrícula optativa, cabendo aos pais ou responsáveis decidir a opção. Em 2000, o então governado do Rio de Janeiro, Antony Garotinho, sancionou a lei ordinária estadual lei nº 3459⁹², exercendo o modelo confessional, garantido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que garante que “modelo confessional é ínsito ao ensino religioso. Revela-se, portanto, compatível com o princípio da laicidade, que não deve implicar antagonismo entre Estado e Igreja.”⁹³

⁸⁹ BRASIL, 2019.

⁹⁰ Desde o ano 2000 o Rio de Janeiro oferece o componente de Ensino Religioso no Ensino Médio. Muitas entidades tentaram barrar o modelo confessional nas escolas do referido estado, contudo não obtiveram sucesso.

⁹¹ A ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 4439 garantiu o modelo confessional no estado do Rio de Janeiro, julgada em plenário no dia 27 de setembro de 2017. Disponível em: https://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2020/10/adi4439_integra.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025. A ADI 4439 foi uma Ação Direta de Inconstitucionalidade proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR) ao Supremo Tribunal Federal (STF). A ação visava estabelecer um ensino religioso não confessional nas escolas públicas do Brasil.

⁹² RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3459**, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3459-2000-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-ensino-religioso-confessional-nas-escolas-da-rede-publica-de-ensino-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 07 jun. 2025.

⁹³ BRASIL. PGR/STF. **ADI 3268** de 11 de março de 2025a. ADI 3268, p.3, julgada em 17/02/2025 por unanimidade em favor do modelo confessional no Estado do rio de Janeiro. Relator: Ministro Nunes Marques. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15374592328&ext=.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

O acordo levantou controvérsias políticas e jurídicas desde então. A Procuradoria-Geral da República (PGR) ingressou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439⁹⁴ no Supremo Tribunal Federal (STF) para obter uma interpretação conforme a Constituição, vedando a contratação de profissionais do ensino como representantes das religiões, julgada em 2017. O STF, ao julgar a ADI, declarou constitucional o Ensino Religioso confessional nas escolas públicas brasileiras, reconhecendo a existência de resquícios de estado confessional no inconsciente coletivo.

Em 2025, o estado do Rio de Janeiro garantiu novamente o direito de lecionar o Ensino Religioso, de forma confessional, garantir a voluntariedade da matrícula, estabelecer a qualificação profissional e os requisitos de admissão dos professores, pela ADI 3268.⁹⁵ A análise dessa compatibilidade é crucial para entender os desafios e as possibilidades do Ensino Religioso no Brasil contemporâneo. Por outro lado, a manutenção do componente, como no Rio de Janeiro, demanda constante atenção quanto à sua abordagem pedagógica, evitando proselitismo e garantindo espaço de diálogo e respeito à pluralidade.

Essa decisão levanta questões sobre a compatibilidade do Ensino Religioso confessional com os preceitos de um Estado democrático e laico. O Excelentíssimo Ministro Alexandre de Moraes salienta no documento que

Paradoxal que pareça, alguns grupos que auxiliaram as minorias a conquistar legítima e corretamente o direito de liberdade de expressão de suas ideias e convicções, inclusive em salas de aula e dentro de currículos de matérias de matrícula obrigatória, pretendem impor forte censura prévia às opiniões religiosas diversas, ao pleitearem um conteúdo neutro e meramente descritivo de religiões, em uma impensável “doutrina religiosa oficial”, criada artificialmente pelo Poder Público, mesmo que em disciplinas de matrícula facultativa; confundindo a proibição de um Estado Confessional com a determinação constitucional para que o nosso Estado Laico garanta, em igualdade de condições, o ensino religioso no ensino fundamental das escolas públicas, somente para aqueles que queiram.⁹⁶

⁹⁴ BRASIL. PGR/STF. **ADI 4439** de 27 de setembro de 2017a. Em votação apertada, por 6 a 5, a ação direta de inconstitucionalidade 4439, foi julgada improcedente, declarando-se a constitucionalidade dos artigos 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei n.º 9.394/1996, e do art. 11, § 1º, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé. Foram vencidos os Ministros Roberto Barroso (Relator), Celso de Mello, Luiz Fux, Marco Aurélio e Rosa Weber. Os magistrados decidiram no sentido de reconhecer a constitucionalidade do ensino religioso confessional como componente curricular facultativo dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

⁹⁵ BRASIL, 2025a, p.3.

⁹⁶ BRASIL, 2025a, p. 40.

O Ministro apresenta uma contradição aparente: grupos que historicamente apoiaram o direito das minorias de expressar suas ideias em contextos educacionais, inclusive em currículos obrigatórios, passam a defender a censura prévia de opiniões religiosas diversas, segundo ele isso geraria uma espécie de "doutrina religiosa oficial", embora o Estado brasileiro seja laico.

Porém a implementação de um modelo interconfessional no Ensino Religioso escolar, especialmente na educação básica, alinha-se muito melhor com os princípios constitucionais de liberdade de crença e laicidade do Estado brasileiro, pois esse modelo permite o estudo plural das diversas tradições religiosas, promovendo o diálogo entre as confissões sem hierarquizá-las ou impor uma visão doutrinária única. A laicidade, nesse contexto, não se confunde com omissão ou exclusão da religião, mas atua como garantia de neutralidade estatal, assegurando que o Ensino Religioso seja ofertado de forma facultativa, respeitando a diversidade cultural e o direito individual à convicção íntima, conforme previsto na Constituição Federal.

Em conformidade com esse parâmetro, Pernambuco (a outra base) segue com o modelo interconfessional desde 2006, como pode ser verificado na Resolução nº 5, de 9 de maio de 2006 do Conselho Estadual de Educação, que diz que “o ER, de matrícula facultativa, terá caráter interconfessional e expressará a diversidade cultural-religiosa da sociedade brasileira, distinguindo-se da doutrinação.”⁹⁷ No ano de 2024, a Secretaria de Educação e de Esportes de Pernambuco instruiu uma normativa, garantindo o Ensino Religioso como componente curricular atuante dentro das 800 horas, mas que não será computada.⁹⁸ Sendo assim, a carga horária do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, também pode gerar problemas, pois o componente sendo de matrícula optativa estabelecido pela LDB, pode variar em diferentes federações e nem sempre há atividades alternativas para os que não optam por cursar. Além disso, não há um parâmetro claro para definição de conteúdos do Ensino Religioso ou para a admissão de docentes, gerando grande variação nas exigências.

⁹⁷ PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **CEE/PE Nº 5**, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <https://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-PE-N%C2%BA-05-2006.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

⁹⁸ PERNAMBUCO. **Instrução Normativa Nº 005/2024** do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/Instrucao-Normativa-Matrizes-Anos-Finais-com-Anexos.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

A Lei nº 9.394/1996⁹⁹, comumente denominada "Lei Darcy Ribeiro"¹⁰⁰, tem passado por diversas reformulações desde sua promulgação, refletindo os intensos debates entre diferentes atores sociais e institucionais, como o Congresso Nacional, o Poder Executivo, partidos políticos, associações educacionais, docentes e representantes do setor empresarial. Essas discussões são marcadas por tensões entre interesses coletivos e individuais, bem como entre as esferas pública e privada, evidenciando o constante embate entre as demandas da população e as diretrizes governamentais. Cada gestão busca reestruturar o aparato estatal por meio de políticas educacionais que visem à excelência pedagógica e à formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais equitativa.

Os debates educacionais na Câmara dos Deputados geram discussões acaloradas, resultando, anualmente, na promulgação de novas leis que visam complementar e atualizar a legislação vigente. Esse processo legislativo é permeado por interesses diversos, pactos e negociações, tornando evidente que a simples criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não garante, por si só, a implementação efetiva de todas as reformas propostas. A LDB estabelece diretrizes, distribui responsabilidades e orienta as políticas educacionais, mas sua eficácia depende diretamente da ação articulada entre docentes, escolas, núcleo gestor e demais atores envolvidos no sistema educacional.

Dentre as modificações mais significativas, destaca-se a reformulação do caput do Artigo 4¹⁰¹, que, em sua redação original, já previa a instituição de uma base nacional comum, incluindo a educação infantil como parte integrante da educação básica, o Artigo 26¹⁰² que contempla o currículo comum e diversificado em todas as modalidades e nos Artigos 29, 30 e 31¹⁰³, preveem a etapa educacional especialmente

⁹⁹ BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹⁰⁰ SENADO. Site oficial. **Darcy Ribeiro, o legislador**. "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, demorou um pouco mais, sendo sancionada em 20 de dezembro de 1996. Menos de dois meses depois, Darcy Ribeiro faleceu em Brasília, vítima da metástase de um câncer na próstata. A doença o havia acompanhado durante todos os trabalhos de relatoria da LDB e da emenda constitucional". Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/09/darcy-ribeiro-o-legislador>. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹⁰¹ BRASIL, 1996. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹⁰² BRASIL, 1996. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹⁰³ BRASIL, 1996. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Acesso em: 07 jun. 2025.

da educação infantil, o atendimento em creches e escolas, além da organização da carga horária para o atendimento na escola. Essa inovação tem grande relevância, pois reconhece a educação infantil não apenas como uma etapa preparatória, mas como um direito fundamental que deve ser assegurado a todas as crianças. Historicamente tratada sob um viés assistencialista, com foco exclusivo no cuidado e na recreação, a educação infantil passa a ser concebida como uma fase essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos, exigindo investimentos em infraestrutura, formação docente e currículos adequados.¹⁰⁴

Essas transformações desempenham um papel crucial na humanização das relações sociais e no fortalecimento da educação nacional. Com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), emergiu um currículo dinâmico, alinhado às demandas sociais, políticas e culturais contemporâneas. Esse novo modelo curricular permitiu a valorização de componentes curriculares historicamente marginalizadas, como Ensino Religioso¹⁰⁵, Artes¹⁰⁶, Gênero e Diversidade¹⁰⁷ e Cultura Afro-brasileira e Indígena¹⁰⁸ e atualmente em 2024 foi implementada assuntos de Perspectivas Femininas¹⁰⁹, promovendo uma formação mais integral de estudantes. Ao contemplar esses aspectos, a educação básica se alinha aos desafios impostos pela globalização e pela crescente diversificação das interações socioculturais, buscando desenvolver competências socioemocionais e críticas.

Em 2025 mais novidades para o Ensino Médio, que se concentra o cerne desta pesquisa. A Lei nº 14.945/2024¹¹⁰, sancionada em 31 de julho, institui a nova

¹⁰⁴ FULY. Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea S. Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012, p. 90-93.

¹⁰⁵ BRASIL, 1996. Art. 33. Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997.

¹⁰⁶ BRASIL, 1996. Art. 26, §2. Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

¹⁰⁷ Não há especificações quanto à diversidade na LDB, mas uma ação governamental amplamente divulgada em todas as federações, instituiu o “Curso de Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado em um projeto piloto em 2006, resultado de uma articulação entre diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação)”, para que temas afins sejam trabalhados nas escolas, em rede nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹⁰⁸ BRASIL, 1996. Art. 26-A. Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

¹⁰⁹ BRASIL, 1996. Art. 26-B. Incluído pela Lei nº 14.986, de 2024.

¹¹⁰ BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024c. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 07 jun. 2025.

Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando essa etapa da educação e alterando a LDB (Lei nº 9.394/1996), além de revogar parcialmente a Lei nº 13.415/2017¹¹¹. A implementação começa em 2025 para a 1ª série, estendendo-se à 2ª em 2026 e à 3ª em 2027. As diretrizes curriculares e os itinerários formativos serão reformulados de forma colaborativa. “Essas definições serão feitas de forma colaborativa, junto ao Conselho Nacional de Educação [CNE], redes estaduais e especialistas nas áreas do conhecimento”¹¹², afirmou Kátia Schweickardt, secretária de Educação Básica do MEC.

A nova legislação estabelece uma carga horária mínima de 3.000 horas no Ensino Médio, das quais 2.400 horas serão dedicadas à Formação Geral Básica (FGB), com conteúdos definidos pela BNCC. Isso representa um aumento em relação às 1.800 horas anteriores. “A ampliação da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas garante que os componentes curriculares voltem ao currículo [...]. O professor quer dar aula daquilo para o que foi formado”¹¹³, declarou Gregório Grisa, secretário-executivo adjunto do MEC. O atual Ministro da educação Camilo Santana avalia a nova lei e diz o que pretende avançar em três questões fundamentais:

O primeiro ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro. O segundo é fomentar a matrícula de ensino técnico no ensino médio. Isso também foi uma grande demanda dos alunos na consulta. Por fim, o terceiro ponto é a regulamentação dos itinerários formativos. Isso garantirá que todas as escolas ofereçam, no mínimo, alguns itinerários para a formação dos alunos, eliminando a pulverização excessiva que existia anteriormente.¹¹⁴

¹¹¹ BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹¹² BRASIL. Site oficial do Governo Federal 1. Ministério da Educação. **O que muda no Ensino Médio a partir de 2025**. MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Publicado em 02/08/2024 11h41. Atualizado em 15/08/2024 11h59. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹¹³ BRASIL. Site oficial do Governo Federal 1. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹¹⁴ BRASIL. Site oficial do Governo Federal 2. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio**. Norma é fruto de amplo debate com a sociedade. Após tramitação no Congresso, a legislação foi sancionada pelo presidente Lula na quarta-feira (31/7). Disponível em:

A lei também regulamenta os itinerários formativos¹¹⁵ citado pelo Ministro, que devem aprofundar áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional, com carga mínima de 600 horas podendo chegar a 1.200 horas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As escolas deverão ofertar ao menos dois itinerários, exceto as que oferecem exclusivamente EPT. O CNE, com participação dos sistemas estaduais e distrital, definirá diretrizes específicas, considerando as particularidades da educação indígena e quilombola.¹¹⁶

Para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Formação Geral Básica (FGB) será de, no mínimo, 2.100 horas, podendo incluir até 300 horas de conteúdos da BNCC integrados à formação técnica. Essas horas deverão estar diretamente relacionadas à área técnica cursada, como por exemplo, matemática, física e química no curso de mecatrônica. A carga horária da formação técnica poderá variar de 900 a 1.200 horas, somando-se às 2.100 horas da FGB para compor as 3.000 horas totais do Ensino Médio.¹¹⁷

Esta legislação para o Ensino Médio, assim como a nova LDB, enfatiza a necessidade de programas de capacitação continuada e de políticas que assegurem a valorização da carreira docente, reconhecendo a relação direta entre a qualificação de professores e professoras e a melhoria do desempenho educacional docente nos mais diversos âmbitos.

Contudo, é fundamental ressaltar que a efetiva concretização das diretrizes estabelecidas pela LDB depende de um esforço coletivo e coordenado entre todas as pessoas envolvidas no processo educacional, desde formuladores de políticas públicas até grupos de docentes, gestores escolares, famílias e a sociedade em geral. Somente por meio dessa colaboração será possível transformar as propostas legais em ações concretas que resultem na formação de indivíduos cidadãos preparados para contribuir ativamente com o desenvolvimento do país.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Publicado em 01/08/2024 13h57. Atualizado em 15/08/2024 13h16. Acesso em: 07 jun. 2025.

¹¹⁵ BRASIL. Site oficial do Governo Federal 3. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Itinerários formativos do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 08 ago. 25.

¹¹⁶ BRASIL, 2024c.

¹¹⁷ BRASIL, 2024c.

2.1.3 Práticas pedagógicas inovadoras NAVE na Era Tecnológica

A formulação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e equitativas tem se revelado eficaz na mobilização de crianças, adolescentes e jovens para experiências que colaboram na ressignificação de suas trajetórias escolares. As Experiências Didáticas Inovadoras (EDIs) constituem uma abordagem que busca romper com a estrutura linear tradicional do currículo escolar, promovendo a articulação entre diferentes componentes curriculares, de modo que docentes e estudantes possam considerar as especificidades e a diversidade sociocultural de suas comunidades. Por serem interdisciplinares e integradas, as EDIs permitem a contextualização dos saberes e operam como percursos pedagógicos abertos à reinvenção, respeitando as particularidades de cada grupo escolar e oferecendo múltiplas possibilidades para que discentes desenvolvam sua autonomia e protagonismo no processo educativo.

As práticas desenvolvidas por educadoras e educadores do programa NAVE têm como objetivo inspirar profissionais da educação de todo o território nacional, contribuindo com ações concretas para o enfrentamento da cultura do insucesso escolar “a partir do trabalho com temáticas que integram as áreas de cultura digital e artes, sempre articuladas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”¹¹⁸ Nesse sentido, as Experiências Didáticas Inovadoras promovem a articulação de saberes e a ressignificação do papel da escola, incentivando tanto a autoria docente quanto a participação ativa do corpo discente, contribuindo para o fortalecimento de percursos educacionais bem-sucedidos. Para Sarmiento e Leonel “no século XXI não podemos mais ver o professor como o detentor do conhecimento e único responsável pelo processo de aprendizagem, mas sim como o mediador para que os jovens sejam protagonistas em sua formação.”¹¹⁹

Tais práticas podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, tendo como pilares a criatividade, a autonomia e o pensamento reflexivo. Abaixo um quadro elucidativo

¹¹⁸ TROTТА, Karina [et al]. **Experiências didáticas** [livro eletrônico]: arte e cultura construindo caminhos para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2021. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/ExperienciasDidaticasOiFuturoUnicef.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025. p. 05.

¹¹⁹ SARMENTO; LEONEL, 2019, p. 15.

baseado na Resolução CNE/CEB nº 2/2024¹²⁰ que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, visando uma aprendizagem integradora:

Ação	Critérios
Relevância do currículo	A curadoria criteriosa dos conteúdos a serem ensinados deve promover uma compreensão crítica da realidade, favorecendo o desenvolvimento de competências para atuação ética, reflexiva e transformadora na sociedade contemporânea, com metodologias promotoras do protagonismo e uso de TICs. (Art. 11)
Experimentação e investigação	As propostas pedagógicas precisam favorecer a autonomia intelectual discente, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade e a resolução de problemas por meio de práticas experimentais e investigação tecnológica. (Art. 21, § 2 e 3)
Personalização	O reconhecimento da diversidade implica em estratégias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, assegurando a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento, com abordagens personalizadas e interações significativas entre os pares. (Art. 7)
Aprendizagem colaborativa	A construção do conhecimento deve ser mediada por processos coletivos, promovendo a corresponsabilidade e a troca de saberes, como base para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC e nas diretrizes do novo Ensino Médio. (Art. 5 - X/ Art. 11 – V)
Avaliação como aprendizagem	A avaliação deve ser integrada ao processo pedagógico desde o início, orientando o planejamento e promovendo reflexões contínuas sobre as aprendizagens. Precisa tornar visível o progresso estudantil, fornecer subsídios para a tomada de decisão pedagógica e desenvolver a autorregulação da aprendizagem. (Art. 30)

Fonte: Produzido pela autora a partir da Resolução Nº 2 de 13 de novembro de 2024.

O quadro acima demonstra que a aprendizagem deve incluir um currículo integrador, que considere que estudantes vêm de diferentes contextos culturais, sociais, econômicos e identitários, sendo imprescindível valorizar essa pluralidade. Esses contextos são amplamente validados pelo programa NAVE.

De acordo com Walquíria Lins, “desde 2006, a CESAR School¹²¹ tem contribuído com o Instituto Futuros e as Secretarias de Educação dos Estados de

¹²⁰ BRASIL, 2024d.

¹²¹ Um dos mais fortes parceiros do NAVE. A CESAR School é uma escola de inovação, com objetivo de capacitação nas áreas de tecnologia, design e inovação para transformar carreiras e negócios. Para saber mais: <https://www.cesar.school/>. Acesso em: 07 set. 2025.

Pernambuco e do Rio de Janeiro em prol de um modelo de Ensino Médio inovador.”¹²² Essa parceria tem gerado a construção de diversos cenários de aprendizagem que foram concebidos, testados, sistematizados e compartilhados com a comunidade educacional por meio de diferentes plataformas e mídias. A sistematização contínua dessas práticas tem permitido o aprimoramento progressivo do planejamento docente, promovendo ciclos formativos mais alinhados às demandas do ensino contemporâneo.

Ainda sob a perspectiva de Lins, “para o professor, autor da prática, o processo permite que ele aprofunde reflexões sobre as aprendizagens conquistadas, sobre as razões de suas decisões didáticas, desenvolvendo novas competências.”¹²³ A publicação e socialização dessas experiências contribuem para o surgimento de novas propostas pedagógicas em outras realidades, permitindo que docentes adaptem, recriem e ampliem práticas conforme as necessidades específicas de seus contextos.

Esse movimento colaborativo estimula a formação contínua de educadores e educadoras como sujeitos ativos, pesquisadores e autores de sua prática, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura educacional mais dialógica e inovadora. O engajamento coletivo de docentes e discentes no planejamento e execução de novas experiências reflete um ambiente de aprendizagem dinâmico, que valoriza a escuta, a experimentação e a autoria.

Segundo Silvana Contijo, o programa NAVE representa “um laboratório de experimentação onde educadores e estudantes encontram ambiente e infraestrutura que estimulam a inovação nos modos de ensinar e aprender.”¹²⁴ Ainda de acordo com Contijo, os educadores do NAVE “criam, experimentam, validam e sistematizam práticas pedagógicas para inspirar a construção de alternativas e modelos de aprendizagem que dialoguem com os desafios e demandas da atualidade, alinhados com as diretrizes do novo Ensino Médio e da nova Base Nacional Comum

¹²² LINS, Walquíria Castelo Branco. Jornada de inspiração para práticas pedagógicas inovadoras. In: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019, p. 16.

¹²³ LINS. In: SARMENTO; LEONEL, 2019, p. 16.

¹²⁴ CONTIJO, Silvana. Inovar, experimentar e Disseminar. In: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019, p. 19.

Curricular.”¹²⁵ Nessa perspectiva, as Experiências Didáticas Inovadoras (EDI) do NAVE contribuem para o desenvolvimento de estudantes autônomos e conscientes, capazes de traçar seus próprios projetos de vida, ao mesmo tempo em que vivenciam uma educação conectada com as exigências e oportunidades do tempo presente. Tais experiências convertem que a escola é um espaço de convivência, aprendizado e experimentação. Segundo o UNICEF,

A escola em um local privilegiado para que todos e todas possam refletir, experimentar, vivenciar e participar das possibilidades de construção e sistematização do conhecimento, combinando múltiplos tempos, espaços e linguagens. E é justamente nesse contexto que as novas tecnologias da comunicação e informação ganham não apenas uma grande potência para diversificação das experiências de aprendizagem, mas uma trilha concreta para que escolas e comunidades possam construir suas novas e próprias narrativas de futuro.¹²⁶

Dessa forma, torna-se essencial compreender a escola como um espaço estratégico não apenas para o ensino formal, mas também para o fortalecimento da cidadania digital e da inclusão sociotécnica.¹²⁷ A promoção de práticas pedagógicas que dialoguem com as linguagens contemporâneas e com os desafios impostos pela cultura digital permite que discentes e docentes desenvolvam competências críticas e criativas para atuar no mundo globalizado, hiperconectado e em constante transformação. A escola, nesse sentido, não pode mais ser compreendida como uma instituição isolada do seu entorno, mas como um ecossistema vivo de produção de saberes, onde se articulam experiências locais e globais, conteúdos curriculares e conhecimentos populares, saberes técnicos e práticas culturais.

A inserção das tecnologias da informação e comunicação pode, portanto, transcender o uso instrumental e se constituir como ferramenta de mediação pedagógica, de ampliação de repertório e de reconstrução coletiva de sentidos. Para isso, é necessário romper com abordagens tecnicistas e verticalizadas, promovendo a autonomia intelectual dos estudantes e seu envolvimento como protagonistas da construção do conhecimento.

¹²⁵ CONTIJO, 2019, p. 19.

¹²⁶ UNICEF. **Territórios conectados:** experiências inovadoras em escolas brasileiras, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/25061/file/territorios-conectados_experiencias-inovadoras-em-escolas-brasileiras.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025. p. 13.

¹²⁷ A criação desse neologismo refere-se ao papel da instituição escolar na redução das desigualdades digitais e na formação de sujeitos preparados para lidar com as exigências do mundo tecnológico contemporâneo, promovendo uma cidadania mais digitalmente integrada.

Quando as escolas se tornam agentes ativos na produção de conhecimento e se abrem ao diálogo com a diversidade cultural, social e tecnológica presente em seus territórios, potencializam-se também os processos de democratização do saber e de reconhecimento das múltiplas identidades presentes na comunidade escolar. Visando essa consciência, Fernanda Yamamoto diz que “torna-se imprescindível reformular currículos educacionais para alinhá-los com as demandas tecnológicas e econômicas atuais, e enfatizar a importância da interação entre as instituições de ensino e o mundo produtivo”.¹²⁸ Nesse contexto, A articulação entre tecnologia, currículo e território possibilita a criação de práticas pedagógicas que não apenas conectam saberes, mas produzem novas formas de existência, de representação e de atuação cidadã, e o protagonismo discente se fortalece na medida em que indivíduos estudantis deixam de ser apenas receptores de conteúdos para se tornarem autores, criadores e comunicadores, capazes de interagir criticamente com o mundo à sua volta.

É justamente esse cenário que as Experiências Didáticas Inovadoras, como as promovidas pelo programa NAVE, buscam materializar. Elas operam como dispositivos que atualizam o sentido da escola pública no século XXI, resignificando seus métodos, conteúdos e finalidades. Diante disso apresentamos algumas de suas práticas inovadoras na seção a seguir.

Apresentaremos duas práticas educativas exitosas do Programa NAVE que podem facilmente serem adaptadas ao Ensino Religioso:

MEMES FABULOSOS¹²⁹

AUTORIA	Patrícia Oliveira	
ÁRES DO CONHECIMENTO	Linguagens e Suas Tecnologias	
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa	
PÚBLICO ALVO	Ensino Fundamental e Ensino Médio	
COMPETÊNCIAS	Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico E Criativo; Comunicação.	

¹²⁸ YAMAMOTO, 2023, p. 7.

¹²⁹ SARMENTO; LEONEL, 2019, p. 223-228.

POR QUE FAZER	O exercício permite compreender a intertextualidade entre gêneros literários ou intergenericidade ¹³⁰ , fenômeno linguístico no qual um gênero assume a forma de outro.
RECURSOS	Computadores e/ou celulares com acesso à internet, Power Point, aplicativos Meme Generator, Google Fotos e/ou Giphy.
TEMPO DE AULA	6 aulas de 50 minutos
AÇÃO	A atividade começa com uma aula sobre fábulas e suas características, relacionando-as ao cotidiano e ao contexto histórico. Em seguida, os grupos estudam memes, discutem autoria e função social, e conhecem ferramentas de criação como os aplicativos Meme Generator, Google Fotos e/ou Giphy. Depois, leem fábulas e produzem memes inspirados em fatos sociais relacionados aos textos. A sequência termina com a apresentação dos memes e possível concurso simbólico. ¹³¹
AValiação	A análise dos memes considera evidências de: empenho na realização da pesquisa, capacidade de análise e reflexão crítica, coerência com a história da fábula, criatividade e intencionalidade em relação à função social do meme criado.
RESULTADOS	O percurso também desenvolveu o pensamento crítico da turma. A experiência de dar visibilidade às produções em sala de aula também foi reveladora. Foi possível perceber o sentimento de valorização da autoria, com o aumento da confiança de todos os envolvidos em sua habilidade de expressão.

MINHA IDENTIDADE VISUAL¹³²

**ÁRES DO Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais
CONHECIMENTO Aplicadas**

¹³⁰ Intergenericidade é a relação entre diferentes gêneros textuais em uma mesma produção ou atividade. No contexto educacional, significa usar e articular dois ou mais gêneros, como fábula e meme, para ampliar a compreensão, estimular a criatividade e promover a reflexão crítica.

¹³¹ Para saber mais assista o vídeo explicativo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2tctppgCYQ&list=PLqdRkGN28hVGetxKKNL2xpZgu8tQfLiZ&index=3>. Acesso em: 15 jun. 2025.

¹³² TROTTA [et al], 2021, p. 54-62.

COMPONENTE CURRICULAR	Todos os componentes
PÚBLICO ALVO	Ensino Médio
OBJETIVO ODS	Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Meta 4.7.
COMPETÊNCIAS	Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação.
POR QUE FAZER	A prática traz uma discussão sobre identidade e ao mesmo tempo desperta uma reflexão sobre o impacto que as redes sociais geram em adolescentes e jovens.
RECURSOS	Materiais de papelaria, além de telas, tecidos. Softwares livres de desenho e imagem vetorial (Inkscape, Ibis Paint, Autodesk); computadores e/ou celulares com acesso à internet.
TEMPO DE AULA	4 aulas de 50 minutos
AÇÃO	Trabalho inicial com textos, músicas, vídeos que refletem sobre identidade. Exemplo: textos de Simone de Beauvoir e Judith Butler, o comercial da Dove que celebra a diversidade do corpo feminino, o filme "Irmão Urso, da Disney, entre outros. Depois de todas as reflexões sobre identidade, princípios e valores, peça para a turma produza autorretratos que expressem suas causas. Essa atividade pode ser feita de forma digital, com uso de softwares livres de desenho e imagem vetorial (Inkscape, Ibis Paint, entre outras), ou de modo manual, com papel off-set, papel vegetal ou monotipia.
AValiação	Sugestão de autoavaliação e observar se a explicação apresentada pelos/pelas estudantes consegue conectar o autorretrato produzido aos seus valores, causas e elementos identitários.
RESULTADOS	Exposição coletiva física para que estudantes tenham a oportunidade de se representar por meio dos trabalhos produzidos, mostrando como se enxergam em relação às outras pessoas.

Após a análise, as duas práticas apresentadas, “Memes Fabulosos e Minha Identidade Visual” promovidas pelo Programa NAVE, podem ser adaptadas de maneira consistente ao Ensino Religioso tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio (neste último, desde que haja oferta), pois dialogam diretamente com competências e habilidades previstas para o componente. Ambas trazem potencial de

integração ao possibilitar a reflexão crítica sobre narrativas simbólicas, sentidos de vida, identidades pessoais e coletivas, além de promoverem a valorização da expressão autoral dos estudantes.

No caso de “Memes Fabulosos”, a proposta de trabalhar fábulas pode ser transposta para narrativas de caráter religioso, mítico ou filosófico, considerando tradições distintas. Assim, em vez de apenas relacionar as fábulas ao cotidiano, a atividade poderia incluir mitos de origem, parábolas, metáforas religiosas ou narrativas orais de comunidades tradicionais. A produção de memes, nesse contexto, permitiria as pessoas estudantes exercitar a intertextualidade entre o discurso religioso e formas contemporâneas de comunicação, explorando tanto a função crítica do humor quanto a potência de reinterpretação simbólica. Dessa forma, a atividade contribuiria para a compreensão de como elementos religiosos atravessam o imaginário social e podem ser ressignificados em diferentes linguagens culturais.

Já “Minha Identidade Visual” oferece um campo fértil para discussões próprias do Ensino Religioso, uma vez que aborda identidade, valores e representações de si. Ao trazer pessoas autoras, obras artísticas e recursos multimodais para refletir sobre identidade, a proposta pode ser ampliada para incluir textos sagrados, símbolos religiosos, rituais e expressões de espiritualidade de diferentes tradições, permitindo que estudantes construam autorretratos inspirados em valores, crenças ou símbolos culturais com os quais se identifiquem. Tal exercício reforça o diálogo entre autoconhecimento e alteridade, aspectos centrais do Ensino Religioso, ao mesmo tempo em que possibilita desenvolver empatia, respeito à diversidade religiosa e consciência das múltiplas formas de expressão do sagrado.

Portanto, ao serem adaptadas para o Ensino Religioso, essas práticas mantêm sua natureza criativa e participativa, mas ganham densidade ao incorporar elementos simbólicos, narrativos e identitários relacionados às tradições religiosas e à pluralidade cultural. A integração das linguagens digitais, da análise crítica e da expressão pessoal fortalece a dimensão interdisciplinar do componente, promovendo uma aprendizagem que une reflexão, sensibilidade e protagonismo discente.

No Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação), a prática pedagógica docente assume um papel ativo de pesquisadores e pesquisadoras, comprometendo-se com a reflexão crítica, a inovação constante e a construção de um novo fazer pedagógico. Esse compromisso se expressa na valorização da pesquisa como eixo

estruturante da formação docente e do desenvolvimento de metodologias alinhadas às demandas de um cenário educacional em transformação. Ao compreender que o ato de pesquisar também educa, o NAVE aposta na docência investigativa como motor para a construção de uma escola criativa, inclusiva e conectada com os desafios contemporâneos, que para discentes deste programa, estão mais voltados para o mercado de trabalho, o que podemos lembrar dos conceitos andragógicos¹³³ disseminados por Malcolm Knowles¹³⁴ para uma educação tecnicista e no Brasil por Paulo Freire voltado para a Educação de Jovens e Adultos, que para ele, autonomia se desenvolve por meio de experiências que estimulam a tomada de decisões e a responsabilidade do alunado sobre sua própria aprendizagem. Ela equilibra a autoridade docente com a liberdade estudantil, promovendo autoconfiança e incentivando uma postura ativa no processo educativo¹³⁵.

Além das práticas mencionadas, muitas outras propostas inovadoras foram sistematizadas e divulgadas por meio de três e-books lançados em 2015¹³⁶, 2019¹³⁷ e 2021¹³⁸. Esses recursos eletrônicos reúnem experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa NAVE, com o objetivo de compartilhar metodologias, ideias e ferramentas que possam inspirar outras escolas no Brasil. A intenção é ampliar o alcance das práticas bem-sucedidas e estimular que outras redes de ensino adaptem e aprimorem suas aulas, considerando suas realidades e potencialidades locais. Assim, o Programa NAVE afirma-se como um laboratório de inovação educativa, em que o protagonismo discente e docente é incentivado por meio da Cultura Maker¹³⁹, das metodologias ativas e da pesquisa crítica sobre as práticas pedagógicas.

¹³³ Segundo Andrea Filatro e Carolina Cavalcanti a andragogia é a perspectiva educacional cujo nome vem dos termos gregos andros, que significa “adulto”, e agogos, que significa “educar, guiar, conduzir”. É direcionada à educação de adultos, particularmente adultos inseridos no contexto de trabalho, levando em consideração aspectos como experiências, motivações e necessidade de aprender. In: FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. [e-book] 1.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018, p. 190.

¹³⁴ Malcolm Knowles na década de 1970, popularizou a andragonia direcionada à educação de adultos, particularmente os inseridos no contexto de trabalho, levando em consideração aspectos como experiências, motivações e necessidade de aprender. In: FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 30.

¹³⁵ FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 30

¹³⁶ PEDROSA; HORTA, 2015.

¹³⁷ SARMENTO; LEONEL, 2019.

¹³⁸ TROTTA [et al], 2021.

¹³⁹ A cultura Maker ou movimento Maker segundo Filatro e Cavalcanti é uma abordagem ativa de aprendizagem baseada na experiência prática. In: FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 42.

2.2 A SALA DE AULA INOVADORA PARA O ENSINO RELIGIOSO

A integração das tecnologias digitais à prática pedagógica pode ser compreendida como uma aliada na construção de aprendizagens significativas, especialmente em componentes curriculares que demandam reflexão crítica e diálogo intercultural, como é o caso do Ensino Religioso. A educação digital, nesse sentido, transcende o uso instrumental de tablets ou computadores, propondo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração, a criatividade e a alfabetização midiática.

O pesquisador Klauber Maia diz que para o processo ensino-aprendizagem partindo de metodologias ativas, “o professor de Ensino Religioso pode trabalhar com a elaboração de casos, e não apenas os que são elaborados por ele, mas planejar atividades nas quais os alunos também devam elaborar os casos de ensino”.¹⁴⁰ Diante disso com o avanço das tecnologias e a ampliação do acesso a dispositivos digitais, surgem também novas possibilidades pedagógicas que contribuem para a transformação da sala de aula em um espaço dinâmico, interativo e centrado na aprendizagem ativa discente.

No Ensino Religioso, essa abordagem tecnológica pode ser extremamente eficaz para explorar temáticas complexas como o diálogo inter-religioso, a história das religiões, as práticas culturais e os direitos humanos, respeito às alteridades e da cultura de paz, com atividade dinâmicas e de maior engajamento, equivalentemente à descrição apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define objetivos do componente curricular Ensino Religioso como o

Estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.¹⁴¹

¹⁴⁰ MAIA, Márcio Klauber. **Utilização de mini casos no ensino religioso**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Metrópole Digital, Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais. Natal, RN, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/92f45480-f1ca-4058-854d-0509826b21c7/content>. Acesso em: 19 jun. 2025. p. 58.

¹⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018b, p. 437.

Esses intercâmbios e diálogos que a BNCC comunica fomenta que, ao acessar previamente materiais que apresentam diferentes tradições religiosas ou perspectivas sobre espiritualidade e religiosidade, estudantes chegam à sala de aula com bagagens iniciais que enriquecem as discussões e promovem a reflexão coletiva. Do mesmo modo, a aprendizagem baseada em projetos por exemplo, permite que estudantes se engajem em investigações significativas sobre temas que atravessam suas realidades, como a intolerância religiosa, a diversidade cultural ou os símbolos religiosos presentes no cotidiano. Esses projetos podem articular saberes diversos, mobilizando competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma interdisciplinar, além de poderem ser inseridos nos Projetos de Vida do Novo Ensino Médio. Vale salientar, a importância de práticas docentes no Ensino Religioso de modo que,

Os docentes do componente curricular do Ensino Religioso revejam suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, empreendam uma práxis que pressuponha a mediação do processo ensino-aprendizagem. É importante que os docentes apresentem propostas de utilização de metodologias adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva mais interativa, contextualizada e significativa.¹⁴²

Tavares e Paixão na citação acima, dialogam sobre a necessária mudança na prática educativa na área do Ensino Religioso na adequação à Nova Era. A gamificação é outro exemplo que pode transformar a experiência de aprendizagem do Ensino Religioso ao incorporar elementos de jogos, como níveis, pontos, desafios e recompensas, ao processo educativo. No Ensino Religioso, essa estratégia pode ser usada para criar jogos de tabuleiro, narrativas interativas ou dinâmicas virtuais que abordem temas como valores éticos, festividades religiosas ou personagens históricos. Filatro e Cavalcanti pontuam que “os jogos expressam uma característica humana inata, que é o prazer e a motivação pela experimentação, pela vivência, pela imaginação, pelo desejo de se transportar para outros tempos e espaços”.¹⁴³ Sendo assim, ao tornar o conteúdo mais acessível e envolvente, a gamificação contribui para a motivação estudantil e a fixação dos conhecimentos por meio da experimentação,

¹⁴² TAVARES, Ana Paula Mota Ribeiro; PAIXÃO, Wallace Soares da. Ensino Religioso e Metodologias Ativas: proposta didática a partir das histórias em quadrinhos. **Revista Davar Polissêmica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fbm.org.br/index.php/davar/article/view/89>. Acesso em: 19 jun. 2025. p. 727.

¹⁴³ FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 120.

especialmente em um componente curricular que, por vezes, é mal compreendido em sua função pedagógica.

As metodologias ativas de uso mais comum no Programa NAVE além da gamificação, típico de seus cursos técnicos são: a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ou Project-Based Learning (PBL), que é uma abordagem pedagógica ativa que propõe a construção do conhecimento por meio da realização de projetos que envolvem investigação, resolução de problemas e aplicação prática dos conteúdos escolares. Para Michael Horn e Heather Staker essa abordagem “concentra-se em ajudar os estudantes a explorar problemas e desafios do mundo real de forma dinâmica, engajada e ativa”.¹⁴⁴

Outro formato inovador utilizado pelo NAVE é Aprendizagem Baseada em Problemas (ABPp¹⁴⁵), ou Problem-Based Learning (PBL). Ela é uma metodologia ativa centrada no alunado, que promove o desenvolvimento do conhecimento por meio da análise e da resolução de problemas complexos, geralmente extraídos de situações reais e “metas, objetivos e expectativas claros garantem aos estudantes e aos professores as diretrizes para as áreas e na profundidade que eles precisam buscar ao trabalhar com o problema”.¹⁴⁶

Outro aspecto importante da sala de aula inovadora é a personalização da aprendizagem, viabilizada por tecnologias como inteligência artificial e plataformas adaptativas. Essa personalização permite que estudantes avancem conforme seus ritmos e estilos de aprendizagem, recebendo feedbacks personalizados e acessando conteúdos de acordo com suas necessidades específicas. No Ensino Religioso, tal prática pode contribuir para respeitar as diferentes trajetórias e experiências religiosas dos alunos e das alunas, evitando abordagens generalistas ou estigmatizantes.

¹⁴⁴ HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação [recurso eletrônico] Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 51.

¹⁴⁵ Para não ser trocado erroneamente por Aprendizagem Baseada em Projetos, a sigla para Aprendizagem Baseada em Problemas nesta pesquisa será ABPp.

¹⁴⁶ GLASGOW, Neal A. Ensino e aprendizagem hoje: Modelos Básicos e Opções. In: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (Orgs). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. E-book. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432641/2/APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS%20-%20fundamentos%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025. p. 39.

Plataformas digitais com trilhas personalizadas, quizzes temáticos, mapas interativos e fóruns colaborativos são recursos que favorecem essa diversidade de percursos e aprofundam o engajamento discente.

A utilização de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADAs) também se insere nessa perspectiva de inovação. Plataformas como o Moodle¹⁴⁷, por exemplo, permitem a organização de conteúdos, a interação assíncrona por meio de fóruns e o acompanhamento do progresso educacional. No contexto do Ensino Religioso, um ADA pode reunir recursos como vídeos documentários, textos sagrados comentados, entrevistas com representantes de diferentes tradições religiosas, entre outros materiais que ampliam o repertório cultural. Além disso, os ADAs possibilitam a inclusão de estudantes que, por qualquer motivo, não estejam presentes fisicamente nas aulas, garantindo a continuidade da aprendizagem em diferentes contextos.¹⁴⁸

Entre os exemplos mais reconhecidos ligados à educação, está a plataforma Escolas Conectadas, mantida pela Fundação Telefônica Vivo em parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo “um espaço de aprendizagem que acredita na transformação da educação no Brasil, tendo o educador como figura central do processo”¹⁴⁹, oferece cursos on-line e gratuitos que abordam temas como educação integral, cultura digital, letramento racial e uso de tecnologias em sala de aula. A plataforma apresenta um conjunto de recursos articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com propostas didáticas contextualizadas.¹⁵⁰

Também a plataforma da NAVE em Órbita do Instituto Futuros, com a trilha de cursos "Criando Meu Primeiro Jogo Digital", em que estudantes aprendem os conceitos essenciais para criar jogos incríveis e trazer vida às suas ideias usando

¹⁴⁷ O Moodle é uma plataforma de gerenciamento de aprendizagem, utilizada para criar e gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem online. É amplamente utilizado por instituições de ensino e empresas para disponibilizar cursos, atividades e recursos online. In: SOUZA, Patrícia Cristiane de. *Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. In: MACIEL, Cristiano (Org). **Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2018, p.146.

¹⁴⁸ DUQUE, Rita de Cássia Soares [et al]. *Tecnologia e metodologias ativas: uma combinação poderosa para o ensino*. In: DUQUE, Rita de Cássia Soares [et al] (Orgs). **Práticas Inovadoras na Educação: Letramento e Inclusão no Contexto Digital**. 1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868227/2/Ebook_Pr%C3%A1ticas_Inovadoras_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_2024%20%281%29.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025. p. 160.

¹⁴⁹ FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. *Escolas Conectadas*. Site oficial 1. **Termos de uso**. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/termos-de-uso>. Acesso em: 01 jul. 2025.

¹⁵⁰ FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. *Escolas Conectadas* Site oficial 2. **Escolas Conectadas oferece formação continuada para inclusão de educadores na cultura digital**. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/sobre>. Acesso em: 01 jul. 2025.

programação e o Órbita Trajetórias Educacionais, com cursos de robótica e programação inicial totalmente gratuitos. Ao vincular o interesse por games a boas perspectivas de carreira, o NAVE em Órbita estimula a formação acadêmica dos estudantes, fortalecendo sua ligação com a escola e elevando a possibilidade de conclusão da educação básica.¹⁵¹

Em contextos mais criativos e enriquecedores temos as tecnologias imersivas¹⁵², como a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV), estão cada vez mais acessíveis¹⁵³ e oferecem experiências educativas enriquecedoras. A realidade aumentada pode ser usada, por exemplo, para sobrepor imagens tridimensionais de símbolos religiosos, locais sagrados ou objetos ritualísticos ao ambiente real, permitindo que estudantes interajam com esses elementos de forma concreta. Já a realidade virtual pode transportar o alunando para visitas virtuais a templos, santuários, museus de arte sacra ou locais históricos, favorecendo uma aprendizagem sensorial e contextualizada.

Essas tecnologias ampliam o acesso a experiências que, por limitações logísticas ou geográficas, não estariam disponíveis à maioria das pessoas. Filatro e Cavalcanti respondem uma dúvida de o porquê o RA e RV serem algo tão distante de discentes e docentes, para elas a adoção da realidade virtual e aumentada na educação enfrenta desafios que vão desde a alta demanda por equipamentos potentes até a falta de familiaridade de docentes com essas tecnologias. Segundo as autoras,

A visualização de RV e RA ganhou mais recentemente um aliado importante: os dispositivos móveis, como os smartphones, que têm processadores suficientemente poderosos para rodar aplicações imersivas. A simbiose entre RV, RA e telefonia celular é possível graças ao desenvolvimento de recursos compatíveis com custos acessíveis. Além disso, caixas baratas com lentes para inserir smartphones que propiciam ilusão de ótica (como Google Cardboard) e fones de ouvido de baixo custo estão fornecendo a usuários o

¹⁵¹ INSTITUTO FUTUROS, 2024, p. 34.

¹⁵² As tecnologias imersivas são recursos digitais que proporcionam ao usuário uma sensação de imersão em ambientes ou experiências simuladas, tornando a interação mais envolvente e realista.

¹⁵³ Plataformas e aplicativos com Realidade Aumentada (RA): 1. Merge EDU / Merge Cube (tem versão gratuita) que permite explorar objetos em 3D, como células, planetas e órgãos humanos e funciona em objeto físico ou impresso; 2. Assemblr EDU (tem biblioteca gratuita): Focado em educação, permite criar e visualizar conteúdos em RA; 3. HP Reveal (antigo Aurasma- gratuito); Plataformas e aplicativos com Realidade Virtual (RV): 1. Google Expeditions (substituído pelo Google Arts & Culture - gratuito): Tours virtuais por museus, marcos históricos, oceanos, espaço etc.; 2. YouTube VR (gratuito): Oferece vídeos em 360º que podem ser explorados com ou sem óculos de RV; 3. Tinkercad + Oculus (para impressão e modelagem 3D em RV) Tinkercad é gratuito e permite criar objetos que podem ser usados em ambientes de RV.

hardware adicional necessário para ter uma experiência imersiva a um custo acessível.¹⁵⁴

Dialogando com as autoras e trazendo para a realidade das escolas públicas, essa metodologia infelizmente se esbarra nas questões financeiras da maior parte de estudantes das esferas municipais e estaduais.

Outrossim, o avanço relevante na sala de aula inovadora é o uso de ferramentas digitais de avaliação. Quizzes online, plataformas de feedback instantâneo e simuladores permitem que o professorado acompanhe o desempenho estudantil em tempo real, identifique dificuldades e ajuste sua prática pedagógica de forma mais precisa. No Ensino Religioso, essas ferramentas podem ser utilizadas para avaliar não apenas a memorização de conteúdos, mas principalmente a capacidade de análise, interpretação, argumentação e posicionamento ético frente às temáticas debatidas.

Cabe ressaltar que a adoção de uma sala de aula inovadora para o Ensino Religioso não significa apenas incorporar novas ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, transformar as relações pedagógicas. Trata-se de construir um ambiente de aprendizagem no qual estudantes se sintam respeitados em suas crenças, motivados a aprender e estimulados a refletir criticamente sobre as múltiplas expressões religiosas presentes em seu entorno. A inovação, nesse caso, está além de outras coisas, na forma de dialogar, de mediar os conflitos, de construir significados coletivos a partir da diversidade e de promover a escuta ativa no espaço escolar. A escola, ao assumir esse papel formativo, torna-se um lugar de acolhimento, reconhecimento e valorização das diferenças.

Assim, pensar em uma sala de aula inovadora para o Ensino Religioso é também repensar o próprio lugar do componente curricular na educação básica. Não se trata de uma área marginal ou acessória, mas de um componente fundamental para a formação cidadã, ética e cultural dos alunos e das alunas. É preciso superá-la como um espaço de transmissão de conteúdos fixos ou de reprodução de dogmas e compreendê-la como um espaço de investigação, de construção de sentido e de convivência democrática. As inovações pedagógicas devem estar a serviço dessa missão: ampliar horizontes, desconstruir preconceitos, fomentar o respeito mútuo e

¹⁵⁴ FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 116.

preparar o alunado para viver de forma consciente e solidária em um mundo plural religioso.

Segundo a BNCC “é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes”.¹⁵⁵ Metodologias diferenciadas que despertem o desejo de agir, decidir e construir o próprio percurso de aprendizagem estudantil, em vez de simplesmente seguir roteiros prontos, como quem monta um móvel, por exemplo, com manual em língua não nativa e sem as peças certas, o que vai tornar tudo extremamente mais difícil e complicado. Quando a metodologia incentiva o protagonismo, transforma a sala de aula em um laboratório de ideias, onde cada mente se torna autora e não apenas espectadora do conhecimento.

Nesse percurso, os desafios persistem desde a resistência a mudanças até a necessidade de formação continuada docente. No entanto, os benefícios de uma abordagem inovadora são incontestáveis. Ao integrar tecnologias, metodologias ativas e princípios democráticos à prática do Ensino Religioso, a escola fortalece seu compromisso com a justiça social, com a equidade e com a promoção de uma cultura de paz. A inovação, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio para potencializar a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o bem comum. E é nesse horizonte que a sala de aula do Ensino Religioso pode, e deve, se reinventar.

É importante salientar que, a inserção de tecnologias digitais no contexto educacional tem imposto novos desafios ao trabalho docente, exigindo não apenas domínio técnico, mas também a ressignificação das práticas pedagógicas. Muitos profissionais da educação enfrentam dificuldades no uso de ferramentas digitais, na aplicação de metodologias ativas e na mediação de aprendizagens em ambientes digitais. Esses obstáculos não decorrem de resistência, mas, em grande parte, da ausência de formações específicas que os preparem para lidar com as complexidades da era digital. Segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹⁵⁶,

São muitos os fatores que contribuem para isso, entre os quais destacam-se: pouco conhecimento e domínio, por parte dos professores, para utilizar os recursos tecnológicos na criação de

¹⁵⁵ BRASIL, 2018b, p. 481.

¹⁵⁶ Foi utilizado o documento do Ensino Fundamental apesar da pesquisa estar voltada ao Ensino Médio, contudo o destaque da citação é pertinente.

ambientes de aprendizagem significativa; insuficiência de recursos financeiros para manutenção, atualização de equipamentos e para capacitação dos professores, e até a ausência de equipamentos em muitas escolas; e a falta de condições para utilização dos equipamentos disponíveis devido à precariedade das instalações em outras.¹⁵⁷

Mesmo diante de limitações estruturais, as mudanças nas políticas públicas e as transformações das práticas educativas exigem um olhar mais cuidadoso para o fortalecimento das competências digitais, a apropriação crítica dos recursos tecnológicos e a capacidade de planejar experiências formativas inovadoras. Nesse cenário, o Ensino Religioso pode se beneficiar amplamente do uso de metodologias ativas e tecnologias digitais, uma vez que favorecem a autonomia e o protagonismo de docentes e discentes na construção coletiva do conhecimento. Mais do que ampliar o acesso a equipamentos e internet, torna-se essencial investir em políticas de formação inicial e continuada que preparem profissionais da educação para atuar com segurança, criatividade e senso crítico, incentivando também que o alunado se engaje como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, a articulação entre tecnologia, metodologias ativas e Ensino Religioso abre caminhos para experiências pedagógicas mediadas pelo protagonismo docente e discente. E é sobre isso o que será investigado e debatido no capítulo seguinte.

¹⁵⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 142.

3 O PROTAGONISMO DISCENTE E DOCENTE PARA UM ENSINO RELIGIOSO SIGNIFICATIVO

O protagonismo ocupa lugar de destaque no campo educacional, sendo compreendido como os processos e práticas em que estudantes, com ou sem apoio de docentes, assumem papel central nas ações que realizam. Esse princípio está diretamente ligado ao exercício da autonomia, permitindo que discentes e docentes se desenvolvam em dimensões pessoais e sociais. As experiências que emergem desse protagonismo favorecem a construção da identidade do alunado, fortalecem a autoestima e contribuem para que o corpo docente exerça seu empoderamento na prática pedagógica, especialmente diante das demandas contemporâneas da chamada Nova Era Tecnológica.

O exercício da docência na contemporaneidade exige uma profunda ressignificação de papéis. Não cabe mais compreender docentes como simples executores de um currículo previamente estabelecido. A prática educativa demanda atuação crítica e consciente, comprometida com a formação integral do alunado e com os desafios de uma sociedade em constante transformação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais no tocante do Ensino Médio, atribui a formação integral que cumpra

As múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.¹⁵⁸

Esse viés específico atribuído pelas DCNs que o Ensino Religioso, pode ganhar movimento e contornos ainda mais complexos, uma vez que esse componente exige sensibilidade cultural, e abertura ao diálogo com diferentes visões de mundo, adotando “o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas”.¹⁵⁹ Nesse contexto, a atuação

¹⁵⁸ BRASIL, 2013, p. 170.

¹⁵⁹ BRASIL, 2018b, p. 436.

docente precisa ser entendida como central e ativa, em permanente diálogo com as demandas escolares e sociais.

No Ensino Médio, temas de extrema relevância no Ensino Religioso podem promover espaços de aprendizagem mais colaborativos e participativos nos Projetos de Vida e Itinerários Formativos, e isso requer que profissionais da educação sejam reconhecidos como sujeitos formadores de caminhos, capazes de propor, refletir, experimentar e construir novos percursos formativos. Esse protagonismo se revela na capacidade de articular saberes interdisciplinares, mediar conflitos simbólicos e valorizar a diversidade religiosa e não religiosa no ambiente escolar.

Nessas aulas pode-se promover a superação de modelos tradicionais de ensino passa pela valorização de metodologias que priorizem a construção do conhecimento de forma investigativa e dialógica. O desenvolvimento das competências “afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais”¹⁶⁰ a promoção da autonomia discente e o estímulo à curiosidade tornam-se elementos essenciais no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Ensino Religioso de crianças, adolescentes e jovens, que se propõem a desenvolver a alteridade, o respeito mútuo e a reflexão ética. Para que isso aconteça, é imprescindível que docentes também estejam em constante processo de formação, expandindo seus saberes para além dos componentes curriculares, integrando habilidades como gestão de conflitos, comunicação eficaz, trabalho em equipe e domínio de tecnologias educacionais.

3.1 O PROTAGONISMO DISCENTE NA NOVA ERA DIGITAL

A escola, ao se reposicionar diante das múltiplas possibilidades tecnológicas, precisa também revisitar sua essência: a capacidade de despertar a curiosidade, motivar o aprendizado e renovar suas formas de linguagem. O desafio de engajar o alunado não é novo, mas adquire nuances distintas em um tempo marcado pela constante presença de estímulos externos. Não se trata, necessariamente, de um desinteresse pela aprendizagem, mas sim de uma necessidade de ressignificar os modos de ensinar e aprender. Quando a sala de aula se restringe a formatos engessados, nos quais a participação é passiva e o conteúdo se mostra distante da

¹⁶⁰ BRASIL, 2013, p. 17.

realidade vivida, o desânimo, a dispersão e a sensação de desconexão tornam-se quase inevitáveis.¹⁶¹ Os pesquisadores André Dala Possa e Massimo Di Felice debatem sobre o desinteresse de estudantes do Ensino Médio com as rotinas escolares e refletem que

Fica evidente que o desinteresse dos jovens pela rotina escolar no Ensino Médio tem múltiplas razões. Pode-se concluir provisoriamente um consenso de que tais desmotivações residem nas experiências promovidas no dia a dia. Esse abismo entre expectativas e vivências de rua com a realidade e vivências escolares está enfraquecendo o engajamento dos estudantes com o conhecimento. Tal cenário agrava-se na iminência dos “Aineticus” (seres humanos engajados pela profusão das inteligências artificiais), situados na inédita geração sintética – as crianças de hoje, que se desenvolvem em meio a rotinas com participação direta (e por vezes inconscientes) de inteligências artificiais.¹⁶²

A visão dos autores conjectura que a escola, ao não dialogar com os repertórios, expectativas e dinâmicas da vida fora dela, acaba perdendo a capacidade de engajar, e ainda mais imbricadas pelos moldes da presença constante e ativa das inteligências artificiais forma uma geração sintética, incapaz de pensar por si só. O que os autores alertam é da necessidade de “repensar os processos educacionais e a forma como se ensina cidadania e se aprende a ser cidadão na era digital”.¹⁶³ Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais pode representar um ponto de virada, contribuindo para reencantar o processo educativo. Trata-se, em essência, de criar situações em que o desejo de aprender brota de forma espontânea, porque o conteúdo que faz sentido, instiga a reflexão e convida à criação de soluções.

Quando assumem um papel ativo, estudantes deixam de ser meros receptores e se tornam agentes da construção do conhecimento, “que não enxerga mais o professor como fonte exclusiva de conhecimento, mas sim, como um mediador”.¹⁶⁴ A tecnologia aliada a metodologias participativas favorece a autoria,

¹⁶¹ Segundo os pesquisadores André Dala Possa e Massimo Di Felice em uma pesquisa recente de 2024, as principais causas de evasão escolar em fase escolar do Ensino Médio dar-se pela “necessidade de trabalho e renda; problemas familiares que competem com a disponibilidade para os estudos; desinteresse pela rotina escolar e conteúdos ministrados para os estudos; desmotivação com a fase de egresso”. In: POSSA, André Dala; DI FELICE, Massimo. Desinteresse de estudantes do Ensino Médio pela escola: elementos do paradigma da Educação OnLIFE para compreensão de lacunas de desempenho do sistema de ensino brasileiro. Redin, Taquara/RS, **FACCAT**, v.13, n.2, p.98-116, 2024. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/3615> Acesso em: 28 jul. 2025. P. 108.

¹⁶² POSSA; DI FELICE, 2024, p. 113.

¹⁶³ POSSA; DI FELICE, 2024, p. 103.

¹⁶⁴ PENHA; ALMEIDA, 2020, p. 81.

estimula a colaboração e abre espaço para a experimentação, “que tanto as escolas como os alunos e os educadores busquem compreender essa realidade se dispendo a interagir com as novas possibilidades educacionais”.¹⁶⁵ É justamente nesse cenário que o protagonismo juvenil se fortalece, afirmando-se como elemento essencial do Ensino Médio contemporâneo. E esse protagonismo vai além do direito de opinar ou escolher conteúdos: ele implica tomar decisões com base em análise crítica, explorar diferentes caminhos e assumir responsabilidades em projetos coletivos.

Ao explorar plataformas digitais, desenvolver conteúdos próprios ou solucionar desafios reais com apoio de ferramentas tecnológicas, estudantes exercitam a autonomia, aprendem a tomar decisões e desenvolvem competências fundamentais para a vida adulta. Contudo, protagonizar a própria aprendizagem em um mundo conectado exige mais do que habilidades técnicas. Exige senso crítico, capacidade de filtrar informações e maturidade para analisar e avaliar os conteúdos acessados, além de maquinário disponível, o que vem a ser grande empecilho na realidade da escola pública. Marieli Theisen e Ana Paula Porto expõem que

Embora as ideias de uso desse espaço sejam benéficas para ampliação da qualificação do processo de aprendizagem, equipamentos para sua efetivação precisam ser considerados, o que nem sempre pode ser suprido pela escola. Por isso, o planejamento é fundamental, devendo ser avaliada a viabilidade de sua implementação, considerando-se o contexto escolar, suas necessidades, seu perfil, seus recursos – humanos e de infraestrutura.¹⁶⁶

Corroborando com a citação, torna-se favorável alinhar as propostas pedagógicas às condições concretas da escola, reconhecendo suas potencialidades e limitações. A chamada Era da Informação ou Era Tecnológica, com sua avalanche de dados, trouxe também a era da desinformação, com a chamada “Revolução Digital”¹⁶⁷, que Cassiano Carvalho Neto descreve como “a ocorrência de transformações profundas no trato da informação e com a comunicação de um modo

¹⁶⁵ PENHA; ALMEIDA, 2020, p. 81.

¹⁶⁶ THEISEN, Marieli Paula Folharim; PORTO, Ana Paula Teixeira. Cultura Maker, BNCC E Novo Ensino Médio: práticas da era digital no campo da leitura e produção de texto. **Revista De Ciências Humanas**, 23(2), 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4396> Acesso em: 28 jul. 2025. p. 44.

¹⁶⁷ A Revolução Digital transformou a educação, exigindo adaptação e integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa transformação, também conhecida como Educação 4.0, promove uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e personalizada, com o uso de ferramentas digitais para ampliar o alcance e a qualidade da educação. In: CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Educação 4.0**: princípios e práticas de inovação em gestão e docência. Fundamentos teórico-tecnológicos. São Paulo: Laborciencia editora, 2018, p. 13.

geral, em tempo relativa mente curto”.¹⁶⁸ Diante desse cenário, torna-se urgente promover o letramento digital ético e reflexivo, para cultivar uma postura crítica em relação ao que se consome, compartilha e produz é parte central da formação cidadã no Ensino Médio.

Jovens expostos a múltiplos discursos, nem sempre confiáveis ou bem-intencionados, precisam ser preparados para lidar com os riscos e as oportunidades do universo digital. Desenvolver a maturidade digital é, portanto, também é uma tarefa da escola que se compromete com a formação humana integral. O governo brasileiro destaca que a idade mínima para uso de telas e internet considerável é de 12 anos¹⁶⁹, segundo o guia recém lançado para a construção de um ambiente digital mais seguro para crianças e adolescentes brasileiros. O documento norteia o uso saudável das telas, além de promover práticas que reduzam os riscos associados ao tempo excessivo diante dos dispositivos, “ter acesso, presença e alcance digitais não são iguais a possuir fluência, maturidade e responsabilidade para navegar na internet”.¹⁷⁰ Um estudo recente foi avaliado pelo Governo Federal sobre uso intensivo e crescente de telefones celulares para acesso à internet pelas crianças e adolescentes brasileiros.

Destaques da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024 sobre usos feitos por crianças e adolescentes na internet:	
23%	dos usuários de internet de 9 a 17 anos reportaram ter acessado a internet pela primeira vez até os 6 anos de idade. A proporção era de 11% em 2015.
42%	dos usuários de 9 a 17 anos reportaram possuir perfil no YouTube, 69% no WhatsApp (70% em 2018), 63% no Instagram (45% em 2018), 45% no TikTok e 19% no Facebook (66% em 2018). O Instagram é a principal plataforma de acesso para usuários de 13 a 14 anos (58%), enquanto o WhatsApp se destaca entre os usuários de 15 a 17 anos (78%).

¹⁶⁸ CARVALHO NETO, 2018, p. 147.

¹⁶⁹ “Este Guia recomenda que a posse de smartphones (na condição de dispositivo portátil amplamente conectado) se dê apenas após os 12 anos de idade e reforça a necessidade de que vários critérios sejam observados para este tipo de decisão”. In: BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Crianças, adolescentes e telas [livro eletrônico]: **Guia sobre o uso de dispositivos digitais**. Brasília, DF: SECOM/PR, 2024e. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025. p. 61.

¹⁷⁰ BRASIL, 2024e, p. 117.

69%	dos usuários da rede de 9 a 17 anos acessaram a internet pela televisão (proporção de 43% em 2019). As proporções foram de 88% entre os pertencentes às classes AB, 73% para aqueles da classe C e 57% para as classes DE, recomendados para pessoas com idade abaixo dos 13 anos.
76%	de usuários com acesso à internet por meio de computadores foi reportado das classes AB, 40% da classe C e apenas 20% das classes DE.
77%	dos usuários de internet de 9 a 17 anos das classes DE, o telefone celular foi o único dispositivo de acesso à rede.
83%	dos usuários de internet de 9 a 17 anos reportaram possuir perfil em redes sociais. Entre a população de 15 a 17 anos, a proporção foi de 99%.
86%	de usuários de internet de 9 a 17 anos reportaram ouvir música online e 84% reportaram assistir a vídeos na internet.
86%	reportam pesquisar na internet para fazer trabalhos escolares.
93%	da população de 9 a 17 anos é usuária de internet no país, o que representa atualmente cerca de 24,5 milhões de crianças e adolescentes.
98%	O celular permanece como o principal dispositivo de acesso à internet pelos usuários de 9 a 17 anos.

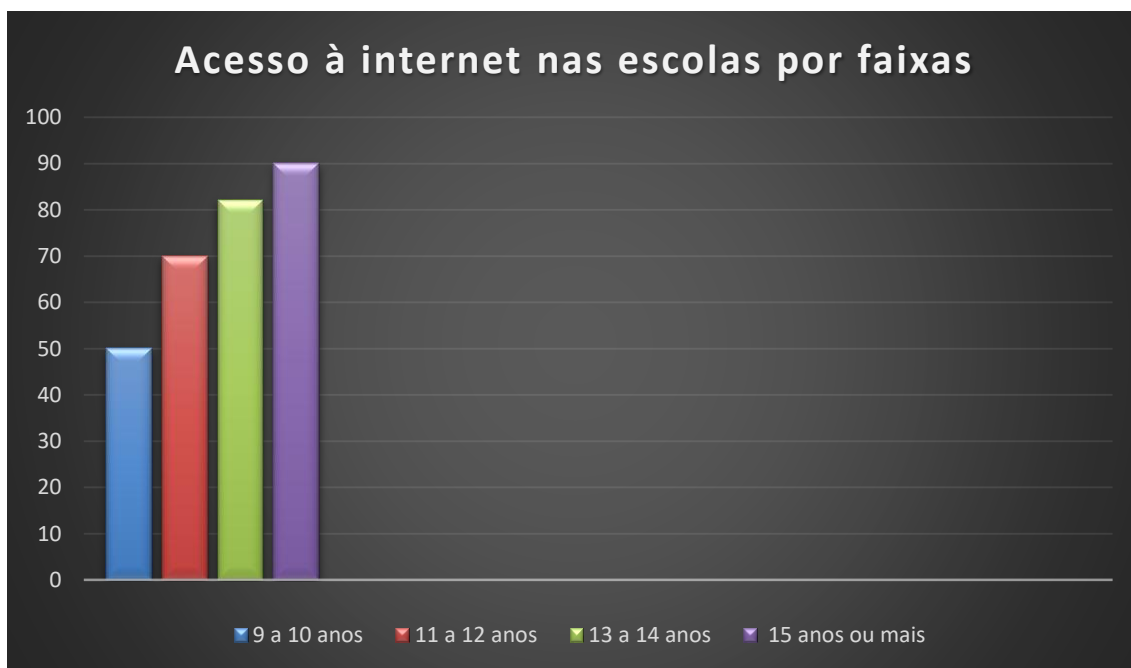
Fonte: BRASIL, 2024e, p. 22-24.

A pesquisa revela que o ingresso no mundo digital ocorre cada vez mais cedo e que o tempo que desperdiçam em frente às telas cresce com o aumento do número de redes sociais mais atuais e independe da classe. A pesquisa do documento ainda revela que “o uso de dispositivos digitais por crianças e adolescentes brasileiros é principalmente para atividades de entretenimento ou educativas, bem como para o acesso de redes sociais”¹⁷¹ na sua maior parte do tempo.

Já o uso da Internet e de dispositivos digitais na escola por estudantes e docentes, de acordo com o Guia do Governo Federal constata que os dados mais recentes apontam que 77% de estudantes do Ensino Fundamental e Médio que utilizam a internet afirmam acessá-la dentro do ambiente escolar¹⁷², seja por meio de dispositivos próprios ou disponibilizados pela escola. Vejamos o gráfico abaixo:

¹⁷¹ BRASIL, 2024e, p. 24.

¹⁷² Recentemente a Lei nº 15.100 restringiu a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados disponíveis em: BRASIL, 2024e, p. 108.

Observa-se que esse acesso cresce com a idade: 50% entre estudantes de 9 a 10 anos, 70% entre os de 11 a 12 anos, 82% entre os de 13 a 14 anos e mais de 90% entre os que têm 15 anos ou mais. O telefone celular é o dispositivo mais utilizado por estudantes na escola (55%), com destaque para estudantes do Ensino Médio, dos quais 81% afirmaram usar o aparelho, seguidos por 55% dos anos finais e 15% dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os dispositivos escolares, destacam-se o computador de mesa (31%), o notebook (26%) e o tablet (7%).¹⁷³

Do ponto de vista docente, ainda segundo o documento, 92% de profissionais de escolas de Ensino Fundamental e Médio utilizam pelo menos um dispositivo digital com estudantes durante as aulas. Contudo, esse uso ainda é mais voltado à apresentação de conteúdos do que à realização de atividades práticas com as tecnologias. O telefone celular é o recurso mais citado por docentes (67%) para fins educacionais, sendo utilizado por 47% de docentes da rede municipal, 74% da

adolescentes (Art 1º), salvaguardando seu uso na sala de aula sob orientação, para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação (Art. 2º § 1º). In: BRASIL. **Lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025b**, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

¹⁷³ BRASIL, 2024e, p. 108.

estadual e 76% da rede privada. Em áreas rurais, 14% de docentes relataram usar apenas o celular como ferramenta digital com seus alunos e suas alunas.¹⁷⁴

As atividades mais comuns realizadas por estudantes com o uso de dispositivos digitais na escola são: pesquisas sobre os conteúdos apresentados nas aulas (57%), especialmente entre estudantes do Ensino Médio (78%); leitura de textos (47%); realização de trabalhos em grupo (45%) e acesso a vídeos (40%) relacionados ao conteúdo trabalhado em aula.¹⁷⁵

Tal cenário evidencia o excesso do uso de telas sem acompanhamento pedagógico e a urgência de investir em ações que assegurem uma mudança de paradigmas, a fim de transformar o acesso à tecnologia em instrumento real de aprendizagem e equidade.

Ainda que as transformações contemporâneas pareçam avançar em ritmos mais velozes do que os da escola, é justamente nesse desencontro que se revela a urgência de repensar suas práticas e modos de funcionamento. A rigidez curricular, a fragmentação do conhecimento, a centralização da fala docente e a utilização restrita de recursos comunicativos ainda predominam em muitas realidades, sobretudo no Ensino Médio. Acrescentam-se a isso as pressões vivenciadas pelas juventudes, como a preparação para exames seletivos, a entrada no mundo do trabalho e as tensões sociais que atravessam essa etapa da vida. Nesse contexto, a motivação e o engajamento do alunado tornam-se elementos centrais, o que requer estratégias inovadoras, como o uso da gamificação e de outras metodologias que aproximem o processo de aprendizagem de seu cotidiano. “Educadores e estudantes podem interagir de forma lúdica, e intencionalmente pedagógica, com jogos digitais por meio dos quais é possível desenvolver habilidades como planejamento, antecipação, tomada de decisão, pensamento estratégico etc”.¹⁷⁶

O Guia sobre o uso de dispositivos digitais para crianças e adolescentes supracitado substancia sobre o lúdico, em especial a gamificação, pois

Os jogos podem ser espaços de aprendizado experimental, que permitem que os alunos possam errar de maneira segura, aprender com os erros e persistir até obterem sucesso. Os jogos também possuem benefícios psicológicos e socioemocionais, já que

¹⁷⁴ BRASIL, 2024e, p. 108.

¹⁷⁵ BRASIL, 2024e, p. 108.

¹⁷⁶ BRASIL, 2024e, p. 122.

incentivam o trabalho em equipe na resolução de problemas, promovem o engajamento social, a colaboração e a conexão entre os jogadores.¹⁷⁷

A presença marcante dos jogos online na vida de adolescentes é exemplo de como interesses e linguagens geracionais podem ser mobilizados em favor da aprendizagem. Essa familiaridade com dinâmicas interativas, narrativas envolventes, recompensas e desafios abre espaço para a inserção de práticas gamificadas no contexto escolar. Quando bem planejadas, essas estratégias não apenas potencializam a motivação e a participação, mas também fortalecem o protagonismo discente, transformando a sala de aula em espaço de experiências mais significativas. Compreende-se que docentes são agentes centrais da inovação educacional, capazes de transformar práticas ao desenvolver soluções criativas para os desafios cotidianos das salas de aula. Segundo o Relatório Global sobre Professores, publicado em 2025,

Com base em seus conhecimentos profissionais, suas habilidades e sua experiência, os professores podem encontrar novas abordagens ou soluções para os desafios – eles podem experimentar a gamificação das experiências de aprendizagem dos estudantes, testar tecnologias como um complemento de aprendizagem ou usar a tecnologia para ajudar a reduzir sua própria carga de trabalho.¹⁷⁸

De acordo com a UNESCO, a inovação, entendida como processo de resolução de problemas enraizado no profissionalismo docente, pode se manifestar em métodos, produtos, serviços ou tecnologias, como a gamificação e o uso de recursos digitais para apoiar a aprendizagem e reduzir a carga de trabalho. Estudos da OECD mostram que a maioria dos professores e das professoras se empenham em buscar novas ideias, especialmente as pessoas mais jovens, e que o ensino se destaca em comparação a outras profissões por inovar sobretudo em conhecimento e métodos, consolidando-se como uma carreira dinâmica, criativa e essencial no século XXI.¹⁷⁹

O uso de novas tecnologias e metodologias inovadoras como o modelo de aprendizagem colaborativa e a baseada em problemas podem auxiliar em aulas mais

¹⁷⁷ BRASIL, 2024e, p. 122.

¹⁷⁸ UNESCO. International Task-Force on Teachers for Education 2030. **Relatório global de professores:** abordar a escassez de professores e transformar a profissão. Brasília: UNESCO, Fundação SM, 2025a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393261?posInSet=9&queryId=747dcf2e-6a2e-4768-a950-15523d7cc93e> Acesso em: 05 set. 2025. p. 114-115.

¹⁷⁹ UNESCO, 2025a, p. 114-115.

que necessitem tanto do protagonismo docente como o discente. Nesse cenário, o Ensino Religioso encontra um ambiente favorável para se renovar no Novo Ensino Médio, dialogando com os Projetos de Vida e os Itinerários Formativos. Ao tratar de temas como o sentido da vida, a ética, o caráter, a espiritualidade, a alteridade, a convivência social e cultural, o respeito às diversidades religiosas e não religiosas, bem como aspectos ligados ao bem-estar, à autoeficácia e às relações interpessoais (seja com famílias, comunidades ou empregadores), esse componente curricular pode se articular de modo profundo às questões existenciais próprias da juventude. Quando aliado a metodologias ativas e recursos digitais, o Ensino Religioso deixa de ser um componente restrito à exposição de conteúdos e se transforma em um espaço de reflexão crítica, de diálogo e de construção de valores que orientam a vida em sociedade.

A reinvenção escolar, portanto, não significa romper com as conquistas já alcançadas, mas reconhecer que, para permanecer viva e significativa, a escola precisa se abrir ao novo. As tecnologias digitais, sozinhas, não solucionam os dilemas da educação, mas, quando integradas a um projeto pedagógico consistente, revelam-se poderosas mediadoras de aprendizagem. No Ensino Religioso, por exemplo, podem ser utilizadas para propor debates, narrativas interativas, simulações de dilemas éticos ou projetos colaborativos que aproximem as vivências escolares dos desafios contemporâneos. O que está em jogo não é apenas a aprendizagem cognitiva, mas a formação integral de sujeitos capazes de pensar criticamente, conviver respeitosamente e atuar com responsabilidade em um mundo conectado e em constante transformação. Para José Sérgio Page e Daniel Paiva,

Conectar o Ensino Religioso aos instrumentos tecnológicos da cultura digital, tende a oferecer aos integrantes do processo de ensino e aprendizagem uma maior dinâmica educacional, favorecendo assim o protagonismo estudantil dos alunos, através da democratização do conhecimento, acessibilidade aos conteúdos multissensoriais e da interatividade de recursos didáticos oferecidos. Os conteúdos presentes na grade do Ensino Religioso quando mediados pelas ferramentas tecnológicas existentes podem oportunizar maiores interações entre os estudantes envolvidos no processo de ensino, facilitando uma atuação mais dinâmica, ativa e protagonista, podendo assim, elaborar questionamentos reflexivos e críticos sobre o assunto que for estudado, desde que haja por parte do professor uma integração metodológica apropriada para a aula em questão.¹⁸⁰

¹⁸⁰ PAGE. José Sérgio Dias; PAIVA, Daniel Costa de. A Cultura Digital Escolar e o Ensino Religioso: perspectivas de uma aprendizagem ativa e interdisciplinar. **Revista Arcê**, São José dos Pinhais,

Os autores destacam que integrar o Ensino Religioso à cultura digital amplia a dinâmica educacional, favorecendo o protagonismo discente por meio da democratização do conhecimento, da acessibilidade a conteúdos multissensoriais e da interatividade dos recursos tecnológicos. Essa mediação possibilita maior interação entre estudantes, promovendo participação ativa e reflexiva, desde que acompanhada de uma integração metodológica adequada por parte do docente. Assim, ao pensar a inserção do uso de TICs e metodologias inovadoras no Ensino Médio, o foco deve estar no que realmente importa: a experiência de aprender. Importa questionar o que se aprende, como se aprende e por que se aprende. A escola do século XXI, sobretudo no Ensino Religioso, pode ser um espaço de escuta, de cuidado e de abertura ao diálogo, capaz de fomentar a criação, estimular a reflexão e valorizar as relações humanas. Afinal, a educação, em sua essência, é feita de encontros e experiências compartilhadas, e a tecnologia só encontra sentido quando está a serviço desses processos, desde que haja responsabilidade ética.

3.1.1 Inteligência artificial, educação e responsabilidade ética: uma leitura teológica da cultura digital

A consolidação da cultura digital como instância organizadora da vida social impõe novos desafios à educação contemporânea, especialmente no que diz respeito ao uso da inteligência artificial nos processos formativos de crianças e jovens. Trata-se de fenômeno que ultrapassa o campo técnico e instrumental, alcançando dimensões éticas, antropológicas, pedagógicas e teológicas. A presença crescente de sistemas algorítmicos na escola e fora dela redefine modos de aprender, comunicar-se, produzir conhecimento e relacionar-se, exigindo posicionamento crítico diante dos impactos que tais tecnologias produzem sobre a formação integral da pessoa humana.

Nesse cenário, o Ensino Religioso assume papel particularmente relevante, pois se dedica à reflexão sobre sentidos da existência, valores éticos, convivência plural e dignidade humana. Ao abordar criticamente a inteligência artificial, o Ensino Religioso não tem como objetivo demonizar a tecnologia, mas favorecer leitura ética e humanizadora da cultura digital, ajudando crianças e jovens a discernirem limites,

possibilidades e riscos do uso acrítico dessas ferramentas. Trata-se de educar para consciência, responsabilidade e cuidado, reconhecendo que nem tudo o que é tecnicamente possível é eticamente desejável.

Documentos internacionais, como o Marco Referencial de Competências em Inteligência Artificial para Estudantes¹⁸¹, elaborado pela UNESCO em 2025, visa ajudar docentes nessa integração, descrevendo 12 competências em quatro dimensões: “mentalidade centrada no ser humano”, “ética da IA”, “técnicas e aplicações de IA” e “projeto de sistema de IA”¹⁸², e indicam que a educação não deve assumir postura meramente reativa diante da IA, mas propor uma “implementação efetiva de estratégias nacionais de IA e a construção de futuros inclusivos, justos e sustentáveis nesta nova era tecnológica”.¹⁸³ O desenvolvimento dessas competências ultrapassa domínio técnico, exigindo integração de saberes científicos, humanísticos, sociais e éticos. Essa perspectiva torna-se ainda mais urgente quando se considera que crianças e jovens estão em processo de construção de autonomia intelectual, moral e relacional, o que os torna mais vulneráveis à dependência tecnológica, à manipulação informacional e à naturalização de práticas desumanizantes.

A popularização da inteligência artificial generativa (IAGen) intensificou esse debate ao introduzir sistemas capazes de produzir textos, imagens, vídeos e outros conteúdos que simulam processos cognitivos humanos. Segundo a UNESCO,

Escolas e outras instituições educacionais devem desenvolver habilidades para compreender os possíveis benefícios e riscos da IA, incluindo a IAGen, para a educação. Somente com base nessa compreensão será possível validar a adoção de ferramentas de IA. Além disso, é preciso apoiar professores e pesquisadores no fortalecimento de suas habilidades no uso adequado da IAGen, incluindo treinamento e orientação contínua.¹⁸⁴

Embora tais ferramentas ofereçam possibilidades pedagógicas relevantes, também levantam preocupações significativas, como empobrecimento do pensamento crítico, fragilização da autoria, dificuldade de distinguir informação

¹⁸¹ UNESCO. **Marco referencial de competências em IA para estudantes**. Paris e pela representação da UNESCO no Brasil: UNESCO Office Brasília, 2025b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280?posInSet=1&queryId=d56cf92d-0ca1-4cfd-ba16-27ffc2ac3ad8>. Acesso em: 18 jan. 2026.

¹⁸² UNESCO, 2025b, p. 13.

¹⁸³ UNESCO, 2025b, p. 13.

¹⁸⁴ UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris e pela representação da UNESCO no Brasil: UNESCO Office Brasília, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em 18 jan. 2026. p. 20.

confiável de conteúdos artificiais e banalização do conhecimento. No ambiente educacional, esses riscos se manifestam de forma ainda mais sensível, sobretudo quando o uso da IA ocorre sem mediação pedagógica e reflexão ética, necessitando, portanto, monitorar e validar sistemas de IAGen para a educação.¹⁸⁵

Do ponto de vista teológico, a reflexão sobre a inteligência artificial insere-se em debate mais amplo sobre a condição humana e o significado da inteligência à luz da fé. A psicologia buscou adornar e medir a inteligência com muito mais ênfase, a partir de estudos de Alfred Binet e Theodore Simon constituíram os testes psicométricos, cujo Q.I. (quociente de inteligência) era medido por testes de acordo com a idade da criança e complexidade de perguntas e respostas.¹⁸⁶ No período da Patrística, Santo Agostinho, ao refletir sobre a alma humana, destacou as faculdades da memória, da inteligência e da vontade como elementos interligados, que encontram sua plenitude na relação com Deus.¹⁸⁷

Realiza-se, de fato, certa imagem da Trindade: a própria mente; seu conhecimento, que é a sua prole e verbo gerado dela mesma; e um terceiro elemento, o amor. Esses três formam uma única unidade e são de uma mesma substância. A prole, ou seja, o conhecimento não é inferior à mente, se esta se conhece na medida de todo o seu ser. O amor também não é inferior, se a mente se ama a si mesma na proporção em que se conhece e existe.¹⁸⁸

Para Agostinho, a inteligência não se reduz ao acúmulo de informações ou à capacidade de resolver problemas, mas está vinculada à busca da verdade e ao reconhecimento da própria finitude diante do Criador, pois “não pode ser alma e não viver, quando ainda possui algo a mais, que é a inteligência”.¹⁸⁹

Essa compreensão ajuda a distinguir de forma clara a inteligência humana dos sistemas artificiais. Enquanto a inteligência humana se constrói nas relações, na ética, na experiência do amor e da alteridade, a inteligência artificial opera segundo lógica funcional, baseada em dados, padrões e probabilidades. Não há, nos sistemas

¹⁸⁵ UNESCO, 2024, p. 25.

¹⁸⁶ ZAZZO, René. **Alfred Binet**. Tradução de Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Organização: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Danilo Di Manno de Almeida. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Inicialmente na página 48, a explicação das métricas da inteligência se estende por muitas páginas do livro. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-81089/alfred-binet>. Acesso em: 19 jan. 2026. p. 48

¹⁸⁷ AGOSTINHO. **A Trindade**. Tradução do original latino e introdução Agustino Belmonte; revisão e notas complementares Nair de Assis Oliveira J. 2ª edição. São Paulo: Paulus, 1994, Livro X, cap. 11, n. 17, p. 330.

¹⁸⁸ AGOSTINHO, 1994, Livro IX, cap. 12, n. 18, p. 308.

¹⁸⁹ AGOSTINHO, 1994, Livro X, cap. 04, n. 06, p. 318.

artificiais, consciência, intencionalidade moral ou abertura ao transcendente. Confundir esses planos pode levar à ilusão de que a máquina substitui o humano, obscurecendo valores fundamentais como dignidade, responsabilidade e liberdade.

A narrativa bíblica da criação reforça essa distinção ao afirmar que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus e recebeu a missão de cuidar e administrar a criação. “Façamos o ser humano à nossa imagem, conforme nossa semelhança” (Gn 1,26) expressa não apenas origem, mas vocação ética. A tarefa de dominar a terra não pode ser compreendida como exploração indiscriminada, mas como responsabilidade compartilhada, cuidado e serviço à vida. Nesse sentido, as tecnologias, incluindo a inteligência artificial, podem ser compreendidas como instrumentos a serviço dessa missão, desde que permaneçam subordinadas à ética da vida e ao bem comum.

O magistério recente da Igreja, especialmente nas reflexões do Papa Francisco, tem alertado para os riscos da absolutização da tecnologia e da ideologia tecnocrática. Documentos como *Antiqua et Nova*, já citado anteriormente, reforçam distinção fundamental entre inteligência humana e sistemas artificiais, “e é já legítimo supor que o seu uso influenciará cada vez mais a nossa forma de viver, as nossas relações sociais e, no futuro, até mesmo a maneira como concebemos a nossa identidade enquanto seres humanos”.¹⁹⁰ Essa reflexão é particularmente relevante no campo educacional, pois confronta tendências que reduzem estudantes a dados, métricas ou resultados mensuráveis, esvaziando dimensão relacional e formativa do processo educativo.

No Ensino Religioso, essa crítica ganha contornos pedagógicos concretos ao problematizar práticas que favorecem uso acrítico da IA, como dependência de respostas prontas, substituição do esforço reflexivo e instrumentalização do conhecimento. Ao mesmo tempo, o componente curricular pode contribuir para formação de sujeitos capazes de discernir eticamente o uso das tecnologias, promovendo valores como verdade, justiça, solidariedade e respeito à todas as crenças e religiões. Sobre isso o documento diz que

A pluralidade das religiões e das culturas, a multiformidade das tradições espirituais e teológicas, a variedade dos dons do Espírito e das tarefas na comunidade, bem como a diversidade de idade, sexo e pertencas sociais no seio da Igreja são um convite a cada para

¹⁹⁰ VATICANO, 2024, p. 01.

reconhecer e assumir a sua própria parcialidade, renunciando à pretensão de se colocar no centro e abrindo-se ao acolhimento de outras perspectivas. Cada um é portador de uma contribuição peculiar e indispensável para completar a obra comum.¹⁹¹

Nesse horizonte, o Ensino Religioso é chamado a assumir a pluralidade como princípio pedagógico e ético, reconhecendo que o processo educativo se constrói no encontro entre diferentes experiências religiosas, culturais e existenciais. Para Carlos Eduardo Souza Aguiar,

A cultura das redes é aquela que permite a experimentação de qualquer tipo de representação do sagrado: de religiões tradicionais fechadas a novos movimentos religiosos inovadores e abertos. Em princípio, a tecnologia digital não impede a experimentação de nenhum tipo de religião, ao contrário, o digital forja um ciclo cultural que exige o deslocamento das religiões e religiosidades para as redes. E nenhum desses deslocamentos é neutro em seus efeitos, transformando, inclusive, as tradições.¹⁹²

Ao promover abertura ao diálogo e ao reconhecimento da própria limitação, esse componente curricular contribui para formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade não como ameaça, mas como possibilidade de aprendizado mútuo e construção coletiva do conhecimento, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais e pela inteligência artificial.

A cultura digital, entendida como conjunto de valores, práticas e modos de ser mediados pelas tecnologias, necessita de uma ética que a oriente. Essa ética não se apresenta como limite opressor, mas como critério humanizador. A concentração do poder tecnológico em poucas corporações, a vigilância digital excessiva, a manipulação de informações e a disseminação de conteúdos falsos afetam diretamente processos educativos, relações sociais e experiências religiosas. Crianças e jovens, imersos desde cedo nesse ambiente, precisam ser acompanhados por práticas pedagógicas que favoreçam consciência crítica e autonomia moral.

¹⁹¹ FRANCISCO, PP. **Para uma Igreja sinodal**: comunhão, participação, missão. Documento final. A Unidade como harmonia. N. 42. Vaticano, 2024. Disponível em: https://www.synod.va/content/dam/synod/news/2024-10-26_final-document/POR---Documento-finale.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026. p. 15.

¹⁹² AGUIAR, Carlos Eduardo Souza. Notas Sobre a Religiosidade Tecnológica. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Belém: **42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0756-1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026. p. 9-10.

Em uma recente entrevista à Revista Veja o sociólogo espanhol Manuel Castells¹⁹³, reflete que as contradições, livre expressão das redes nada mais é do que um reflexo de quem somos como seres humanos. Para ele “uma boa parcela dessas pessoas é sexista, racista, xenófoba, homofóbica, fanática religiosa, nacionalista extremista e propensa à violência. A internet é nosso espelho”.¹⁹⁴ Ainda para o autor,

As políticas públicas devem centrar os seus esforços na facilitação do acesso ao conhecimento e no aumento das capacidades de aprendizagem, [...] estas políticas promovem a inovação dos produtos e dos processos, a gestão do conhecimento, organizações educativas nas empresas e serviços públicos bem como protocolos nacionais e internacionais para a inovação. [...]. Tendo presente este cenário, podemos realçar um papel bem mais importante para as políticas ligadas à investigação, cultura, media, inovação, sociedade de informação, educação, formação e as suas implicações relativamente a outros temas, tais como o emprego, inclusão/integração social e desenvolvimento regional.¹⁹⁵

Como explicita o autor, no contexto da cultura digital e da expansão da inteligência artificial, torna-se fundamental reconhecer papel estratégico das políticas públicas na promoção do acesso equitativo ao conhecimento e no fortalecimento das capacidades de aprendizagem. Ao articular educação, inovação, cultura e informação, tais políticas contribuem para criação de ambientes formativos mais inclusivos, capazes de responder às transformações tecnológicas sem negligenciar impactos sociais, culturais e regionais que atravessam processos educativos e relações de trabalho.

Nesse contexto, o Ensino Religioso contribui de modo singular ao articular reflexão ética, leitura simbólica da realidade e abertura ao transcendente. Ao dialogar com a cultura digital, esse componente curricular pode ajudar estudantes a compreenderem que a tecnologia não é neutra e que seu uso envolve escolhas morais. Além disso, favorece reflexão sobre limites da técnica, valor do silêncio, da interioridade e da relação presencial, elementos fundamentais para desenvolvimento humano integral.

¹⁹³ Manuel Castells é Professor da Universidade Aberta da Catalunha e da Universidade do Sul da Califórnia, autor do livro *A Sociedade em Rede*. Ele é um dos mais celebrados especialistas do impacto das modernas tecnologias em tempo de comunicação acelerada e informações falsas.

¹⁹⁴ CASTELLS, Manuel. “É um momento sombrio”, diz Manuel Castells sobre internet e democracia. Entrevista de Luiz Paulo Souza. Publicado na **Revista VEJA** de 29 de março de 2024, edição nº 2886. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/e-um-momento-sombrio-diz-manuel-castells-sobre-internet-e-democracia/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

¹⁹⁵ CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005, p. 395.

Por fim, reconhecer os riscos do uso acrítico da inteligência artificial não implica rejeição da tecnologia, mas convite ao discernimento, pois para Castells, “a inteligência artificial não opera em um vácuo. Ela depende de bases de dados abertas, e as bases existentes são tendenciosas”.¹⁹⁶ A IA pode ser aliada da educação quando utilizada como ferramenta complementar, subordinada à inteligência humana e orientada por valores éticos e espirituais. Para isso, é indispensável investir na formação ética de docentes e discentes, fortalecendo cultura do cuidado, da responsabilidade e da verdade. Assim, a educação, iluminada pela teologia e pelo Ensino Religioso, pode contribuir para construção de uma cultura digital verdadeiramente a serviço da vida, da dignidade humana e do bem comum.

3.2 O PROTAGONISMO DOCENTE NA NOVA ERA DIGITAL

Vivencia-se uma era marcada por transformações aceleradas nas formas de aprender, ensinar e interagir com o conhecimento. A chamada Nova Era Digital reconfigura não apenas os instrumentos pedagógicos, mas também os papéis atribuídos a quem ensina e a quem aprende. Nesse cenário, o protagonismo docente deixa de ser uma aspiração para se tornar uma exigência das práticas pedagógicas contemporâneas, sobretudo nos componentes curriculares que demandam sensibilidade ética, escuta qualificada e postura crítica, como o Ensino Religioso.

Neste contexto, o trabalho docente assume contornos que ultrapassam a função de transmissor de conteúdos consolidados, assegurando a adequação dos “direitos e objetivos de aprendizagem e as competências e habilidades definidos para a etapa do Ensino Médio nas diferentes áreas do conhecimento”.¹⁹⁷ Em um exercício docente protagonista, espera-se que o profissional da educação atue como pesquisador, articulador e mediador de experiências de aprendizagem que dialoguem com a realidade social e cultural das turmas, para isso “é fundamental que estejam conectados às possibilidades de incorporação da tecnologia nesses processos e preparados para utilizá-la e adaptá-la à sua prática docente”.¹⁹⁸

¹⁹⁶ CASTELLS, 2024.

¹⁹⁷ BRASIL, 2024d, p. 18.

¹⁹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**, 2024f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025. p. 06

Tal mediação demanda a construção de espaços formativos que acolham a pluralidade de visões de mundo, favorecendo a reflexão crítica e a convivência com a diversidade, “principalmente àqueles acometidos pelas diferentes formas de desigualdades que assolam a sociedade brasileira”.¹⁹⁹ Para que esse papel se efetive, o investimento em formação continuada torna-se necessário, no engajamento com metodologias ativas e no uso criterioso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O documento do Governo Federal “Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas” de 2025 elabora o perfil docente de educação digital e midiática, segundo o documento,

O professor do Ensino Médio deve ser preparado para atuar como mentor de jovens protagonistas digitais, usuário crítico e criativo das tecnologias, articulador entre conhecimentos científicos e o mundo contemporâneo. Sua formação deve desenvolver habilidades avançadas de uso e análise crítica de tecnologias e mídias, além do domínio sobre o funcionamento de algoritmos. Ele deve ser capaz de promover a interdisciplinaridade, orientar projetos autorais e pesquisas com apoio de tecnologias e atuar no uso ético da inteligência artificial. A formação desse professor deve ser sólida em cultura digital, educação midiática, ciência de dados, fundamentos computacionais e direitos digitais.²⁰⁰

Essa compreensão de profissionais de ensino específicos de educação digital ainda está distante de ser encontrada nas escolas de Educação Básica. Por isso, torna-se cada vez mais necessárias formações na área para acompanhar a velocidade da Era Digital. O mesmo documento enfatiza que

A formação dos professores não deve se limitar a uma perspectiva instrumental ou de curadoria de tecnologias. Diante da rápida evolução tecnológica, formações restritas podem se tornar rapidamente obsoletas e não atender aos objetivos da Educação Digital e Midiática. É essencial formar profissionais que compreendam e acompanhem as mudanças tecnológicas de maneira crítica, estimulando sua própria capacidade criativa e crítica, bem como a dos estudantes. O objetivo é navegar coletivamente pelas complexidades do mundo digital de forma ética e democrática, e não simplesmente operar ferramentas.²⁰¹

Compreender o protagonismo docente como expressão de uma atuação consciente é reconhecer o educador e a educadora como sujeitos ativos de sua prática. Trata-se de uma presença que se traduz em decisão, intencionalidade e

¹⁹⁹ BRASIL, 2024d, p. 6.

²⁰⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_edigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 03 set. 2025. p. 46.

²⁰¹ BRASIL, 2025c, p. 46.

responsabilidade crítica. Ocupa-se, portanto, a sala de aula não apenas com a presença física, mas com clareza de propósitos e compromisso ético. Essa atuação se expressa na autoria pedagógica, nas escolhas intencionais de planejamento e na condução de cada aula, valorizando saberes construídos no cotidiano escolar e na prática situada.

Para Claudison Barbosa [et al], “o professor protagonista é aquele que trilha o seu próprio processo de aprendizado, libertando-se das amarras do ensino tradicional”²⁰², sendo assim, o protagonismo se manifesta quando docentes reconhecem, em seu fazer, elementos criativos e singulares que configuram sua identidade docente. O planejamento intencional e a reflexão sobre os resultados contribuem para o desenvolvimento de um estilo próprio, enraizado na articulação entre teoria e prática. Essa produção de conhecimento, tanto textual quanto prática, constitui uma forma de resistência frente a padronizações impostas por políticas educacionais que, por vezes, ignoram a complexidade do ato educativo, especialmente em componentes curriculares como o Ensino Religioso, cujo conteúdo lida com crenças, valores, subjetividades e construções culturais, daí a necessidade da autonomia docente.

Luís Fernando Gastaldo e Lenir Basso Zanon definem a autonomia como um dos elementos essenciais da docência, assim como a reflexividade, a emancipação e o protagonismo.²⁰³ A autonomia, nesse sentido, torna-se eixo estruturante. Ser autônomo é assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, compreendendo que o processo formativo não se encerra na licenciatura, tampouco se esgota em cursos isolados. A autonomia propõe consciência do compromisso ético-político da docência, a capacidade de tomada de decisões fundamentadas e o reconhecimento de que a educação é, também, uma prática transformadora. O protagonismo docente constrói-se, portanto, no entrelaçamento entre liberdade e

²⁰² BARBOSA, Claudison De Lima [et al]. O protagonismo docente: uma elucidação bibliográfica conduzida a pedagogia freiriana. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113129>. Acesso em: 03 set. 2025. p. 10.

²⁰³ GASTALDO, Luís Fernando; ZANON, Lenir Basso. O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais. **Revista Cocar**. V.17. N.35 / 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5631>. Acesso em: 19 set. 2025. p. 12.

responsabilidade, posicionando a pessoa educadora como um ser reflexivo, ético e inovador.

No campo do Ensino Religioso, essas dimensões são ainda mais evidentes, pois “a seriedade desse componente curricular aponta para a necessidade de uma formação de professor que possibilite uma visão dessa área do conhecimento”²⁰⁴, que exige escuta, abertura ao diálogo e domínio de saberes interdisciplinares, pois aborda o fenômeno religioso em sua complexidade histórica, simbólica e cultural. As metodologias tradicionais, centradas na exposição e na homogeneização do conhecimento, mostram-se limitadas frente às demandas da contemporaneidade. Em contrapartida, metodologias inovadoras revelam-se promissoras para ampliar o engajamento do alunado e fomentar o pensamento crítico sobre temas como alteridade, convivência e ética.

O uso crítico das TICs e metodologias inovadoras, nesse sentido, não apenas moderniza a aula, mas pode torná-la mais significativa, desde que integrado de forma coerente ao projeto pedagógico. Aulas dinâmicas, ferramentas e ambientes digitais de aprendizagem abrem possibilidades para uma mediação mais dialógica e interativa. A condição para isso, contudo, é que tais tecnologias não sejam fins em si mesmas, mas recursos articulados à intencionalidade pedagógica, capazes de ampliar a compreensão do fenômeno religioso e suas implicações sociais e culturais.

O documento Referencial de Saberes Digitais Docentes estabelece três dimensões, cada uma delas contendo saberes específicos que, quando desenvolvidos, colaboram para a intencionalidade pedagógica do uso das tecnologias digitais na prática docente.

²⁰⁴ JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; RODRIGUES, Edile. M. F. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**, Teol. Pastor., Curitiba, v. 6, n. 2, p.587-609, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/8183/7937>. Acesso em: 03 set. 2025. p. 599.



Legenda: D: Dimensão SD: Saberes Digitais
 Fonte: BRASIL, 2024f, p. 6.

A figura acima demonstra que o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica é analisado em três dimensões complementares, que orientam a definição dos objetivos formativos e a elaboração de programas de formação continuada pelas redes de ensino. As dimensões, ensino e aprendizagem com tecnologias, cidadania digital e desenvolvimento profissional, foram escolhidas por promoverem um desenvolvimento equilibrado e abrangente dos saberes digitais docentes,

favorecendo uma atuação pedagógica atual, crítica e alinhada às exigências contemporâneas.²⁰⁵

Faz-se necessário que docentes estejam mais antenados às novas maneiras de repassar o conteúdo e de receber feedbacks. Para seguir o fluxo da contemporaneidade, precisam buscar cada vez mais cursos e capacitações. A formação continuada, nesse cenário, é condição fundante para sustentar o protagonismo docente. Ela deve ser compreendida como direito e necessidade, não como mera obrigação institucional. Sobre a formação continuada docente, os pesquisadores Luís Gastaldo e Lenir Zanon refletem que

O processo reflexivo desenvolvido em processos de formação continuada abertos para a participação do professor em uma condição de protagonismo estende-se da individualidade do docente para a reflexão e atuação coletiva, e vice-versa. É quando o professor se sente integrado, se empodera, liberta e estimula a proposição de ações educacionais com vistas à emancipação humana, fazendo da educação um instrumento mediador de libertação, capaz de se opor à alienação produzida pela lógica opressora da realidade capitalista, alienada aos interesses do capital.²⁰⁶

Mais do que buscar cursos, é preciso criar condições para que a trajetória profissional seja um espaço de reflexão, produção de saberes e ressignificação da sua própria prática, e “também possibilita uma abordagem mais dinâmica e interativa, que pode melhorar o engajamento dos alunos e facilitar a personalização do ensino”.²⁰⁷ A experiência acumulada, quando associada à escuta, à colaboração e à análise crítica-reflexiva, torna-se potência formativa.

Neste percurso, o protagonismo não se confunde com centralidade autoritária. Pelo contrário, diz respeito à liderança comprometida com a escuta, a mediação, a regulação e a avaliação dialógica. A escolha por estratégias inovadoras, a abertura à experimentação e o enfrentamento das dificuldades da prática cotidiana são expressões dessa postura ativa e consciente. No Ensino Religioso, isso significa articular vivências, narrativas e conhecimentos, promovendo o diálogo entre diferentes formas de ver o mundo e reconhecendo o saber do alunado como ponto de partida e de chegada do processo educativo.

²⁰⁵ BRASIL, 2024f, p. 6.

²⁰⁶ GASTALDO; ZANON, 2022, p. 12.

²⁰⁷ BRASIL, 2024f, p. 12.

Metodologias como aqui já apresentadas podem auxiliar e engajar as aulas na construção de uma prática mais investigativa e contextualizada. Especialmente no Ensino Religioso, tais abordagens criam condições para reflexões mais profundas sobre as relações humanas, os dilemas éticos e os múltiplos sentidos da espiritualidade, com base no respeito as alteridades. O engajamento discente, nesse contexto, é fortalecido pela aproximação entre o currículo e as vivências concretas do cotidiano, envolvido em aprendizagens mais prazerosas e reflexivas, pois “hoje mais do que nunca o aluno é produtor de conhecimento, professor é um guia desse processo e a escola mais um, dentre muitos, locais de aprendizagem”²⁰⁸, caracterizando assim, papéis de protagonismo nesse processo.

Para Gastaldo e Zanon, “há uma complementariedade necessária entre o protagonismo proposto e a coletividade instituída, na busca de soluções”.²⁰⁹ Importa ressaltar que protagonismo não é tarefa solitária. Ele se fortalece na coletividade, nas redes colaborativas e no compartilhamento de experiências entre pares, propondo “o intercâmbio reconstrutivo de saberes e experiências com avanços em questões teórico reflexivas”.²¹⁰ A cultura da co-formação deve ser incentivada, com espaços institucionais voltados ao diálogo, à escuta mútua e à produção coletiva de saberes. A escola, nesse cenário, configura-se como lugar de convivência, formação permanente e construção de horizontes ético-políticos.

Diante dos desafios do tempo presente, a docência protagonista ganha contornos indispensáveis. Em tempos de pluralidade, de ampliação das tecnologias e de novas demandas sociais, é fundamental que a prática pedagógica esteja orientada pela ética, pela justiça e pelo respeito às diferenças. No Ensino Religioso, esses princípios são estruturantes, pois o componente curricular tem o potencial de formar para a convivência democrática, o respeito mútuo e a cidadania plural.

Refletir sobre os desafios e possibilidades do protagonismo docente implica compreender as múltiplas dimensões que atravessam a prática educativa, sejam elas institucionais, políticas, socioeconômicas ou tecnológicas, pois “ainda se apresentam muitos desafios para a efetivação do direito à educação dos adolescentes e jovens

²⁰⁸ SANTOS, Maria Eliane Ferreira dos. As tendências educacionais e o papel do professor. São Paulo: **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. V.10, n. 07. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14959/7745>. Acesso em: 03 set. 2025. p. 2280.

²⁰⁹ GASTALDO; ZANON, 2022, p. 14.

²¹⁰ GASTALDO; ZANON, 2022, p. 17.

acerca do Ensino Médio quanto à sua equidade de acesso, permanência e aprendizado, em uma perspectiva de formação integral dos sujeitos”.²¹¹ Enfrentar tais desafios de maneira crítica, colaborativa e inovadora é passo essencial para consolidar uma educação democrática e inclusiva, sintonizada com os tempos atuais. O protagonismo docente é aquele que se reconhece em processo contínuo de aprendizagem, rompendo com os modelos tradicionais e buscando metodologias que enriqueçam a experiência formativa, como a dialogicidade e o interacionismo citados por Gastaldo e Zanon, como elementos e significação marcantes nos encontros de formação continuada.²¹²

Ainda que persistam obstáculos no cotidiano escolar, é necessário manter-se em situação de mobilização, articulando soluções criativas, assumindo novos projetos integradores com entusiasmo e responsabilidade, que priorizem “processos colaborativos de trabalho e aprendizagem, mobilizando o pensamento crítico, a reflexão sobre as relações dialéticas entre a realidade local, nacional e global e a construção coletiva de soluções para os desafios da sociedade contemporânea”²¹³. A docência, nesse cenário, reafirma-se como missão ética, e sua potência reside justamente na construção conjunta do saber. Assim, docentes e discentes se complementam no percurso educativo, ambos protagonistas em seus respectivos lugares: um conduzindo com intencionalidade, outro aprendendo com autonomia, ambos comprometidos com a transformação e buscando simbiose. Segundo o Relatório global sobre professores da Unesco,

Conceder autonomia aos professores é mais uma chave para a profissionalização e tem o potencial de aumentar significativamente a satisfação no trabalho e a autoeficácia, mas requer formação e apoio adequados para que não seja percebido como um fardo extra pelos professores. Além disso, níveis mais altos de autonomia apoiam a capacidade dos professores de atuar como profissionais altamente experientes. Professores com autonomia podem se tornar atores que entendem as necessidades de seus estudantes e comunidades, em vez de meros implementadores de políticas elaboradas por outros.²¹⁴

Essa citação destaca que a dimensão essencial para o fortalecimento da docência no século XXI é a valorização da autonomia profissional, entendida como condição para que o trabalho docente seja mais criativo, significativo e conectado às

²¹¹ BRASIL, 2024f, p. 4.

²¹² GASTALDO; ZANON, 2022, p. 11.

²¹³ BRASIL 2024d, p. 15.

²¹⁴ UNESCO, 2025a, p. 115.

demandas reais das comunidades escolares. Assumir o protagonismo na Nova Era Digital ou Tecnológica é, portanto, comprometer-se com uma educação transformadora, que reconhece cada ato pedagógico como possibilidade de mudança. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de cultivar consciências, promover a criticidade e construir coletivamente os sentidos do saber. Nesse processo, o corpo docente não apenas ensina, mas transforma, inspira e participa ativamente da construção de uma escola mais humana, ética e comprometida com a diversidade.

3.2.1 Docentes como agentes propulsores do protagonismo discente

Todos os membros da comunidade escolar e, sobretudo, os próprios grupos estudantis, precisam ser envolvidos em momentos de escuta, diálogo e reflexão crítica sobre as experiências cotidianas que vivenciam, suas crenças, práticas culturais e as relações interativas interpessoais que estabelecem com seus pares. Vygotsky destacou a importância das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. As relações interpessoais funcionam como impulsionadoras do aprendizado, sendo os fatores socioculturais essenciais nesse processo. Segundo Ana Paula Bandeira e Eviny Correia, para Vygotsky “a aprendizagem é uma experiência social mediada pela interação do homem com a sociedade, que consiste em um intercâmbio de experiências cognitivas, afetivas e/ou comportamentais”.²¹⁵

Ainda sob o olhar das mesmas autoras,

Quando Vygotsky elaborou seu conceito de mediação social, só pensou na atividade intermediária que um sujeito pode realizar para que outro aprenda melhor. Afinal o sujeito é um ser social que não atua sozinho, e sim num contexto coletivo. [...] A experiência individual resulta da experiência de outros, ou seja, essa automediação resulta da mediação social. No sentido amplo, a mediação dos outros no sujeito expresso por Vygotsky é importante, pois aponta a necessidade de que a criança desde cedo seja estimulada a apropriar-se dos saberes.²¹⁶

Essa mediação sociointeracionista debatida por Vygotsky é um dos objetivos centrais da educação contemporânea que é formar sujeitos conscientes, participativos e comprometidos com a coletividade. “É através da problematização desse ‘social’

²¹⁵ BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: Uma perspectiva sociointeracionista. In: **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69112>. Acesso em: 07 set. 2025. p. 01.

²¹⁶ BANDEIRA; CORREIA, 2020, p. 4.

que o conhecimento começa a ser construído individualmente e socializado através da mediação do professor”.²¹⁷ Para que isso ocorra, é indispensável que a escola se consolide como um espaço de vivência democrática, onde haja incentivo real à participação ativa de estudantes nas decisões e nos processos educativos e conseqüentemente o seu protagonismo.

E é nesse contexto, que a sala de aula inovadora surge como uma necessidade premente frente aos desafios contemporâneos da educação e em especial no Ensino Religioso, em que cada vez mais discente sentem-se desmotivados nas aulas, e podem supor requerer dispensa. A inovação educacional, longe de significar apenas a introdução de novos equipamentos tecnológicos, implica uma mudança de paradigma no modo de ensinar e aprender em todos os componentes curriculares. Para Rita de Cássia Duque [et al],

Os professores precisam adaptar suas metodologias de ensino para incorporar ferramentas digitais, como lousas interativas, plataformas de ensino online e aplicativos educacionais. Isso não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também torna as aulas mais dinâmicas e interativas.²¹⁸

Corroborando com as autoras, para que essa transformação seja efetiva e equitativa, é fundamental que a educação garanta dois pontos importantes: a formação continuada docente, para que saibam utilizar as ferramentas tecnológicas com intencionalidade pedagógica, e o acesso igualitário aos recursos digitais, evitando a ampliação das desigualdades educacionais, pois “a desigualdade no acesso à tecnologia pode criar disparidades entre os professores, e a resistência à mudança por parte de alguns educadores pode dificultar a integração das novas tecnologias”.²¹⁹ Uma aula de Ensino Religioso deve favorecer o engajamento discente com metodologias mais significativas e prazerosa, utilizando novas ideias, técnicas e tecnologias, é o que evidencia Ana Paula Tavares e Wallace da Paixão, dizendo que

É possível supor uma transformação na condição dos estudantes, que, tanto na experiência científica quanto na experiência religiosa, comportam-se mais como sujeitos do que meros observadores. Isso ajuda a explicar, por exemplo, a relevância da superação de uma práxis docente para o componente curricular Ensino Religioso pautada na abordagem tradicional, isto é, que pressupõe a transmissão do conhecimento. Mas, deve-se adotar uma perspectiva teórico-metodológica que considere os avanços pedagógicos que emergem a

²¹⁷ BANDEIRA; CORREIA, 2020, p. 5.

²¹⁸ DUQUE, 2024, p. 166.

²¹⁹ DUQUE, 2024, p. 166-167.

partir da associação entre as metodologias ativas e a utilização de tecnologias como formas de apropriação, mobilização e produção dos conhecimentos. Ou seja, é mister que os docentes assumam novas responsabilidades e desafios, pensando numa atuação como mediadores do processo de aquisição e de construção do conhecimento.²²⁰

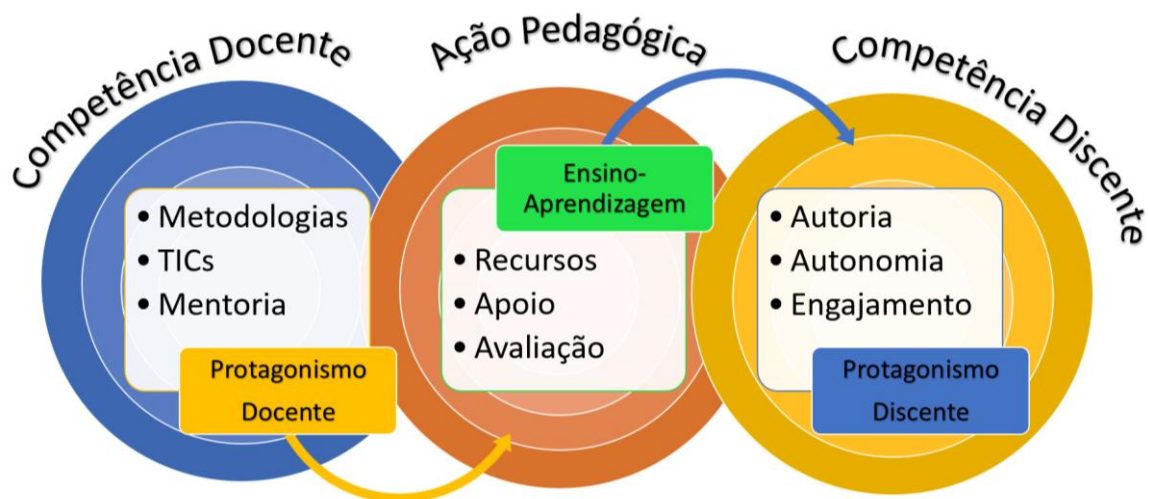
Os autores debatem sobre a atuação profissional utilizando-se de estratégias diversificadas como o uso de novas metodologias e recursos tecnológicos para melhor mobilizar as aulas de Ensino Religioso. Metodologias como a Baseada em Problemas ou a Baseada em Projetos, já comentadas anteriormente abordagem favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a argumentação, a comunicação e a resolução de problemas complexos. Podemos ainda citar a Sala de Aula Invertida que propõe a inversão da lógica tradicional do ensino, transferindo o momento da exposição de conteúdos para fora do ambiente escolar, geralmente por meio de recursos digitais, e utilizando o tempo em sala para atividades de aprofundamento, resolução de problemas e cooperação entre estudantes.²²¹ Também a Rotação por Estações que organiza o espaço da sala de aula em diferentes ambientes de aprendizagem, chamados de estações, por meio das quais os alunos e as alunas circulam em grupos, desenvolvendo atividades variadas e complementares.²²²

Visto isso, essas abordagens permitem que o processo de aprendizagem seja constantemente avaliado e aprimorado, promovendo maior protagonismo, corresponsabilidade e capacidade de autogestão entre participantes. O foco na entrega de pequenos produtos, atividades ou etapas parciais contribui para a construção de sentidos ao longo do percurso formativo, evitando a fragmentação e favorecendo o pensamento iterativo e reflexivo. Observe como as competências docente e discente podem aprimorar o processo ensino-aprendizagem neste modelo proposto:

²²⁰ TAVARES; PAIXÃO 2023, p. 727.

²²¹ HORN; STAKER, 2015, p. 44-45.

²²² HORN; STAKER, 2015, p. 41-42.



Fonte: Proposta da autora.

Esse modelo propõe que as competências docente e discente sejam estruturadas no processo ensino-aprendizagem a partir do protagonismo docente, que atua como facilitador do desenvolvimento da competência digital e curricular discente. Para isso, recorre-se a metodologias inovadoras, ao uso de recursos de tecnologia e comunicação e à mentoria, de modo que o estudante se torne o centro de sua própria aprendizagem, exercendo autonomia e engajamento com responsabilidade. O objetivo não está restrito às habilidades técnicas, mas em demonstrar como as tecnologias digitais podem potencializar e inovar a educação, promovendo a transformação da prática docente de modelos tradicionais de transmissão de conteúdos para experiências de aprendizagem mais ativas, dinâmicas e significativas.

Estimular o engajamento estudantil não é apenas uma diretriz pedagógica moderna, mas uma necessidade urgente frente às transformações sociais, políticas e culturais deste século, faz-se necessário que as metodologias adotadas sejam variadas, com o intuito de abarcar as especificidades de estudantes em diferentes perspectivas, sendo o corpo docente mediador do processo, avaliando e reavaliando sua metodologia e a pessoa discente a protagonista da ação, possibilitando as interações. A participação, quando genuinamente promovida, fortalece a integração e a colaboratividade entre os sujeitos escolares e favorece o desenvolvimento de competências fundamentais à vida em sociedade.

É nesse ambiente, portanto, que o protagonismo estudantil emerge como um dos principais pilares da prática educativa. Para promovê-lo de maneira efetiva, é

necessário que a escola proponha experiências educativas significativas, nas quais os interesses, as realidades e os projetos de vida do alunado sejam levados em consideração. A BNCC reforça o sujeito protagonista, dizendo que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.²²³

E complementa na mesma página que o compromisso de educação integracionista significa, estruturar uma cosmovisão plural de todas as pessoas que estudam “considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”.²²⁴ Para isso, a BNCC propõe fortalecer práticas de inclusão em seu sentido mais amplo, promovendo o aprender e o ensinar mais significativo, e “uma escola comprometida à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.²²⁵

Intrínseco a isso, o Ensino Religioso pode promover vivências interacionistas integrativas às pessoas dos mais diferentes níveis estudantis, desenvolvendo competências e habilidades que os capacitem a fazerem escolhas conscientes, alinhadas ao exercício da cidadania e dos direitos humanos, além de promoverem a consciência socioambiental, a sustentabilidade e o respeito às diferentes formas de existência. Como afirma a BNCC, que o Ensino Religioso é “um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz”.²²⁶

A ausência desses propósitos pode levar a quadros de desmotivação, apatia e até abandono escolar, especialmente entre as pessoas mais jovens, uma vez que o

²²³ BRASIL, 2018b, p. 14.

²²⁴ BRASIL, 2018b, p. 14

²²⁵ BRASIL, 2018b, p. 14

²²⁶ BRASIL, 2018b, p. 437.

vazio de sentido em suas trajetórias pode gerar sentimentos de desconexão e falta de pertencimento. Por outro lado, quando o alunado é estimulado a refletir sobre suas decisões e conta com aulas que promovem o debate e a construção de um projeto de vida, torna-se pessoas mais resilientes, autônomas e engajadas, assumindo uma postura ativa na sociedade. Afinal, como aponta a literatura educacional contemporânea, o desenvolvimento humano “insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face”.²²⁷

Nesse sentido, o protagonismo estudantil está ligado ao desenvolvimento de competências e saberes que respondem às demandas do mundo contemporâneo em toda sua formação, tanto no âmbito social quanto profissional. A formação cidadã deve estar apoiada nos Quatro Pilares da Educação²²⁸ e em saberes essenciais que preparam o indivíduo para ser protagonista de suas escolhas, tanto na vida pessoal quanto na atuação profissional, em um século marcado por novas exigências de competências. Para Jacques Delors o acesso ao conhecimento é para todos, e “a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo”.²²⁹ Segundo Jacques Delors, os quatro pilares da educação se resumem assim:

Aprender a conhecer	Relacionado à dimensão cognitiva, e a seletividade das informações captadas, desenvolvidas por vivências em diferentes estilos de aprendizagem autônoma individual ou coletivamente.
Aprender a fazer	Relacionado à dimensão produtiva e suas relações interpessoais, visando a autorrealização. Propõe o desenvolvimento das habilidades, da aplicação do que foi aprendido e da materialização do ser profissional.
Aprender a conviver	Relacionado à dimensão da cidadania e da relação com o mundo e pautado pelo respeito a todos. As diferenças sejam culturais, religiosas, físicas ou

²²⁷ BRASIL, 2013, p. 15.

²²⁸ Os 4 pilares da educação, definidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares, propostos por Jacques Delors, visam uma educação integral que prepare os indivíduos para a vida em sociedade e para os desafios do século XXI.

²²⁹ DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco no Brasil, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 07 set. 2025. p. 27.

	neurodiversos concretizam o crescimento pessoal nas mais diversas as vivências relacionais.
Aprender a ser	Relacionado à dimensão da identidade, da compreensão e aceitação de si. Promove a autonomia, o auto (conhecimento, responsabilidade, desenvolvimento) e potencializar as habilidades, explorando a competência existencial e emocional, com discernimento para assumir as consequências das suas escolhas e ações.

Quadro produzido pela autora baseada em DELORS, 1998, p. 31

O protagonismo estudantil baseado nas competências e dimensões de desenvolvimento citados no quadro acima, pode refletir pessoas mais autônomas e dispostas a encarar as dificuldades do mundo moderno. Em meio a esse mundo moderno e principalmente no contexto da Educação Digital, o governo brasileiro em 2025, organizou uma cartilha para a integração curricular de Educação Digital e midiática, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Esse documento visa trazer “elementos relativos à formação de profissionais da educação que precisam estar preparados para este novo desafio que as escolas enfrentam”.²³⁰ Segundo o documento,

A concepção pedagógica dominante nos currículos atuais, na qual as tecnologias digitais são abordadas como recursos e os estudantes como consumidores destas tecnologias, é ainda limitada ao ponto de vista instrumental: as competências e habilidades previstas se referem às tecnologias majoritariamente como recursos didáticos. Esta concepção deve ser complementada com uma concepção coerente com os propósitos da educação digital e midiática, que propõem uma preparação crítica e ética dos jovens para a cidadania digital. Nesta perspectiva, é preciso ampliar a visão sobre tecnologias digitais também como objetos de aprendizagem, assim como o entendimento do estudante como sujeito crítico e criativo delas, capazes de avaliar eticamente os limites e potencialidades de soluções tecnológicas em geral, e a navegar nos novos sentidos produzidos pelo mundo e pela cultura digital.²³¹

Visto isso, abordagem pedagógica atual ainda trata as tecnologias digitais de forma instrumental, reduzindo o alunado a mero consumidor. Ampliar essa concepção para uma perspectiva crítica e ética implica compreender as tecnologias também como objetos de aprendizagem, favorecendo que estudantes se tornem sujeitos criativos e reflexivos, preparados para o exercício pleno da cidadania digital. Na contemporaneidade da Era Digital, embora o acesso à informação seja amplo, torna-

²³⁰ BRASIL, 2025c, p. 3.

²³¹ BRASIL, 2025c, p. 3.

se fundamental distinguir informação de conhecimento, bem como consulta de aprendizagem. Nesse contexto, a mediação docente continua sendo indispensável para promover a compreensão crítica e significativa dos conteúdos disponíveis. As pessoas aprendizes deixam de ser observadoras e receptoras de informação e passam a atuar de forma ativa e engajada, utilizando os recursos oferecidos por docentes e os estímulos presentes em seu contexto social para desenvolver projetos que tenham significado pessoal, relevância social e valor formativo, e para Fausto Camargo e Thuinie Daros,

O grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais. As metodologias ativas de aprendizagem desenvolvem-se nesse contexto, como alternativa necessária a essa finalidade.²³²

Como dito anteriormente, nessa metodologia colaborativa interacional, o intercâmbio de experiências entre os pares se mostra essencial. Essa troca favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, como a capacidade de argumentar, decidir em grupo, respeitar diferentes pontos de vista, agir com responsabilidade e empatia, além de trabalhar em equipe já destacados pelos quatro pilares elaborados por Delors. Tais habilidades são imprescindíveis para que todas as pessoas não apenas convivam em harmonia com a diversidade, mas também se tornem sujeitos ativos na transformação da realidade em que estão inseridos.

O uso de metodologias ativas entre outras estratégias de ensino pode impulsionar as aulas de Ensino Religioso a promover a compreensão da religião em seus mais diversos conceitos, a cidadania, os direitos humanos, a consciência socioambiental e a sustentabilidade, além de competências essenciais para as relações interpessoais baseadas na autonomia, no protagonismo, responsabilidade e no respeito, ao religioso e cultural. Para Maria Eliane dos Santos,

As metodologias ativas são práticas pedagógicas que se utilizam da participação efetiva do aluno para promover a aprendizagem, partindo do princípio de que o aluno é o principal elemento dessas práticas, é

²³² CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://www.recursosdefisica.com.br/files/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025. p. 14.

a partir dessa ideia que são criadas oportunidades para o aluno construir seu próprio aprendizado.²³³

As metodologias ativas de aprendizagem, portanto, transformam a sala de aula em um espaço de participação e protagonismo. Nessa perspectiva, discentes passam de receptores passivos de conteúdo à agentes centrais no processo educativo, assumindo responsabilidades, tomando decisões e construindo o conhecimento de forma colaborativa e crítica.²³⁴ Em vez da lógica tradicional, marcada pela simples transmissão de informações, discentes passam a resolver problemas reais, desenvolver projetos e explorar caminhos próprios de aprendizagem, exercitando a autonomia e o autogerenciamento. Já o corpo docente, longe de ser apenas transmissor de saber, torna-se mediador atento, incentivando, orientando e criando condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e engajada. E para complementar Fausto Camargo e Thuinie Daros dizem que,

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação.²³⁵

Nesse processo de construção coletiva do conhecimento, o alunado tem a autoestima reforçada, reconhecendo sua capacidade e influência e se apropriando do próprio processo de aprendizagem por meio do processo de ensino. Desenvolve também a responsabilidade consigo mesmo e com as outras pessoas, a empatia, a cooperação, entre outras competências interpessoais e cognitivas, como a aprendizagem adaptativa, o autodidatismo e a criatividade.²³⁶

Portanto, as metodologias ativas e o uso de novas tecnologias para o aprimoramento do Ensino Religioso, oferecem caminhos potentes para transformar a experiência escolar em um processo mais dinâmico, significativo e conectado com a realidade estudantil, possibilitando ampliar o olhar sobre as diversas manifestações religiosas e culturais, promovendo uma educação pautada no respeito, na ética, na cidadania e na convivência com a diversidade. Ao promover o protagonismo estudantil, essas metodologias contribuem para o desenvolvimento de pessoas

²³³ SANTOS, 2024, p. 2278.

²³⁴ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 28.

²³⁵ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 28.

²³⁶ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 36.

discentes mais autônomas, críticas e criativas, capazes de assumir responsabilidades sobre sua própria aprendizagem e atuar de forma consciente no mundo.

3.2.2 A formação docente em tempos tecnológicos e a prática educativa no contexto do Ensino Religioso

Alguns dados são importantes mencionar nesta pesquisa: Em 2024, o Brasil contava com aproximadamente 2,3 milhões de profissionais do magistério atuando na educação básica, desses, uma média de quase 90% possuía formação superior²³⁷ “e o percentual de docentes com pós-graduação subiu de 43,4% em 2020 para 48% em 2024”.²³⁸ Quanto à formação continuada, houve um crescimento significativo, “o percentual de docentes com pós-graduação subiu de 43,4% em 2020 para 48% em 2024”²³⁹ e “o percentual de docentes com formação continuada saiu de 39,9% em 2020 para 42,7% em 2024”²⁴⁰, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação. Apesar desse avanço, ainda há desafios a serem superados, pois “a Meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do Plano”.²⁴¹ Além disso, o Governo Federal pretende “garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.²⁴²

Considerando o § 1º do Art. 62 da LDB que define as esferas federais, estaduais e municipais atuem conjuntamente para promover formação inicial e continuada²⁴³, e no Art. 63 Inciso III do mesmo documento define que “os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”;²⁴⁴ Considerando a Meta 15 do Plano

²³⁷ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025. p. 41-49.

²³⁸ BRASIL, 2025d, p. 50.

²³⁹ BRASIL, 2025d, p. 50.

²⁴⁰ BRASIL, 2025d, p. 50.

²⁴¹ BRASIL, 2025d, p. 50.

²⁴² BRASIL, 2025d, p. 50.

²⁴³ BRASIL, 1996, Art. 62, § 1º.

²⁴⁴ BRASIL, 1996, Art. 63, Inciso III.

Nacional de Educação 2014-2024²⁴⁵, que garante a formação de nível superior de professores e professoras da escola básica e da Meta 16, que pretende “formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE”.²⁴⁶ A Meta 15 do PNE na íntegra espera

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.²⁴⁷

O PNE na Meta 16 deixa claro suas disposições nas seguintes estratégias:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;²⁴⁸

Isso demonstra avanços importantes na formação da educação básica no Brasil, tanto em relação à graduação quanto à pós-graduação e à formação continuada. Apesar do crescimento nos percentuais, os dados indicam que ainda há um caminho a percorrer para atingir as metas do Plano Nacional de Educação. A valorização da formação continuada e a ampliação da qualificação docente permanecem como desafios centrais, especialmente diante das exigências de uma educação de qualidade, contextualizada e comprometida com as realidades locais.

Nas últimas três décadas, a formação inicial e continuada docente tem sido amplamente debatida em diferentes âmbitos, incluindo instituições acadêmicas, e

²⁴⁵ O PNE com vigência de dez anos, que perderia vigência em 2024, teve sua validade prorrogada até dezembro de 2025 de acordo a **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024g**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

²⁴⁶ BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

²⁴⁷ BRASIL, 2014.

²⁴⁸ BRASIL, 2014.

organizações diversas. O FONAPER tem contribuído com formações e estímulos à pesquisa na área do Ensino Religioso, como evidencia Marcos da Silva, que

A promoção de Seminários e Congressos por parte do FONAPER tem marcado a caminhada deste ensino, pelas temáticas abordadas (currículo, legislação, capacitação docente, habilitação do profissional do ER, ER - área de conhecimento, Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para Professores de ER), e pela articulação e parceria estabelecida entre pesquisadores e Instituições de Ensino Superior (IES) e com o Conselho Nacional de Educação (CNE).²⁴⁹

Em todas essas discussões, o foco principal tem sido a construção de uma escola pública de qualidade e acessível a todos e a todas, garantindo a educação como um direito social fundamental, mas mesmo assim os números demonstram que há muito caminho a percorrer. No caso do Ensino Religioso, Marcos da Silva ainda discorre que, quanto

À formação de professores de ER no Brasil deixam transparecer um conjunto de lacunas a serem suprimidas. Considerando tais dispositivos da Legislação Maior a reger a Educação Brasileira, a realidade em que se encontram centenas de profissionais da educação que atuam com o ER parece um contra-senso, pois há uma legítima preocupação com sua admissão e efetivação no sistema de ensino.²⁵⁰

De acordo com o autor, ainda há divergências nos campos de atuação de Ensino Religioso tanto nas escolas privadas quanto as públicas, apesar das exigências por parte das pessoas empregadoras, preferencialmente por profissionais com formação em Ciências das Religiões, e, o que se percebe é que, na maioria dos casos, docentes com componentes afins ou com “permissão”²⁵¹ para atuar nas aulas de Ensino Religioso, fazem o papel por falta de formação inicial ou continuada na área.

Além do desafio da formação do professor do Ensino Religioso para que possa lidar com as questões específicas da área de conhecimento do campo religioso, existe o desafio da capacitação para a utilização de metodologias ativas e métodos pedagógicos que promovam o engajamento e a participação do aluno, para que as aulas se tornem mais atrativas e os alunos tenham interesse em participar de uma disciplina que é de matrícula facultativa.²⁵²

²⁴⁹ SILVA, Marcos Rodrigues da. Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir [et al.] (Orgs). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 137.

²⁵⁰ SILVA, 2015, p. 143.

²⁵¹ Esta permissão, segundo o documento citada na referência acima, de caráter emergencial, fica a cargo de cada Secretaria de Educação (municipal ou estadual) ajustar a carga horária de docentes de disciplinas afins para “ajustar” a falta de profissionais na área das Ciências das Religiões.

²⁵² MAIA, 2023, p. 47.

Dito isso, a compreensão do componente como espaço de conhecimento e reflexão, e não de catequese, ainda encontra resistências em alguns contextos escolares. É importante lembrar que, quando famílias ou estudantes optam por não participar das aulas de Ensino Religioso, cabe às escolas oferecerem atividades alternativas que estejam alinhadas ao projeto pedagógico da instituição, comunicando essas opções com clareza à comunidade escolar. “O setor pedagógico da instituição educacional será incumbido de desenvolver atividades ou projetos alternativos para os estudantes que não participarem das aulas de Ensino Religioso”.²⁵³ A inatividade, a dispensa ou situações que causem constrangimento não são consideradas opções válidas.

Diante da ausência de políticas públicas mais efetivas para essa formação, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) assumiu um papel fundamental nesse processo. A entidade “continuou se mobilizando para assegurar a formação específica em licenciatura aos profissionais do Ensino Religioso”²⁵⁴ e oferece debates, congressos e cursos²⁵⁵ de formação continuada por todo o país, com apoio de faculdades de Ciências da Religião e entidades. Além disso, elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O FONAPER também tem incentivado e acompanhado a criação de cursos de licenciatura em diversos estados da Federação, ampliando as possibilidades de qualificação para os docentes dessa área.²⁵⁶

Cursos de base inicial ou de formações continuadas devem ter uma abordagem plural e dinâmica, pois esse componente curricular exige um modelo de

²⁵³ POZZER, 2024, p.13.

²⁵⁴ BRASIL, CNE/CP. **Parecer nº 12 de 2 de outubro de 2018c**. Debate as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2025. p. 03. Este Parecer foi posteriormente, em dezembro do mesmo ano, substituída pela **Resolução nº 5 de 28 de dezembro de 2018d**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências.

²⁵⁵ Em 2024, foi lançado pela FONAPER, o curso “Laicidade e ensino religioso na educação básica a partir da BNCC”, de 90 hs com nomes de peso entre os formadores como Carlos André Macêdo Cavalcanti, Taciana Brasil dos Santos, Elcio Cecchetti, Adecir Pozzer, entre outros. Para saber mais: <https://doity.com.br/curso-de-formao-continuada-fonaper/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

²⁵⁶ OLIVEIRA, Lílian; RISKE-KOCH, Simone; BERG, Irene. Formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir, [et al.] (Orgs). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p.182.

ensino igualmente diversificado, que contemple diferentes perspectivas e metodologias, auxiliando educandos e educandas ao estudo da religiosidade de maneira ampla, explorando múltiplos enfoques e respeitando a multiplicidade de experiências individuais, “assim, uma postura alinhada com uma laicidade que respeite a diversidade religiosa apresenta-se como um caminho seguro à descolonização do ER escolar”.²⁵⁷ Dessa forma, observa-se a necessidade de profissionais com formação docente adequada que atue em aulas de Ensino Religioso dentro critérios inter-religiosos, pluriculturais, e que garantam que o ensino seja conduzido de maneira inclusiva e alinhada aos desafios da contemporaneidade.

A docência do Ensino Religioso exige, portanto, que docentes possuam uma formação adequada para abordar o tema de maneira mais consistente e pluralista. Isso significa que devem compreender os elementos essenciais do fenômeno religioso, como a linguagem religiosa ou linguagem da religião, sua capacidade de gerar discursos que podem ser interpretados como ideológicos, de manipulação ou de significado. Segundo o CNE/CP Nº: 12/201,

A formação docente para o Ensino Religioso de perspectiva não confessional e não proselitista pressupõe que a licenciatura em Ciências da Religião assuma o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania enquanto princípios orientadores do percurso formativo de caráter interdisciplinar, crítico e criativo oferecido a seus egressos.²⁵⁸

Além disso, é fundamental que o corpo docente compreenda como o fenômeno religioso se reconfigura ao longo do tempo, de acordo com os diferentes contextos históricos e sociais, bem como sua expressão institucional e sua relação dialógica com a cultura. Essa compreensão aprofundada dos elementos estruturais das religiões²⁵⁹ não implica necessariamente no conhecimento de todas as tradições religiosas, mas sim na capacidade de lidar com o tema de maneira crítica, plurirreligiosa e pluricultural, indicando diversidade seja no âmbito religioso ou cultural. Junqueira traz em seu artigo “Capacitação do professor de ensino religioso: formar o

²⁵⁷ COSTA, Matheus. Oliva. Introdução - Parte I. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo; Petrópolis: Sinodal; Vozes, 2017, p. 35.

²⁵⁸ BRASIL, 2018c, p. 09.

²⁵⁹ Aqui dialogando com os PCNer que as religiões devem ser trabalhadas em todos os campos, ou o mais diversamente possível, para que o ensino do ER configure o fenômeno religioso através das ciências da religião. Assim, o fenômeno religioso é estudado como um fato cultural, histórico, social e simbólico, analisado com base em métodos e categorias próprias das Ciências da Religião, como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a história e a fenomenologia da religião.

formador!?”²⁶⁰, descreve as competências do profissional do Ensino Religioso segundo os PCNer:

- Compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporalmente; - configure o fenômeno religioso através das ciências da religião;
- Conheça a sistematização do fenômeno religioso pelas Tradições Religiosas e suas teologias; - analise o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- Faça a exegese dos Textos Sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africanas, indígenas, ocidentais e orientais);
- Relacione o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso sistematizado pelas Tradições Religiosas e como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária das pessoas.²⁶¹

O Ensino Religioso hoje contempla um olhar mais sensível e comprometido com o diálogo. As pessoas docentes atuam como mediadoras de sentidos, ajudando estudantes a reconhecerem e refletirem sobre diferentes formas de vivenciar o sagrado, o religioso e até o não-religioso, muitas vezes por meio da literatura e de outras expressões culturais. Nesse cenário, a diversidade de tradições e práticas torna-se ponto central, exigindo uma abordagem aberta e crítica. A formação em Ciências da Religião e/ou formações continuadas entram como apoio essencial nesse processo, oferecendo bases teóricas e didáticas que ajudam tanto docentes quanto estudantes a compreender melhor essa pluralidade, sem cair em visões únicas ou prosélicas.

A ausência de formação específica tem sido um dos principais entraves para a atuação qualificada no Ensino Religioso, fazendo com que muitos profissionais recorram a métodos tradicionais, muitas vezes vinculados a crenças particulares. Essa prática compromete o caráter educativo do componente, desrespeita a diversidade de crenças e filosofias de vida, além de ferir o princípio da laicidade do Estado, reforçando preconceitos e exclusões no ambiente escolar. Isso exige que o Ensino Religioso seja abordado de maneira ampla e aprofundada, contemplando

²⁶⁰ JUNQUEIRA, Sérgio. Capacitação do professor de ensino religioso: formar o formador!?. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. 5(3) p. 48-56. Recuperado. Artigo original, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1913> Acesso em: 30 ago. 2025. p. 54.

²⁶¹ JUNQUEIRA, 2018, p. 54.

dimensões sociais, culturais, éticas, pedagógicas e científicas, além dos aspectos religiosos propriamente ditos.²⁶²

Nesse sentido, a precariedade na formação docente para esta área, compromete a qualidade do ensino e a valorização do componente curricular no contexto educacional. O entendimento das DCNer é que este componente não deveria ser ministrado por docentes de outras áreas, pois “a diferença entre o professor com habilitação em Licenciatura em Ciências das Religiões e o não formado se dá no posicionamento ético frente ao conhecimento do fenômeno religioso, sem impor nenhuma forma de proselitismo”.²⁶³ Como qualquer outra área do conhecimento humano, o Ensino Religioso requer pessoas da área educacional bem preparadas, que possuam um repertório teórico e metodológico alinhado aos princípios e objetivos do componente e se possível, compactuados com metodologias mais recentes de ensino e o uso de novas tecnologias, para um alunado cada vez mais digital. “Esses profissionais precisam estar em constante busca por novos conhecimentos, tendo em vista que há uma lacuna entre a nossa geração que é analógica”²⁶⁴, que corre contra o tempo, é passiva e tenta veementemente equiparar-se a geração mais recente, que “é tecnológica e por isso bastante interativa e participativa”.²⁶⁵

Discentes da nova geração não tiveram que aprender a lidar com as novas tecnologias, pois nasceram e crescem com elas, diferentemente de docentes de épocas anteriores a revolução da internet, que ainda buscam lidar com as novas tecnologias e contextos referentes. Visando acompanhar a Nova Era, a formação docente, enquanto elemento estruturante da prática pedagógica, deve tentar esquecer seus padrões arcaicos e para isso, as formações podem garantir que docentes de Ensino Religioso possuam conhecimento aprofundados sobre a diversidade cultural e religiosa brasileira com diversos olhares metodológicos e digitais, para suprir as necessidades dos alunos e das alunas da atualidade, seguros de uma finalidade educadora pré-estabelecida. Para Fausto Camargo e Thuinie Daros,

²⁶² FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009, p. 58.

²⁶³ PEREZ, Andrea Monick Freitas; Ulrich, Claudete Beise. Ensino Religioso – apontamentos sobre os problemas da formação de professores. **Revista Foco**, 17(3), e4683, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4683>. Acesso em: 23 ago. 2025. p. 12.

²⁶⁴ FERREIRA, Andreza Patrícia de Azevedo. Tecnologias digitais no ensino religioso: desafios e perspectivas. In: CECCHETTI, Elcio (Org). **Anais XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)**. Florianópolis: FONAPER, 2021, p. 442.

²⁶⁵ FERREIRA, 2021, p. 442.

Inovar acarreta uma nova prática educacional com finalidade bem estabelecida, mas é necessário que essas mudanças partam de questionamento das finalidades da própria experiência educacional como aspecto promotor da reflexão-ação docente, ou seja, a inovação como um processo, e não como um fim em si mesma.²⁶⁶

É preciso inovar para construir esse contexto, para resgatar a atenção do alunado, mas deixando claro que não é necessariamente exigível o uso de tecnologias para que boas aulas sejam ministradas, pois, “os avanços no campo do conhecimento centram-se na tecnologia e esse avanço nem sempre é prioritário para os que atuam no cotidiano escola”.²⁶⁷ O importante é que o professorado compreenda o movimento frenético em que o corpo discente caminha, para decidir inovar. Sendo assim, a organização estrutural da aula interativa integrativa de Ensino Religioso, deve estar fundamentada no respeito às diferenças (inclusive de conhecimentos tecnológicos) e na promoção de relações de alteridade dentro do espaço escolar. É importante considerar que as exigências contemporâneas para a atuação docente não se limitam aos saberes teóricos, como apontam Rodrigues e Junqueira que

Além dessa inserção tecnológica, também estamos envolvidos num processo de globalização em que as exigências de aperfeiçoamento também vêm de forma globalizada, em uma visão qualitativa. Entre aquilo que se espera do profissional do terceiro milênio, é possível mencionar a requalificação dos professores que exercem efetivamente a função docente, a formação em cursos regulares de forma continuada, e a instrumentalização do professor para atuação mais tecnológica, exigindo um profissional extremamente qualificado para o exercício de sua função.²⁶⁸

Dialogando com as pessoas autoras, essa demanda também se aplica à docência no Ensino Religioso, que precisa dialogar com as novas linguagens, ferramentas digitais e contextos culturais, sem abrir mão de seu compromisso ético com a diversidade e os direitos humanos.

Dessa forma, a docência no Ensino Religioso pode ser conduzida por profissionais que compreendam a complexidade e a importância desse componente curricular na formação integral discente. Quanto dos desafios da formação docente, Junqueira discorre que

²⁶⁶ CAMARGO; DAROS, 2018, p. 30.

²⁶⁷ JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; RODRIGUES, Edile. M. F. A relação entre a formação do professor e a identidade do ensino religioso. Belo Horizonte: **Formação Docente**, v. 05, n. 08, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/79/69>. Acesso em: 25 ago. 2025. p. 122.

²⁶⁸ JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 122.

A capacitação docente, ou seja, a formação de formadores é o mais instigante desafio dos que estão envolvidos no campo da pesquisa e organização do Ensino Religioso, sobretudo tratando-se de um país em que a tradição de concepção pedagógica para esta área é muito recente. O que encontramos são cursos isolados, quase próximos a treinamento de pessoal. Em decorrência da própria história política deste componente curricular, este processo hoje migrado para as IES continua ainda desvinculado da pesquisa e de ações extensionistas que favoreçam a produção de conhecimento na área.²⁶⁹

Perez e Ulrich compactuam que ainda falta muito caminho a ser percorrido no campo da formação inicial e continuada de docentes do Ensino Religioso. Suas pesquisadoras elencam três fatores de extrema necessidade para que mudanças ocorram com mais celeridade. Os argumentos são elencados dessa forma:

a) aumentar o número e a qualidade dos cursos de licenciatura em Ciências das Religiões para suprir a demanda de profissionais para atuar nas escolas; b) estabelecimento de políticas públicas específicas que garantam aos profissionais da área espaços no debate educacional brasileiro; c) uma maior valorização do Componente Curricular Ensino Religioso.²⁷⁰

Elas defendem uma valorização mais efetiva do Componente Curricular Ensino Religioso, o que implica não apenas seu reconhecimento legal e pedagógico, mas também o fortalecimento de sua presença no currículo escolar de forma ética, crítica e comprometida com a diversidade cultural e religiosa.

Diante desses desafios, a licenciatura em Ciências da Religião se apresenta como um caminho essencial para a qualificação profissional das pessoas que atuarão no Ensino Religioso. Mais do que apenas transmitir informações sobre diferentes tradições religiosas, essa formação deve preparar docentes para analisar e compreender os fenômenos religiosos a partir de epistemologias e metodologias científicas.²⁷¹

Nesse cenário, o advento das novas tecnologias e a incorporação de metodologias mais inovadoras fortalecem a relação entre discentes e docentes, promovendo uma aprendizagem mais interativa, significativa e conectada com os desafios da Nova Era Digital, na qual a educação precisa acompanhar as transformações sociotécnicas e culturais da contemporaneidade.

²⁶⁹ JUNQUEIRA, 2018, p. 65.

²⁷⁰ PEREZ; ULRICH, 2024, p. 16.

²⁷¹ JUNQUEIRA, 2018.

Para esse fim, um novo olhar para a mediação das formações continuadas pode-se fazer necessário para caminharem juntas com a modernidade e oferecer recursos e estratégias de ensino que atendam o advento das novas tecnologias. Sérgio Junqueira salienta que, “se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve estar na formação do professor, pois ele deve dominar estes instrumentos”.²⁷²

Sobre a formação continuada e as novas tecnologias, Sônia Dias e Selma Roseto dialogam com Junqueira, dizendo que

A Formação Continuada dos professores de Ensino Religioso na área de Tecnologia Digital é imprescindível para atuação no ambiente escolar. E o aprimoramento contínuo dos professores com essa temática contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento da competência geral da Base Nacional Curricular Comum junto aos estudantes de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas escolares. Adicionalmente, com o empoderamento da comunidade escolar, será possível vislumbrar a aplicação das TICs como recurso pedagógico e ferramenta para produzir conhecimentos e resolver problemas.²⁷³

Investigar a formação continuada na área do Ensino Religioso é fundamental para compreender como esses programas estão sendo estruturados e implementados, além de analisar os impactos concretos na prática docente. Também seria bom avaliar se as metodologias adotadas atendem às demandas educacionais e se promovem mudanças significativas no ensino. Outro aspecto relevante é a análise dos investimentos destinados a essas iniciativas, garantindo que os recursos sejam aplicados de forma eficiente para aprimorar a qualidade da educação religiosa nas escolas.

Esse movimento reflete o reconhecimento da importância de docentes bem preparados para lidar com a diversidade religiosa e cultural presente nas escolas. Assim, aprofundar os estudos sobre as melhores estratégias de ensino, como o uso de metodologias ativas inovadoras, de tecnologias integracionistas e de formações continuadas, pode atender às necessidades atuais do alunado, assegurando que o Ensino Religioso assumira uma perspectiva mais atual e significativa. Nesse sentido, o

²⁷² JUNQUEIRA, 2018, p. 53.

²⁷³ DIAS, Sônia Maria; ROSSETO, Selma Maria. Formação continuada de professores de ensino religioso: metodologias e práticas em contexto de pandemia. In: CECCHETTI, Elcio (Org). **Anais XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)**. Florianópolis: FONAPER, 2021, p. 495.

uso de tecnologias e metodologias inovadoras pode potencializar aulas mais dinâmicas e interativas, porém corre-se o risco de limitar o potencial pedagógico das tecnologias ou de usá-las apenas de forma superficial, sem integrá-las efetivamente ao processo de ensino-aprendizagem.

A formação docente, portanto, pode incorporar práticas que articulem tecnologia, didática e criticidade, favorecendo a construção de saberes que dialoguem com a realidade do alunado e com os desafios do tempo presente. No Ensino Religioso, essa articulação entre recursos digitais, criticidade e diversidade religiosa amplia as possibilidades de reflexão. Oferecer subsídios para que docentes compreendam a função social do Ensino Religioso como espaço privilegiado para o exercício da alteridade, da empatia e da convivência democrática contribui para o fortalecimento da compreensão sobre a relevância desse componente curricular, e Michele Magnus e Dionísio Hatzenberger apontam que

O Ensino Religioso se for trabalhado de forma adequada, pode vir a ocupar um importante espaço na grade curricular, trazendo conhecimento e reflexão sobre a diversidade religiosa e a religiosidade em nosso dia-a-dia, bem como comparando teoria e prática, por meio da filosofia e da pesquisa, oportunizando reflexões muito importantes acerca do fenômeno religioso. O componente também pode prestar-se a um importante papel de combate à discriminação e ao preconceito religioso e étnico.²⁷⁴

Sendo assim, o Ensino Religioso pode assumir um papel relevante no processo formativo, promovendo o diálogo entre saberes e contribuindo para uma educação voltada ao respeito e à diversidade. Além disso, “a prática pedagógica do professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto, e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento”²⁷⁵ ou seja, a prática pedagógica no Ensino Religioso pode ser pautada em concepções contemporâneas de ensino e aprendizagem, que reconheçam o alunado como sujeito do processo educativo. Nesse processo, o respeito às diferentes crenças e à não-crença torna-se fundamento indispensável para o exercício docente, promovendo um ambiente de confiança, liberdade e diálogo.

²⁷⁴ MAGNUS, Michele; HATZENBERGER, Dionísio Felipe. Concepções de Ensino Religioso: um estudo comparado entre discurso docente e a BNCC. In: HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SARDAGNA, Helena Venites. **A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 99-100.

²⁷⁵ JUNQUEIRA, 2018, p. 1.

As metodologias tradicionais, baseadas predominantemente em aulas expositivas, ainda são as mais utilizadas pelos docentes, pois proporcionam conforto e previsibilidade, contudo, em uma era dominada pela tecnologia, esse formato tem gerado desinteresse por parte dos alunos e das alunas. A adoção de metodologias ativas e interativas pode despertar maior engajamento e tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. Maria Eliane dos Santos adiciona que

Podemos dizer que a educação com as novas tecnologias e modelos de aprendizagem está surgindo em muitos lugares. Podendo ser utilizado como uma forma de modelo pedagógico de metodologias tradicionais, assim como a vivência dos educandos fora do ambiente escolar. Este modelo nada mais é que uma junção do ensino tradicional, onde o professor possui o saber, com o online.²⁷⁶

Atualmente, com a ampla acessibilidade às tecnologias e à informação, o papel docente passou por transformações significativas.²⁷⁷ O ensino já não se resume à simples transferência de conhecimento nem à exigência de que o alunado apenas reproduzam o pensamento de quem repassa o conhecimento. Portanto, “é necessário estímulo para desenvolver o potencial do aluno, isso é possível quando a ele é dada a chance, quando o professor consegue mobilizar seu conhecimento e experiência para criar oportunidades de aprendizagem”²⁷⁸, despertando o interesse, promovendo a autonomia e favorecendo uma construção ativa do saber.

3.3 PROTAGONISMO DO ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Vivenciar a juventude em um mundo interconectado é experimentar a simultaneidade entre produzir e consumir cultura, informação e saberes. A atual geração de estudantes do Ensino Médio não apenas nasceu inserida em um ambiente digital, mas cresceu participando ativamente da construção de sentidos e identidades a partir das redes sociais, dos jogos online, das plataformas de colaboração e dos espaços híbridos de interação. Essa juventude, com múltiplas expressões e singularidades, carrega demandas específicas quanto à formação que deseja e necessita e no centro desse movimento está a necessidade de reconhecer o protagonismo juvenil como elemento estruturante do processo educativo.

²⁷⁶ SANTOS, 2024, p. 2275.

²⁷⁷ SANTOS, 2024, p. 2277.

²⁷⁸ SANTOS, 2024, p. 2278.

Antônio Carlos da Costa foi um dos primeiros estudiosos a falar sobre protagonismo juvenil, segundo ele “o protagonismo propicia ao jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de autogestão, heterogestão e co-gestão”²⁷⁹, que significa administrar a si e as outras pessoas em busca de objetivos comuns, não único lateralmente, mas em uma construção de sua autonomia e formação em equipe para soluções de problemas reais.²⁸⁰

No Novo Ensino Médio, o Ensino Religioso, quando integrado ao Projeto de Vida, pode dialogar com as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelecendo conexões entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia em torno de categorias temáticas que relacionam ideias, fatos e conceitos. Questões como ética, culturas, sujeitos sociais, direitos, trabalho e territorialidades podem ser tratadas de forma articulada às realidades locais, favorecendo que o alunado vivencie percursos formativos marcados pelo protagonismo juvenil, em dimensões multiculturais e interculturais. Nesse processo, garante-se o direito de aprender a aprender e desenvolver saberes que incentivam autonomia, reflexão crítica e resolução de problemas cotidianos. Essas categorias permitem uma abordagem abrangente que envolve indivíduo, sociedade, natureza, cultura, ética e diversidade de tradições religiosas e filosóficas, com atenção a temas centrais como sentido da vida e da morte, ética em diferentes culturas, relação entre religião e sociedade e o enfrentamento da intolerância religiosa, debates importantes para discentes nessa fase de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) afirmam que juventude é uma condição sócio-histórico-cultural e não apenas um marcador etário. Segundo o documento, em seu Art. 3º, o Ensino Médio é

Um direito social de cada pessoa e é dever do estado e da família que, em colaboração com a sociedade, são responsáveis por garantir o pleno exercício deste direito para todos os cidadãos, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral, mediante formação para o exercício pleno da cidadania, qualificação para a participação e integração no mundo do trabalho e preparação para a continuidade dos estudos em nível superior.²⁸¹

²⁷⁹ COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2 ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2000, p. 21-22.

²⁸⁰ COSTA; VIEIRA, 2000, p. 22.

²⁸¹ BRASIL, 2024d, Art. 3.

Trata-se de uma fase da vida que desenvolva a pessoa cidadã para o mercado de trabalho ou dê continuidade aos estudos no Ensino Superior. Esta fase também, é marcada por múltiplos atravessamentos, em que emergem diferentes culturas juvenis e modos de estar no mundo. Quando se reconhece essa pluralidade de juventudes, reconhece-se também que o Ensino Médio precisa acolher as diferenças e promover espaços para que estudantes se tornem protagonistas de seus percursos educativos.

O Novo Ensino Médio, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, amparado pela Lei nº 13.415/2017, exige uma reformulação significativa da etapa, com ampliação da carga horária, organização do currículo por áreas do conhecimento e oferta de Itinerários Formativos.²⁸² Embora a Lei não mencione diretamente o protagonismo estudantil como conceito central, há indícios claros de sua valorização, já a Resolução supracitada explicita a palavra “protagonismo” quatro vezes quanto as propostas curriculares e pedagógicas dessa modalidade. O artigo 36 da LDB, alterado pela reforma, prevê que as escolas devem orientar estudantes no processo de escolha dos itinerários, o que implica em escuta, autonomia e corresponsabilidade, e segundo a BNCC do Ensino Médio sobre o referido artigo, “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional”.²⁸³ Para Antônio Carlos Costa

O propósito do Protagonismo Juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercer, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercer de forma plena no mundo adulto.²⁸⁴

A BNCC para o Ensino Médio reforça ainda mais essa diretriz, a palavra "protagonismo" aparece 13 vezes no texto²⁸⁵, com mais 2 vezes em que aparece a palavra “protagonista”, associadas à ideia de formação integral, participação ativa e construção de projeto de vida em que “aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito”.²⁸⁶ O documento afirma ainda que, os

²⁸² BRASIL, 2024d. Art. 13 e 14.

²⁸³ BRASIL, 2018b, p. 467.

²⁸⁴ COSTA, 2000, p. 139.

²⁸⁵ Essa contagem aplica-se exclusivamente na parte sobre o EM.

²⁸⁶ BRASIL, 2018b, p. 477.

jovens devem ser preparados para atuar com autonomia, responsabilidade, liberdade de escolha e consciência crítica, não apenas em relação ao trabalho e aos estudos, mas também às escolhas pessoais e sociais que marcam a transição para a vida adulta.²⁸⁷

A BNCC implica que o jovem e a jovem numa proposta protagonista devem

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.²⁸⁸

Nesse contexto, o Ensino Religioso encontra-se em uma posição estratégica, “apresenta um direcionamento, ou seja, marca território no sentido de garantir um ER desconstituído de proselitismo, primar pelo diálogo inter-religioso e ainda se estabelecer no campo científico das ciências da religião”.²⁸⁹ Integrado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essa área do conhecimento tem como objeto o fenômeno religioso, compreendido em sua pluralidade cultural, simbólica e histórica. O Ensino Religioso, conforme a BNCC, pode contribuir para o desenvolvimento de competências como o respeito à diversidade, a compreensão de diferentes cosmovisões e a construção de valores éticos e solidários. Essa estrutura apoiada ao parâmetro sobre Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética do campo da Área De Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio da BNCC diz que

No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.²⁹⁰

²⁸⁷ BRASIL, 2018b, p. 9-10.

²⁸⁸ BRASIL, 2018b, p. 14

²⁸⁹ MILHOMEM DE FREITAS, Eliane Maura Littig; AMORIM, Cleyde. O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) E agora, professor/a? **Revista REVER**, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/62802>. Acesso em: 05 ago. 2025. p. 357.

²⁹⁰ BRASIL, 2018b, p. 557.

Assim como na Educação Básica de um modo geral e em especial o Ensino Médio, em um “cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio”²⁹¹, tanto para o alunado, como para a classe docente e para a política. Tratar questões pessoais e interpessoais demandam com respeito, acolhimento à pluralidade em todos os seus contextos, para que, “a escola seja um lugar onde todos e todas, independente de sua cor, raça, cultura e credo, se vejam pertencentes e protagonistas de sua própria história, pois a escola, sobretudo a escola pública, é o lugar onde cabem todos e todas”.²⁹²

Essa perspectiva convoca docentes a repensarem as práticas do Ensino Religioso, propondo atividades que transcendam a mera transmissão de conteúdo e que valorizem a escuta, a pesquisa, o debate e a expressão criativa. O alunado pode ser incentivado a investigar tradições religiosas diversas, a entrevistar representantes de comunidades de fé, a visitar espaços sagrados, ou mesmo a produzir documentários e exposições sobre a diversidade de crenças, estão sendo desafiados a se posicionarem criticamente diante das questões da espiritualidade e da convivência com a alteridade. Também, desenvolver valores éticos e princípios de cidadania, contribuindo para a construção pessoal dos sentidos de vida, a partir de temas como paz, justiça e respeito, além de poder se integrar de forma transversal a outros componentes como História, Literatura, Filosofia e Sociologia, enriquecendo o conteúdo.

Para isso, as escolas podem promover experiências significativas que desenvolveram projetos interdisciplinares em que o Ensino Religioso assuma o papel central, como feiras culturais sobre religiões do mundo, produção de podcasts com debates sobre intolerância religiosa, criação de mapas interativos com manifestações religiosas da cidade ou roteiros históricos sobre festas populares de matriz religiosa. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio em seu Art. 5, inciso IX, define interdisciplinaridade como uma

Abordagem de organização dos processos de ensino e aprendizagem que promove a interação e articulação intencional entre epistemologias, métodos e conhecimentos de diferentes componentes curriculares, assegurando, por parte dos educandos, a compreensão transversal de temas, questões e fenômenos da natureza e da vida

²⁹¹ BRASIL, 2018b, p. 462.

²⁹² MILHOMEM DE FREITAS; AMORIM, 2024, p. 358.

social, a partir dos repertórios próprios da ciência, da cultura, do mundo do trabalho e das tecnologias.²⁹³

Tais iniciativas não apenas mobilizam saberes, mas também resgatam experiências pessoais estudantis, que compartilham suas próprias vivências de fé ou ausência dela em um ambiente seguro e respeitoso. As atividades interdisciplinares podem auxiliar o Ensino Religioso, visto suas limitações por parte que assegura o componente no documento. A pesquisadora Taciana Brasil fala que

É necessário reconhecer que o processo de construção da BNCC teve limitações. Da mesma forma, historicamente, o Ensino Religioso escolar também teve complexidades e incoerências. Ainda assim, a permanência do conteúdo na BNCC, principalmente se considerado que consultas populares foram realizadas durante sua redação, lhe concede novas perspectivas. A maior legitimidade do conteúdo, seu crescimento epistemológico e sua utilidade no processo de construção da cidadania e do reconhecimento das diversidades fazem parte dessas expectativas.²⁹⁴

A autora relata que mesmo com essas limitações, a integração do componente no documento é um marco importante e a sua presença nas escolas públicas, assim como relatam os pesquisadores Flávio Schmitt e Laude Brandenburg que dizem que “a inclusão do Ensino Religioso na BNCC representa um avanço para a Educação Básica na sociedade brasileira. Permanecem, contudo, muitos desafios a serem enfrentados pelo Ensino Religioso nos Sistemas de Ensino do país”.²⁹⁵

A inserção do componente no contexto da BNCC ainda está longe do ideal, ainda sendo necessárias mudanças. Nesse contexto, atividades interdisciplinares, integradas a Projetos de Vida e Itinerários Formativos podem auxiliar discentes na construção da cidadania, conectando o Ensino Religioso para que “permita aos educandos se reconhecer e construir sua própria identidade, mas também lhes apresente outras identidades e possibilidades, conscientizando sobre o valor da diversidade e o respeito às diferenças”.²⁹⁶ Essas práticas não se limitam a um fazer pedagógico inovador, mas revelam uma pedagogia do reconhecimento. Reconhecer a pessoa discente como alguém que já chega à escola com saberes, valores e

²⁹³ BRASIL, 2024d, art. 5º, inciso IX, p. 4.

²⁹⁴ SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **EDUR - Educação em Revista**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20016>. Acesso em: 04 ago. 2025. p. 15.

²⁹⁵ SCHMITT, Flávio; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possíveis implicações práticas. **Revista Unitas**, v. 11, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/2844/2462>. Acesso em: 05 ago. 2025. p. 18.

²⁹⁶ SANTOS, 2021, p. 15.

histórias. Reconhecer que o fenômeno religioso não é externo à vida, mas atravessa identidades, pertencimentos e afetos. E reconhecer que formar para a cidadania, no mundo contemporâneo, é também formar para o diálogo inter-religioso e intercultural.

Nesse cenário, o Projeto de Vida, eixo estruturante do Novo Ensino Médio, encontra no Ensino Religioso um ambiente favorável para se desenvolver. Segundo o DCNEM, as propostas pedagógicas das escolas de Ensino Médio devem considerar

O Projeto de Vida como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho.²⁹⁷

Portanto, ajudar estudantes a compreenderem suas escolhas, a projetar seus caminhos e a lidar com dilemas morais e existenciais é uma das contribuições mais potentes dessa área. Isso não significa orientar crenças, mas favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, capaz de acolher a diversidade e posicionar-se de forma ética diante das questões do mundo.

Essa abordagem exige também um trabalho formativo com pessoas docentes, para que se compreendam como mediadoras e facilitadoras da aprendizagem, e não como transmissoras de doutrinas. A formação continuada pode oferecer ferramentas para lidar com a complexidade do fenômeno religioso, com a pluralidade cultural das juventudes e com metodologias que estimulem o protagonismo discente, porém o alcance das formações não abrange tanto o professorado como em outros componentes, como discorrem Schmitt e Brandenburg que dizem que

A formação docente é imprescindível para o alcance dos propósitos da BNCC, independente à qual área de conhecimento se refira, mas especialmente ao Ensino Religioso, que ainda carece de mais atenção dos órgãos públicos e de formação especializada. As demais áreas do conhecimento como Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas, já contam com um longo histórico de existência e de delimitação do estatuto epistêmico. O Ensino Religioso é uma área nova que ainda necessita de uma trajetória de consolidação.²⁹⁸

Corroborando com as pessoas autoras, a formação nessa área ainda é precária em comparação aos outros componentes. Essas reflexões carecem sempre mais debates, já que boas formações permitem a atualização constante sobre novas

²⁹⁷ BRASIL, 2024d, Art. 37, inciso XXII.

²⁹⁸ SCHMITT; BRANDENBURG, 2023, p. 17.

metodologias e teorias, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a adaptação às demandas de um mundo em constante mudança e a educação deve estar centrada no diálogo, na problematização e na conscientização. No Ensino Religioso, isso se traduz em criar contextos em que estudantes possam interpelar a realidade a partir das perguntas que fazem sentido. Nessa perspectiva, o protagonismo estudantil deixa de ser uma meta distante e torna-se uma prática cotidiana, construída na relação entre docentes e discentes, em um espaço de escuta, confiança e corresponsabilidade.

Ao considerar as "juventudes" em sua diversidade, o Ensino Religioso no Ensino Médio, seja em componente curricular como em Projetos de Vida, potencializa sua vocação de contribuir para a formação integral cidadã, integrando razão e sensibilidade, conhecimento e experiência, ética e espiritualidade. Nessa caminhada, reconhece-se que protagonizar é também humanizar-se, e que educar, como dizia Freire, é sempre um ato de amor e coragem.²⁹⁹

O Ensino Religioso, nesse cenário de mudanças curriculares, não perde sua relevância, mas a ressignifica. Ele pode ser, mais do que nunca, espaço de diálogo com o mundo interior estudantil e com as grandes questões da humanidade. E, nesse diálogo, reside a possibilidade de formar sujeitos que não apenas dominem competências cognitivas, mas que sejam capazes de conviver com a diferença, construir sentido para suas vidas e transformar a realidade com consciência, empatia e solidariedade.

A esse respeito, o Parecer CNE/CEB nº 4/2024 enfatiza a importância da construção de currículos voltados à valorização do protagonismo discente, propondo que o Ensino Médio favoreça a participação ativa de estudantes na construção do saber, em práticas colaborativas e com vistas ao desenvolvimento do Projeto de Vida. Segundo o Parecer,

A construção do Projeto de Vida consubstancia os anseios dos estudantes ao longo de sua vida e o desenvolvimento de suas identidades, em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. Deste modo, a sua construção deve ser concebida como um processo em contínua evolução, no qual o estudante deve ser incitado à reflexão para a formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, segundo Coscioni et al., 2023, "em conjunto, formam uma narrativa significativa

²⁹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002, p. 94.

e perspectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana”.³⁰⁰

É nesse ponto que o Ensino Religioso pode se articular como um instrumento pedagógico relevante no Ensino Médio, já que trabalha com dimensões que envolvem autoconhecimento, espiritualidade e reflexão crítica.

Segundo Juarez Dayrell e Paulo Carrano a pessoa em sua juventude, ao se confrontar com perguntas existenciais profundas como: “quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida?”³⁰¹, busca compreender a si mesmo e encontrar sentidos para sua trajetória, pois estas são “questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento”.³⁰² O Ensino Religioso, ao incorporar essas inquietações juvenis, promove espaços de escuta e acolhimento, contribuindo para o amadurecimento pessoal e social. Esse olhar investigativo e plural permite que estudantes amplie sua compreensão humana de si e sobre o mundo, reconheça o valor da diversidade e desenvolva atitudes de respeito e solidariedade. Ao conhecer diferentes formas de religiosidade e espiritualidade, jovens passam a compreender melhor a si mesmo e as outras pessoas, fortalecendo vínculos sociais e construindo uma ética da convivência.

Por fim, o protagonismo discente no Ensino Religioso não se resume à escolha de temas ou à participação em atividades. Trata-se de uma mudança de paradigma, em que o alunado é reconhecido como sujeitos de direitos, com vozes ativas e capacidades de reflexão, já que “a fundamentação pedagógica do ER se centra na perspectiva inter-religiosa, na ética da alteridade, no acolhimento e no respeito a todas as formas de vida e vivência religiosa”.³⁰³ Isso exige da escola uma postura de escuta sensível, abertura à diversidade e compromisso com a formação integral.

³⁰⁰ BRASIL. CNE/ CEB. **Parecer Nº: 4/2024, de 07 de novembro de 2024i**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2025. p. 18.

³⁰¹ DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 122.

³⁰² DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 122.

³⁰³ MILHOMEM DE FREITAS; AMORIM, 2024, p. 351.

4 ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA

O Ensino Religioso no Novo Ensino Médio surge como uma necessidade pedagógica e social, direcionada à estudantes que transitam por uma fase singular de suas vidas, nem crianças, nem pessoas adultas, mas jovens repletos de questionamentos, curiosidades e inquietações existenciais. Esse período é marcado por transformações cognitivas, emocionais e sociais, em que cada experiência pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade de autoconhecimento. Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental, oferecendo espaços de reflexão, diálogo e orientação, nos quais os grupos estudantis são apoiados a reconhecer e construir valores que promovam atitudes de não indiferença em relação a si próprios, às outras pessoas e ao entorno social. Ana Carolina Cristino [et al] autora do ensaio *Ensino Religioso no Ensino Médio: uma proposta de reflexão sobre o sentido de vida*, destaca que

O Ensino Religioso no Ensino Médio configura-se como um terreno fértil para a continuidade do trabalho com as competências gerais para a Educação Básica propostas pela BNCC. Elementos como “construção de uma sociedade justa” (1ª competência); exercitação da curiosidade intelectual e utilização de abordagens científicas (2ª competência); valorização das manifestações artísticas e culturais (3ª competência); estima pela diversidade e culturas (6ª competência); autoconhecimento (8ª competência); exercitação da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação (9ª competência) e ação pessoal e coletiva com autonomia e tomadas de decisões em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (10ª competência), entre outros, perpassam diretamente os temas trabalhados por essa disciplina.³⁰⁴

Propor um currículo de Ensino Religioso no Ensino Médio pode ser extremamente audacioso, mas também benéfico, pois promove a tolerância contribuindo para uma sociedade mais inclusiva. A proposta curricular associada à parte diversificada desenvolve no alunado habilidades de pensamento crítico e aprendem a analisar ideias e aspectos religiosos, o que pode ser aplicado em outros aspectos da vida. Mas afinal, o que é currículo? Para compreendermos melhor, trataremos algumas concepções.

³⁰⁴ CRISTINO, Ana Carolina. *Ensino Religioso no Ensino Médio: uma proposta de reflexão sobre o sentido de vida*. Goiânia: **Revista Caminhos**, v. 21, n. 3, 2023, p. 683.

Apple enfatiza que a educação não é algo isento de influências, pois a própria natureza das instituições educacionais carrega implicações políticas, independentemente da consciência da pessoa educadora. Para ele,

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula do país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.³⁰⁵

Para o autor, o currículo educacional é intrinsecamente político e cultural. Ele não é uma mera compilação de fatos, mas uma construção que emerge de decisões sobre o que é considerado importante saber, muito além dos saberes escolares, segundo ele “é importante ter presente a obrigação ética de tornar a vida tolerável, poética, leve e alegre, significativa e prazerosa, para os estudantes das escolas brasileiras”.³⁰⁶

Ilma Veiga também explora essa concepção de currículo para a vida na construção da identidade social, é a materialização desses processos inter-relacionados, configurando-se como uma ferramenta para a construção coletiva do conhecimento educacional. Segundo a autora, o

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.³⁰⁷

A autora discorre que o currículo representa uma construção social do conhecimento, envolvendo a sistematização de métodos para viabilizar essa construção. Assim sendo, os fatores que determinam a base curricular estão relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam, incidindo sobre o componente, eis que “é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”³⁰⁸,

³⁰⁵ APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 53.

³⁰⁶ APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979, p. 39.

³⁰⁷ VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico na Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002, p. 07.

³⁰⁸ GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997, p. 43.

substancia Goodson. O autor ainda discorre que a tradição dos componentes curriculares “está geralmente em harmonia com os grupos de poder externo”³⁰⁹ e servem tanto como padrões de estabilidade quanto de mudança para os componentes curriculares e, conseqüentemente, para o currículo como um todo. Eles lideram o processo, trabalhando para manter ou tirar os componentes curriculares nos programas de estudo, definindo propósitos para cada um deles e propondo as adaptações e reformas necessárias, e no caso do Ensino Religioso sobre a mudança do currículo, como bem prova a história, o propósito do Estado sempre foi estabelecer limites do poderio da Igreja Católica, acentuada pelo processo de fortalecimento da democracia e do discurso relativo ao respeito à pluralidade religiosa e Estado laico.

Em consonância com o Estado laico, a proposta curricular de Ensino Religioso aqui apresentada se fundamenta na necessidade de fornecer referências críticas e construtivas para o desenvolvimento integral do corpo discente. Essa proposta apresenta ao longo dos anos do Ensino Médio, conteúdos e atividades que visam não apenas transmitir conhecimentos sobre religiões e espiritualidade, mas também orientar o alunado na sistematização do produto de seus aprendizados e reflexões, permitindo que estas subsidiem escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais mais conscientes. Trata-se de uma abordagem laica, plural e ética, que valoriza a diversidade cultural e religiosa, incentivando o diálogo, a empatia e o respeito mútuo, estabelecendo limites com o aperfeiçoamento integral do indivíduo, destacado por Delors por meio dos quatro pilares da educação.

Como já salientado anteriormente nesta pesquisa, os quatro pilares da educação “ao longo de toda a vida serão, de certa forma, os pilares para o conhecimento dos indivíduos: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos”³¹⁰ estabelecendo uma base sólida para o conhecimento e as habilidades necessárias no século XXI. Esses princípios, destacados por Jacques Delors, devem guiar o processo educacional, fornecendo valores e competências essenciais. Entre eles, o pilar "aprender a aprender" ganha destaque atualmente, permitindo que os indivíduos apliquem suas habilidades em diferentes contextos,

³⁰⁹ GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 14.

³¹⁰ DELORS, 2010, p. 84.

tornando-os mais adaptáveis e preparados para os desafios modernos. Aprender a aprender, segundo o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO,

Essa competência essencial inclui a consciência dos próprios processos e necessidades de aprendizagem, assim como a identificação de oportunidades disponíveis e a capacidade de superar obstáculos a fim de aprender com êxito. Essa competência significa ganhar, processar e assimilar novas competências e habilidades, bem como buscar e fazer uso de orientações. Aprender a aprender engaja os alunos na construção baseada em aprendizagens e experiências anteriores de vida, visando a usar e aplicar conhecimentos e habilidades em diversos contextos. Motivação e confiança são cruciais para a competência de um indivíduo.³¹¹

Visando por em prática o que foi proposto por Delors e sobre o intuito do aperfeiçoamento da integralidade do ser, o material proposto integra um conjunto de inovações e adequações curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Médio, estruturadas a partir de três eixos orientadores:

- As dimensões éticas, espirituais e socioculturais do desenvolvimento humano, compreendendo a espiritualidade como fonte de bem-estar e equilíbrio emocional garantia da excelência no desempenho pessoal, acadêmico e profissional;
- A solidez na consolidação de uma formação em valores voltada ao diálogo inter-religioso e intercultural, como fundamento para a convivência democrática e pacífica;
- O fortalecimento de competências críticas, éticas e cidadãs, indispensáveis à atuação responsável no mundo contemporâneo.

O protótipo curricular, assim concebido, fortalece habilidades socioemocionais, cognitivas e éticas, promovendo reflexão sobre sentido da vida, espiritualidade, diversidade, liderança e impacto social. Além disso, articula-se aos Projetos de Vida e Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, ampliando o protagonismo discente e incentivando a categoria a assumir papel ativo na construção de seu próprio percurso.

³¹¹ UNESCO-IBE. **Glossário de terminologia curricular**. Brasília: UNESCO; Genebra: UNESCO-IBE, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025. p. 13.

Dessa forma, o Ensino Religioso deixa de ser apenas um componente curricular opcional ou superficial e se transforma em espaço de formação integral, capaz de preparar estudantes para compreenderem as complexidades do mundo contemporâneo, conviverem de maneira respeitosa com a diversidade, tomarem decisões informadas e desenvolverem valores que sustentem uma vida social, acadêmica e profissional plena. Essa proposta representa, portanto, um passo essencial para consolidar uma educação mais holística e integral dos fenômenos no Ensino Médio, para isso precisamos adentrar nas bases legais, para a solidificação intencional do referido projeto curricular.

4.1 O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: BASES LEGAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

A reformulação curricular para o Ensino Religioso no Novo Ensino Médio brasileiro, impulsionada por um conjunto de normativas legais e diretrizes nacionais, representa talvez um dos maiores desafios contemporâneos da educação. Essa transformação exige uma compreensão ampliada do currículo enquanto espaço de formação humana integral, onde a dimensão cognitiva, ética, social, cultural e espiritual se articula em um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento pleno das juventudes. Nesse contexto, o Ensino Religioso se apresenta não apenas como um componente curricular legítimo, mas como parte essencial da proposta formativa já que, “o Ensino Religioso visa a promover a compreensão dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos através das vivências no cotidiano dos estudantes”³¹², especialmente quando alinhado às finalidades previstas para o Novo Ensino Médio e às demandas de uma sociedade plural e democrática.

Em 2024, um documento chamado Subsídios para a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³¹³ foi elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB), com contribuições dos integrantes do Grupo de Trabalho

³¹² POZZER, 2024, p. 14.

³¹³ No dia 31 de julho de 2024, o presidente Lula sancionou a Lei nº 14.945/2024, que trouxe novas diretrizes para o Ensino Médio, alterando dispositivos de leis anteriores. Esse processo começou com uma consulta pública liderada pelo MEC, junto com outras entidades educacionais, buscando ouvir a sociedade sobre os desafios do Ensino Médio. O projeto resultante foi enviado ao Congresso, tramitou até julho de 2024, e contou com a relatoria de Mendonça Filho e Professora Dorinha. A lei exige a criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e inclui o CNE na elaboração de diretrizes para os Itinerários Formativos, envolvendo sistemas estaduais e distritais de ensino.

Interfederativo (GTI) e da sociedade civil. Segundo o documento, “considerando as disposições exaradas na Lei nº 14.945/2024, alguns dispositivos exigem que sejam estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)”.³¹⁴

Com base nessa lei, o MEC e parceiros desenvolveram um documento com subsídios e recomendações para o CNE. A primeira versão, apresentada em setembro, foi fruto de colaboração entre diversos profissionais e especialistas, com contribuições das secretarias SECADI³¹⁵ e SETEC³¹⁶. Após um período de considerações públicas, o documento final foi entregue ao CNE em outubro de 2024. O objetivo era garantir que as mudanças contemplassem os interesses das juventudes brasileiras, facilitando o acesso, a permanência e a aprendizagem na educação básica, preparando-os para a cidadania e o mercado de trabalho.³¹⁷

O documento reforça a integração dos Itinerários Formativos³¹⁸ amparado pelas áreas de aprofundamento estão previstas na LDB/1996, alterada pela Lei 14.945/2024, em seu art. 36³¹⁹. O Ensino Religioso nessa perspectiva pode ser reinserido, como parte diversificada dentro dos itinerários, já que o art. 36, § 1 A, também “reitera essa compreensão, ao dispor que cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento, ressalvada a formação técnica e profissional, que terá tratamento específico”³²⁰, como é o caso das áreas de ciências humanas e suas tecnologias. Conforme explicita o documento de que

A parte diversificada deve dialogar diretamente com a realidade dos sujeitos do Ensino Médio considerando as características da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversas, na forma de projetos e pesquisas a partir da definição de temas relevantes e, também, transversais, de modo a ampliar os conhecimentos de modo contextualizado e interdisciplinar, considerando seus territórios e as possibilidades de intervenção a partir da realidade e nas diversas dimensões da vida.³²¹

³¹⁴ BRASIL, 2024h, p. 10.

³¹⁵ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

³¹⁶ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

³¹⁷ BRASIL, 2024h, p. 11.

³¹⁸ BRASIL, 2024h, p. 10.

³¹⁹ BRASIL, 2024h, p. 46.

³²⁰ BRASIL, 2024h, p. 47.

³²¹ BRASIL, 2024h, p. 43-44.

A legislação educacional vigente sustenta de forma clara a necessidade de diversificação curricular e de integração entre saberes. O Plano Nacional de Educação, em sua meta 3, orienta a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade do Ensino Médio, vinculando essa meta à criação de programas de diversificação curricular que promovam abordagens interdisciplinares entre teoria e prática, como previsto Estratégia 3.1, pois buscam

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.³²²

Esse direcionamento implica a construção de propostas curriculares que contemplem conteúdos obrigatórios e eletivos³²³, de modo a articular diferentes dimensões temáticas, ciência, tecnologia, trabalho, cultura e ética, integradas em percursos de aprendizagem que valorizem o protagonismo estudantil e o vínculo entre educação e vida social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica reforçam que o processo educativo deve ter como centro o núcleo estudantil e suas aprendizagens, reconhecendo a pluralidade de experiências, valores e contextos.³²⁴ Para Bastos, “o currículo não deve estar limitado às disciplinas e aos conteúdos do curso, mas também deve abranger os saberes, as competências, as habilidades, os valores, as atitudes e as intenções”.³²⁵ O Art. 5º, Inciso V das DCNEM, estabelecem o Currículo é o

Elenco de experiências e vivências que acontecem nos espaços escolares e que condicionam os processos de produção, circulação e

³²² BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 out. 2025. p. 22.

³²³ Segundo o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO: “O termo eletivo geralmente faz referência a matérias a serem escolhidas em um leque de opções, sendo obrigatório escolher uma ou mais matérias. Em alguns casos, eletivo e opcional significam a mesma coisa, enquanto outras vezes opcional refere-se a uma matéria não obrigatória”. In: UNESCO-IBE, 2017, p. 32.

³²⁴ BRASIL, 2024d, p. 6.

³²⁵ BASTOS, Marcelo de Andrade. Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade. **XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação**. Currículo: Tempos, espaços e contextos. PUC-SP, 2013, p. 17.

apropriação de conhecimentos e saberes de natureza conceitual, factual, procedimental e atitudinal, mediante interações entre os sujeitos da ação educativa e entre esses sujeitos e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.³²⁶

Numa perspectiva imbricada a concepção de Ensino Religioso no Ensino Médio, a proposta curricular visa provocar uma reflexão sobre si e sobre o contexto vivido, que promova a intervenção consciente e a emancipação discente para a transformação da sua própria realidade. Essa concepção amplia o papel da escola como espaço de construção de sentidos, onde os saberes científicos, artísticos e ético-religiosos se interligam, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. O Ensino Religioso, sob essa perspectiva, não se restringe a uma dimensão confessional, mas constitui um campo de conhecimento voltado à compreensão das manifestações religiosas e culturais presentes na sociedade, promovendo o respeito, o diálogo e a convivência democrática.

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), essa visão é reforçada e sistematizada. O artigo 5º ainda define o currículo como um conjunto de experiências e vivências que ocorrem nos espaços escolares e que possibilitam a produção, circulação e apropriação de saberes de natureza conceitual, procedimental e atitudinal.³²⁷ Essa definição reconhece que o conhecimento é construído nas interações entre sujeitos e que a aprendizagem é um processo dinâmico, histórico e social. Tal entendimento fundamenta mais uma vez a inserção do Ensino Religioso como componente capaz de integrar saberes das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, promovendo a reflexão crítica sobre valores, crenças, identidades e formas simbólicas que orientam as relações humanas e a organização social.

Ainda nas DCNEM, o artigo 8º salienta os princípios específicos da oferta do Ensino Médio, “a Formação Integral e Integrada dos estudantes, assegurando a articulação e a integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, a interdisciplinaridade e a contextualização”.³²⁸ Essa diretriz rompe com a fragmentação do conhecimento e propõe uma educação que considere a totalidade do ser humano. O Ensino Religioso encontra aqui um espaço privilegiado de atuação, pois sua natureza interdisciplinar favorece a integração entre diferentes campos do

³²⁶ BRASIL, 2024d, p. 3.

³²⁷ BRASIL, 2024d, Art. 5º.

³²⁸ BRASIL, 2024d, Art. 8º, Inciso I.

saber, especialmente na abordagem de temas como ética, diversidade cultural, espiritualidade, cidadania e direitos humanos, importantes para o prosseguimento de seus estudos em nível superior, como aponta o Artigo 36 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, que garante que

Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.³²⁹

Neste contexto, o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, assume um papel crucial na organização de uma formação baseada em uma unidade metodológica que promova “o exercício da cidadania e as práticas sociais, incluindo o mundo do trabalho”.³³⁰ Seu currículo deve articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura com vistas à emancipação humana, visando a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de forma ética e responsável na sociedade contemporânea.³³¹

Os artigos 11 e 12 do mesmo documento destacam que as propostas curriculares devem adotar metodologias que promovam o protagonismo e a participação ativa de estudantes, orientando e apoiando a elaboração dos Projetos de Vida como processos de reflexão sobre trajetórias pessoais, sociais e profissionais. Nesse contexto, o Ensino Religioso exerce papel relevante ao favorecer a construção de sentidos existenciais, o reconhecimento de valores e a compreensão da dimensão espiritual, elementos que dialogam com os fundamentos éticos e humanistas do Projeto de Vida. Articulado aos Itinerários Formativos e às práticas integradoras, esse componente amplia o entendimento sobre o sentido da existência, os vínculos comunitários e as responsabilidades éticas e sociais, tornando a espiritualidade, em sua expressão plural um instrumento educativo para o autoconhecimento e a formação cidadã.

³²⁹ BRASIL, 2013, p. 39.

³³⁰ BRASIL, 2024d, p. 6.

³³¹ BRASIL, 2024d, p. 5-6.

Segundo a pesquisadora e doutora em Educação Lurdes Caron, a Educação Básica deve estar alinhada a “uma proposta de currículo que envolva a formação do ser humano necessita ser dinâmica, consistente e aberta para aceitar mudanças que favoreçam o desenvolvimento e a autocapacitação para o pleno exercício da cidadania”.³³² Para isso, deve ser conduzido com responsabilidade e sensibilidade pedagógica, e pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a formação ética. O currículo de Ensino religioso, segundo a autora deve ser

Articulado com os demais componentes curriculares, requer professores com formação, habilitação e competência na área, com o desafio de renovar-se e renovar, de criar e recriar, de questionar e de dialogar com culturas semelhantes e diferentes e com os desafios e inovações da contemporaneidade, capazes da ação-reflexão-ação constante.³³³

Intrínseco a isso, os direitos humanos e o Ensino Religioso parecem se fortalecer mutuamente nos Art. 5º, inciso IV (d); Art. 8º, inciso VI; Art. 11, inciso IV (e); Art. 33, inciso II (d) das DCNEM, pois promovem valores como respeito, fraternidade e dignidade, combatendo o preconceito e a intolerância. O Ensino Religioso, sob a perspectiva dos direitos humanos, pode contribuir para a formação integral do indivíduo, incentivando a reflexão sobre ética, diversidade cultural e cidadania.

A organização curricular do Novo Ensino Médio, conforme o artigo 21 das DCNEM, permite a criação de Itinerários Formativos com ênfase em uma ou mais áreas do conhecimento, sempre orientados por projetos integradores e abordagens interdisciplinares.³³⁴ A Lei estabelece que os Itinerários Formativos, compostos por aprofundamentos nas áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional, devem ser oferecidos por todas as escolas.³³⁵ Essa medida visa garantir que todas as áreas de conhecimento sejam contempladas e que estudantes tenham opções de escolha.

³³² CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programas e formação. **Rev. Pistis Praxis**, v. 6, n. 2, Curitiba: 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449748251013>. Acesso em: 14 out. 2025. p. 643.

³³³ CARON, 2024, p. 629-630.

³³⁴ BRASIL, 2024d, Art. 21.

³³⁵ BRASIL, **Resolução CNE/CEB 4/2025**. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de maio de 2025e. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio.

A Organização independente Todos pela Educação que faz advocacy³³⁶ pela Educação Básica no Brasil, atuando “para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva”.³³⁷ Em março de 2024, a organização Todos Pela Educação soltou uma análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas na Câmara dos Deputados. E sobre a organização curricular da formação geral básica destacou:

Reforma original de 2017 (modelo em curso nas escolas)	Texto aprovado na Câmara dos Deputados	Considerações do Todos Pela Educação
<p>A Lei prevê que os itinerários formativos são organizados por diferentes arranjos curriculares a partir das 4 áreas do conhecimento ou da formação técnica e profissional.</p> <p>Não havia previsão legal sobre o mínimo de itinerários por escola. Foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Conselho Nacional de Educação que definiram um mínimo de oferta de dois itinerários formativos, mas por município, e não por escola.</p>	<p>A Lei prevê que os itinerários formativos são compostos de aprofundamentos das áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional. Passa a ser previsto em Lei que todas as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos de aprofundamento (com exceção das que oferecem a formação técnica e profissional), sempre garantindo que todas as áreas de conhecimento estejam contempladas. A Lei também prevê a construção, pelo Ministério da Educação e com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, de diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas de conhecimento.</p>	<p>É bastante positiva a definição de que os itinerários formativos propedêuticos (ou seja, que não os da formação técnica e profissional) são para o aprofundamento das áreas do conhecimento. Isso é importante para evitar a estruturação de itinerários dispersos e que não trabalham no sentido de aprofundar os conhecimentos das áreas. Também é um avanço a previsão em Lei de que toda escola precisa oferecer ao menos dois itinerários de aprofundamento aos estudantes, garantindo a opção de escolha a eles, além de assegurar que o aprofundamento de cada uma das áreas esteja previsto nesta oferta. Por fim, é muito positiva a previsão em lei de que o país terá diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas até o fim de 2024, para que haja uma orientação nacional mais clara a respeito de como estruturar os itinerários formativos.</p>

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio: Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas na Câmara dos Deputados. Nota Técnica, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/03/nota-tecnica-mudancas-novo-ensino-medio-camara-todos-pela-educacao-marco24docx.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025. p. 07.

³³⁶ Segundo a Organização Todos pela Educação suas ações são organizadas em três grandes pilares e têm como objetivo impactar quatro dimensões específicas: priorização política da Educação, formulação das políticas públicas, qualidade da implementação e sustentação dessas políticas ao longo do tempo, como com a produção de conhecimento aplicado informado pelas evidências, articulações de atores-chave e mobilização do debate especializado. Veja os posicionamentos e notas técnicas; o monitoramento de políticas públicas, seus dados e impactos para informar a sociedade civil e orientar decisões; propõe articulação de coalizões – união estratégica de organizações com um propósito comum – nas esferas nacional, estadual e municipal. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/advocacy-pela-educacao/>. Acesso em: 23 out. 2025.

³³⁷ TODOS PELA EDUCAÇÃO. Site oficial. Advocacy por políticas públicas efetivas: Advocacy pela Educação Básica no Brasil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>. Acesso em: 23 out. 2025.

O quadro destaca a relevância dos Itinerários Formativos, pois enfatiza a diversidade de opções para estudantes e a cobertura integral das áreas de conhecimento e ainda reconhece a necessidade de uma orientação clara e padronizada para a estruturação dos Itinerários Formativos, o que pode contribuir para uma maior consistência e qualidade na implementação dessas medidas em todo o país. Esses itinerários devem favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades de modo contextualizado e articulado com as realidades estudantil. Nessa estrutura, o Ensino Religioso poderá ser incorporado nos itinerários de aprofundamento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assumindo papel relevante na consolidação de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, o pensamento ético e o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano. Segundo Alice Lopes, as organizações curriculares dos Itinerários Formativos podem ser agrupadas em:

Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; foco instrumental vinculado à organização curricular por competências; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência, caso em que se situa a proposta de interdisciplinaridade; integração via interesses dos alunos e/ou buscando referência nas questões sociais e políticas mais amplas, proposta usualmente associada ao currículo por projetos, centros de interesse e temas transversais.³³⁸

Dialogando com a autora, o currículo do Novo Ensino Médio, portanto, demanda a superação de modelos fragmentados e disciplinares, exigindo práticas pedagógicas centradas na pesquisa, na integração entre saberes e na resolução de problemas reais, e o Ensino Religioso, poderá articular conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, contribui para o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular, como o exercício da empatia, o respeito à diversidade, a responsabilidade social, o pensamento crítico e a atuação ética. A vivência desses princípios em sala de aula fortalece o protagonismo juvenil e amplia o sentido formativo da escola como espaço de convivência democrática.

Para Caron, o fazer pedagógico articulando o Ensino Religioso com os demais componentes curriculares, “torna-se imprescindível um currículo visível, adequado,

³³⁸ LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 24 out. 2025. p. 61.

maleável, reflexivo, que atenda às urgências emergentes da contemporaneidade”.³³⁹ Ao se integrar a esse novo paradigma curricular, o Ensino Religioso deixa de ocupar uma posição periférica e assume função estratégica na formação integral, especialmente para estudantes do Ensino Médio, que estão cheios de incertezas e dilemas na construção do eu adulto. Nesse período crucial de suas vidas, esses indivíduos buscam respostas e significados como guias em meio às transformações físicas, emocionais e sociais que enfrentam, ajudando-os a navegar pelos desafios da formação de sua própria identidade.

Dessa forma, a implementação do Ensino Religioso no Novo Ensino Médio não se apresenta como uma concessão, mas como uma necessidade coerente com o marco legal e com os princípios pedagógicos que orientam a educação contemporânea. Trata-se de um componente capaz de integrar dimensões cognitivas e socioemocionais, de promover o diálogo entre razão e sensibilidade e de contribuir para a formação de sujeito cidadão pela descoberta do crescimento pessoal, bem como “coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos”.³⁴⁰ Sua necessidade de inserção nos currículos, articulada às práticas interdisciplinares e aos Projetos de Vida, fortalece a escola como espaço de desenvolvimento humano pleno, voltado à construção de uma sociedade democrática e plural.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: ESBOÇO ESTRUTURAL

A implementação do Ensino Religioso no Ensino Médio oferece instrumentos para que estudantes reconheçam e construam valores que promovam atitudes de não indiferença. A experiência escolar, nesse contexto, deve apoiar a sistematização de aprendizagens e reflexões, subsidiando a elaboração de projetos de vida e a construção de sentido, elementos centrais para a formação integral e ética juvenil.

Nessa etapa é pertinente considerar a dimensão espiritual como integrante do ser humano, independentemente de vinculação a confissões religiosas. A

³³⁹ CARON, 2014, p. 629.

³⁴⁰ BRASIL, 2018b, p. 441.

religiosidade, entendida como capacidade de atribuir sentido à vida, influencia tanto o comportamento pessoal quanto as interações sociais, e constitui um elemento central para a construção do projeto de vida. A proposta curricular permite superar a transmissão de conhecimento religioso como objetivo isolado, oferecendo experiências, informações e reflexões que levem discentes a formularem respostas próprias sobre sentido de vida, ética, moralidade e responsabilidade social. Ao estimular a autorreflexão, o componente contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade crítica e da consciência de valores, promovendo o protagonismo estudantil na vida pessoal e coletiva, para isso traçaremos um esboço da proposta referente a cada ano escolar.

No primeiro ano do Ensino Médio, o foco do Ensino Religioso deve se concentrar na espiritualidade, no sentido da vida e no autoconhecimento. Temas relacionados à busca de propósito, conexão com o transcendente e compreensão de diferentes concepções de existência são fundamentais para apoiar estudantes na construção de sua identidade e projeto de vida. Estratégias pedagógicas incluem debates, atividades de reflexão individual e em grupo, práticas de meditação, e análise de narrativas e filosofias de vida, sempre mantendo neutralidade e evitando qualquer forma de doutrinação. Essa abordagem integra-se diretamente aos Itinerários Formativos pessoais e profissionais voltados ao autoconhecimento, fortalecendo habilidades socioemocionais, percepção de potencialidades e fragilidades pessoais, além de estimular a capacidade de planejamento e tomada de decisões conscientes.

No segundo ano, o Ensino Religioso busca abordar alteridade, diversidade religiosa, ética e influência das crenças nas escolhas individuais e coletivas. O estudo das diferentes tradições e filosofias de vida oferece à estudantes oportunidades para compreender como valores e crenças moldam comportamentos, decisões e estruturas sociais. O componente curricular incentiva reflexão sobre dilemas éticos e morais contemporâneos, pesquisa sobre práticas religiosas e entrevistas com pessoas de diferentes contextos, debates sobre diversidade cultural e análise de situações sociais complexas. Esses elementos fortalecem competências de pensamento crítico, empatia, comunicação e colaboração, integrando-se aos Itinerários Formativos e Projetos de Vida que tratam do conhecimento de si e dos seus pares e da preparação para a convivência social e profissional, possibilitando estudantes a agirem com responsabilidade, tolerância e senso ético.

No terceiro ano, o componente explora a relação entre religiosidade, tecnologia, mídias digitais e lideranças espirituais, considerando seu impacto social, político e econômico. Estudantes podem analisar como diferentes tradições utilizam plataformas digitais para mobilizar comunidades, influenciar comportamentos e disseminar valores. A reflexão sobre lideranças religiosas, seitas ou grupos de dominação psicológica e exploração econômica permite que se compreenda efeitos positivos e negativos da atuação religiosa na sociedade contemporânea. Estratégias pedagógicas incluem metodologias ativas, uso de Tics, projetos de pesquisa, análise de casos reais, elaboração de propostas de convivência pacífica, debates sobre ética e cidadania, e atividades colaborativas que estimulem a aplicação de conceitos em situações concretas.

Para essas aulas propõe-se adotar metodologias ativas, interdisciplinares e participativas, promovendo problematização de situações reais, uso de recursos digitais e projetos colaborativos. A avaliação deve ser contínua e formativa, baseada na capacidade de refletir, argumentar, dialogar e aplicar valores e conhecimentos em contextos diversos. Essa abordagem pedagógica garante que o Ensino Religioso seja efetivamente transformador, permitindo o desenvolvimento integral educacional, aliando habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas de forma articulada vinculadas ou não aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida (pois pode ser integrado a outros componentes intertextualmente), consolidando habilidades de análise crítica, tomada de decisão e atuação responsável, e que assim “torna-se irrefutável o sentido da parte diversificada, que não se confunde com parte flexível, pois ela deve permear a organização curricular em sua amplitude”.³⁴¹

Dito isso, o componente curricular ao ser estruturado de forma flexível, pode permitir que docentes selecionem conteúdos e metodologias adequadas ao perfil da turma e à realidade da comunidade escolar. Essa flexibilidade é fundamental para evitar doutrinação, respeitar pluralidade de crenças e filosofias de vida, e proporcionar experiências de aprendizagem contextualizadas. Temas contemporâneos, como uso da tecnologia para divulgação de valores e crenças, liderança religiosa e seus impactos, diversidade cultural e religiosidade na sociedade atual, podem ser

³⁴¹ BRASIL, 2024h, p. 21.

abordados sem comprometer a neutralidade do componente. Essa perspectiva contribui para um ensino vivo, significativo e alinhado às necessidades estudantis.

A integração do Ensino Religioso aos Projetos de Vida, Itinerários Formativos e outros componentes permite que estudantes compreendam suas próprias emoções, valores e crenças, identifique recursos e estratégias para alcançar objetivos pessoais e profissionais, e reflitam criticamente sobre sua atuação social.

Ao oferecer suporte à construção de sentido, à reflexão ética e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, o Ensino Religioso contribui para a formação de indivíduos capazes de agir com responsabilidade, empatia, autonomia e senso crítico. Essa integração favorece ainda a construção de projetos de vida coerentes, fundamentados em valores humanos universais e respeito à diversidade cultural e religiosa.

Além disso, o componente fortalece a tolerância e a justiça social, promovendo a compreensão da diversidade religiosa e cultural como elemento positivo e legítimo. Ao contemplar diferentes narrativas de sentido, os núcleos estudantis aprendem a respeitar a pluralidade de perspectivas, desconstruir preconceitos e desenvolver atitudes de responsabilidade social. O contato com diferentes formas de crer, pensar e celebrar permite que estudantes compreendam o valor da alteridade e da convivência ética, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida social e profissional.

A implementação do Ensino Religioso no Novo Ensino Médio pode enfrentar desafios significativos, incluindo garantir a neutralidade, evitar qualquer forma de imposição ideológica e equilibrar conteúdos diversos. No entanto, sua importância é inquestionável. O componente curricular oferece ferramentas para lidar com questões existenciais, construir projetos de vida significativos, desenvolver resiliência e habilidades socioemocionais, refletir sobre ética e cidadania, e se preparar para os desafios do mundo contemporâneo, para estudantes tanto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O componente também contribui para a formação de indivíduos críticos, capazes de atuar de forma ética e transformadora na sociedade.

O Ensino Religioso, ao articular-se com os Projetos de Vida e Itinerários Formativos, permite que discentes consolidem aprendizagens ao longo dos três anos do Ensino Médio, integrando autoconhecimento, reflexão ética, cidadania, diversidade

cultural e construção de sentido. Essa articulação fortalece a autonomia, o protagonismo e a capacidade de tomada de decisão consciente, preparando o indivíduo para atuar de forma responsável em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais. O componente promove a integração das dimensões humanas, cognitiva, afetiva, ética, social e espiritual, garantindo que a formação seja ampla e consistente.

Em síntese, a implementação do Ensino Religioso no Novo Ensino Médio não se configura apenas como uma ampliação curricular, mas como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral estudantil. O componente articula autoconhecimento, reflexão crítica, ética, cidadania e construção de sentido, apoiando a elaboração de Projetos de Vida coerentes e integrados aos Itinerários Formativos. Ao contemplar a diversidade de crenças e filosofias de vida, promove empatia, tolerância e responsabilidade social. E integrando práticas pedagógicas ativas e experiências contextualizadas, fortalece habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, preparando o alunado para atuar de forma consciente, ética e transformadora na sociedade. O Ensino Religioso no Ensino Médio, portanto, não apenas contribui para a educação integradora, mas também cumpre uma função social e formativa indispensável, oferecendo recursos para que cada estudante construa sua trajetória de vida com sentido, propósito e autonomia³⁴².

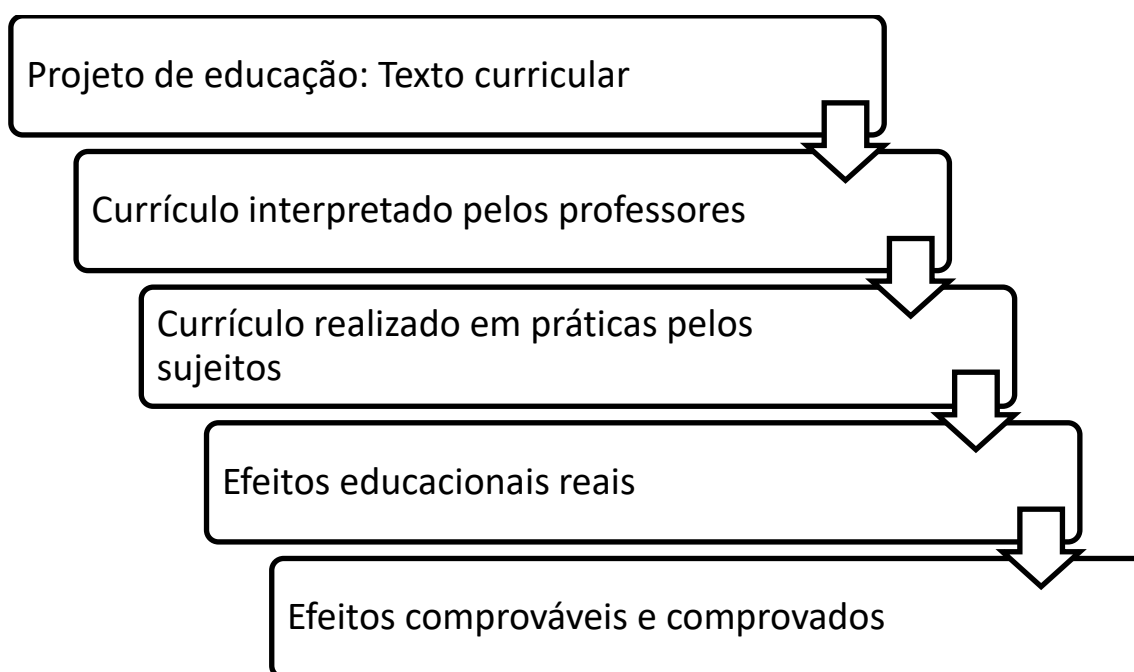
4.3 PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Compreendidas as premissas que orientam a formação humana integral, que deve ser assegurada a adolescentes e jovens, torna-se necessário compreender como essa formação se expressa na composição curricular da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos do Ensino Médio, conforme previsto na Lei nº 14.945/2024. A coesão pedagógica dessa etapa permite orientar as formas de

³⁴² SANTOS, Taciana Brasil. O ensino religioso na educação integral: contribuições metodológicas. Porto Alegre: PUCRS, **Revista Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-10, jan-dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/38054/27743>. Acesso em: 20 nov. 2025. p. 08-09.

articulação entre essas duas dimensões do currículo, de modo a garantir que a aprendizagem ocorra de forma contínua, integrada e significativa.

Gimeno Sacristán, professor e autor de diversas obras paradigmáticas sobre currículo, propõe uma concepção sistêmica de currículo composta por diferentes planos que articulam teoria e prática, destacando que o currículo não se limita ao documento oficial, mas se concretiza nas interpretações, mediações e efeitos que produz. O autor faz uma reflexão sobre os pressupostos nos quais se baseia a organização do currículo, bem como sobre os elementos e as fases de seu desenvolvimento, e as organiza dessa maneira:



Fonte: Esquema de concepção de currículo e práxis. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 26.

Inspirando-se na concepção de Gimeno Sacristán, compreende-se que esta proposta curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio não deve ser entendida como algo fixo ou imutável, mas como uma construção viva, sujeita a revisões, adaptações e reinterpretções contínuas. Assim como defende o autor, o currículo ultrapassa o texto oficial e ganha sentido quando é interpretado por docentes, vivenciado em práticas concretas e transformado pelos aprendizes em significados pessoais e coletivos. Nessa perspectiva, o currículo real se expressa nos efeitos formativos, éticos e espirituais que emergem das experiências educativas, e não apenas nos resultados avaliáveis ou prescritos. O Ensino Religioso, concebido de modo dinâmico e aberto, deve, portanto, ser constantemente atualizado à luz dos

contextos culturais, sociais e escolares, preservando sua função formadora em seu currículo. Como lembra Sacristán,

O ponto de vista de uma teoria do currículo (no sentido não forte do termo teoria), se desejamos apreciar o que realmente se alcança, deve deslocar o centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados.³⁴³

Desse modo, ao propor um currículo flexível e dialógico para o Ensino Religioso, abre-se espaço para refletir sobre sua aplicabilidade prática e sobre as possíveis adaptações necessárias à realidade das escolas e dos sujeitos que nele se formam, visando uma educação integradora tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. A integração, mais complexa que a simples articulação, representa o ponto central da coesão pedagógica do Ensino Médio, por exemplo. Trata-se de construir uma lógica curricular comum que una a formação geral e os Itinerários Formativos num mesmo eixo de sentido, superando a segmentação disciplinar e possibilitando o desenvolvimento pleno das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular. Somente a partir dessa integração será possível assegurar, de fato, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e a coerência interna da etapa como parte essencial da Educação Básica.

Nesse movimento de integração, o Ensino Religioso surge aqui como componente estratégico para a consolidação da formação integral, ao articular dimensões cognitivas, éticas, culturais e existenciais da experiência humana. Sua presença no currículo contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, diálogo e valorização da diversidade, fortalecendo os vínculos entre os saberes escolares e as realidades socioculturais das juventudes. Assim, a proposta curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio insere-se como parte constitutiva do esforço de construção de uma educação integradora, interdisciplinar e contextualizada, capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo e de promover uma formação pautada pela ética, pela cidadania e pela convivência plural, como veremos a seguir:

³⁴³ SACRISTÁN, 2013, p. 26.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO NO NOVO ENSINO MÉDIO ATRELADA AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS/PROJETOS DE VIDA

1º Ano do Ensino Médio

Eixo Formativo (Projeto de Vida):

Conhecimento e aceitação de si próprio

Tema Central / Eixo Temático:

Espiritualidade: o sentido da vida e o transcendente

Objetivos de Aprendizagem

Compreender a espiritualidade como dimensão constitutiva da existência humana e elemento de autoconhecimento.

Refletir sobre o sentido da vida, propósito pessoal e busca pelo transcendente de forma crítica, ética e plural.

Reconhecer diferentes formas de expressão da espiritualidade (religiosa ou não religiosa) em contextos culturais diversos.

Desenvolver atitudes de cuidado de si e das outras pessoas, associando espiritualidade a bem-estar e equilíbrio emocional.

Relacionar espiritualidade, saúde mental e qualidade de vida em práticas de autocuidado e reflexão interior.

Competências Específicas

Valorizar o autoconhecimento e o desenvolvimento interior como parte do processo formativo integral.

Analisar o fenômeno da espiritualidade sob perspectivas filosóficas, psicológicas, culturais e religiosas.

Desenvolver consciência crítica sobre a relação entre espiritualidade, valores pessoais e ética cotidiana.

Cultivar respeito à diversidade de experiências espirituais e religiosas, reconhecendo-as como expressões da condição humana.

Promover práticas reflexivas de equilíbrio emocional, meditação, atenção plena e cuidado integral.

Habilidades Esperadas

Identificar e conceituar espiritualidade, religiosidade, transcendência e sagrado.

Comparar diferentes compreensões culturais e religiosas sobre o sentido da vida e o transcendente.

Interpretar símbolos, mitos e rituais relacionados à espiritualidade humana.

Relacionar espiritualidade e saúde mental, reconhecendo seu papel na promoção do bem-estar.

Praticar atitudes de escuta, empatia e silêncio reflexivo como instrumentos de autoconhecimento.

Produzir reflexões escritas, orais ou artísticas sobre o significado pessoal da espiritualidade.

Objetos de Conhecimento

Espiritualidade e religiosidade: semelhanças e diferenças.

O sentido da vida e o transcendente nas tradições culturais.

Filosofias espirituais e caminhos de autoconhecimento.

Corpo, mente e espiritualidade: integração e cuidado de si.

Espiritualidade, saúde mental e qualidade de vida.

Meditação, mindfulness e práticas de atenção plena.

Ética e valores espirituais na vida cotidiana.

Metodologias Sugeridas

Rodas de conversa reflexiva sobre o sentido da vida, o sagrado e o autoconhecimento.

Práticas de escrita de si (diário reflexivo, carta ao futuro – cápsula do tempo, poema espiritual).

Estudo de símbolos e rituais de diferentes tradições e culturas.

Atividades de respiração, meditação guiada e atenção plena, sempre em caráter opcional e não confessional.

Projetos interdisciplinares com Educação Física (saúde e corpo), Filosofia (ética e sentido), e Artes (expressão simbólica).

Uso de ambientes digitais de aprendizagem (ADA) para fóruns de reflexão e produção de portfólios digitais.

Mapeamento da espiritualidade juvenil: entrevistas, questionários e análise de percepções sobre espiritualidade entre jovens.

Avaliação Formativa

Observação contínua do engajamento, da escuta e da participação nas reflexões coletivas.

Avaliação de registros reflexivos (portfólio, diário, blog, mural).

Autoavaliações sobre aprendizados emocionais e espirituais.

Análise qualitativa de produções textuais, artísticas e multimídia.

Acompanhamento da capacidade de argumentar e respeitar diferentes visões de mundo.

Critérios orientadores:

Clareza na expressão de ideias e sentimentos;

Postura ética e empática nas discussões;

Capacidade de autocrítica e reflexão;

Desenvolvimento de consciência interior e respeito à diversidade espiritual.

2º Ano do Ensino Médio

Eixo Formativo (Projeto de Vida):

Conhecimento e aceitação dos outros sujeitos

Tema Central / Eixo Temático:

Alteridade e diversidade religiosa – assumindo um diálogo com os outros sujeitos

Objetivos de Aprendizagem

Reconhecer o pluralismo religioso e cultural como valor ético, social e constitucional.
Compreender a alteridade como fundamento ético das relações humanas e inter-religiosas.
Refletir sobre o papel das religiões na formação das identidades e na construção das sociedades.
Desenvolver atitudes de empatia, diálogo e respeito em contextos de pluralidade religiosa.
Analisar criticamente situações de intolerância, discriminação e preconceito religioso.
Valorizar o diálogo inter-religioso e intercultural como caminho para a convivência pacífica.

Competências Específicas

Reconhecer o pluralismo religioso e cultural como valor ético, social e constitucional.
Compreender as relações entre religião, sociedade, política e cultura ao longo da história.
Desenvolver consciência crítica sobre os impactos das crenças e valores religiosos nas decisões individuais e coletivas.
Construir atitudes de convivência, empatia e respeito às diferenças.
Promover o diálogo e a colaboração em ambientes multiculturais e inter-religiosos, fortalecendo a cultura de paz

Habilidades Esperadas

Identificar e comparar crenças, mitos e símbolos de diferentes tradições religiosas e culturais.
Relacionar práticas religiosas às suas expressões culturais, sociais e históricas.
Analisar o papel das religiões na formação de valores éticos e morais.
Refletir sobre dilemas éticos contemporâneos a partir de múltiplas perspectivas religiosas e filosóficas.
Produzir argumentos baseados em respeito, ética e empatia em situações de conflito ou divergência.
Criar textos, painéis ou projetos colaborativos que expressem compreensão e valorização da diversidade religiosa.

Objetos de Conhecimento

Alteridade e diversidade religiosa.
Crenças, mitos e cosmovisões nas culturas humanas.
Religião, sociedade e identidade cultural.
Ética e moral sob diferentes perspectivas religiosas.
Religião e direitos humanos: liberdade de crença e laicidade.
Intolerância religiosa, preconceito e diálogo inter-religioso.
Convivência, empatia e cultura de paz.

Metodologias Sugeridas

Elaboração de mapas culturais e religiosos, com levantamento da diversidade local e regional.
Estudos de caso sobre intolerância e diálogo inter-religioso no Brasil e no mundo.
Debates éticos e rodas de conversa sobre temas contemporâneos (violência, desigualdade, meio ambiente, inclusão).
Projetos interdisciplinares com História, Filosofia, Sociologia e Geografia.
Exposições culturais e feiras da diversidade religiosa, com produções artísticas e simbólicas.
Entrevistas e diálogos virtuais com representantes de diferentes tradições religiosas.

Uso de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) para fóruns de debate, podcasts e portfólios digitais colaborativos.

Oficinas de mediação de conflitos e escuta empática, voltadas à convivência escolar e comunitária.

Avaliação Formativa

Observação da capacidade de diálogo, respeito e escuta ativa nas atividades coletivas.

Avaliação qualitativa de debates, seminários e produções textuais.

Autoavaliações e coavaliações sobre práticas de convivência e empatia.

Portfólios reflexivos com registros de aprendizagem e experiências inter-religiosas.

Avaliação processual de atitudes éticas e colaborativas em sala e fora dela.

Critérios orientadores:

Clareza na compreensão de conceitos de alteridade e diversidade religiosa.

Capacidade de interpretar fenômenos religiosos de modo plural e não dogmático.

Demonstração de empatia, respeito e valorização das diferenças.

Argumentação fundamentada e ética em temas sensíveis ou polêmicos.

3º Ano do Ensino Médio

Eixo Formativo (Projeto de Vida):

Equilíbrio para conquistar o futuro

Tema Central / Eixo Temático:

Religiosidade, mídias e lideranças contemporâneas

Objetivos de Aprendizagem

Analisar criticamente as manifestações de religiosidade nas mídias e tecnologias digitais, compreendendo seus impactos na formação de valores e projetos pessoais e profissionais.

Compreender o papel das lideranças religiosas e espirituais na construção de opiniões e comportamentos sociais, reconhecendo sua influência também nos processos de decisão e de orientação vocacional.

Refletir sobre as relações entre religião, poder, política e ética na contemporaneidade, articulando tais reflexões à formação cidadã e às escolhas de futuro.

Desenvolver consciência crítica frente às formas de manipulação religiosa e às estruturas de dominação simbólica que interferem na liberdade de pensamento e na autonomia individual.

Promover uma espiritualidade cidadã, fundamentada em responsabilidade social, ética e respeito à diversidade, como parte da preparação para a vida adulta, o mundo do trabalho e o ingresso na universidade.

Relacionar o uso ético da tecnologia à promoção da convivência, da liberdade, da paz e à construção de trajetórias pessoais equilibradas.

Competências Específicas

Reconhecer a influência da religiosidade na formação das identidades, nas escolhas de vida e na construção do imaginário social contemporâneo.

Analisar a atuação de lideranças religiosas em contextos sociais, midiáticos e políticos de forma crítica e ética, considerando os impactos dessas lideranças nas decisões pessoais e coletivas.

Desenvolver autonomia intelectual e discernimento diante das informações religiosas difundidas nas redes, aplicando tais competências à tomada de decisões conscientes sobre o próprio futuro.

Produzir análises e reflexões sobre o papel da religião na esfera pública, nas mídias e nas relações de poder, relacionando tais dimensões ao exercício da cidadania e à responsabilidade social.

Exercitar o pensamento crítico e ético sobre o uso da espiritualidade como instrumento de dominação ou de libertação, reconhecendo seu papel formativo no desenvolvimento humano integral.

Habilidades Esperadas

Investigar e interpretar fenômenos religiosos e espirituais nas mídias digitais e redes sociais, com foco na compreensão de seus efeitos sobre identidades juvenis e projetos de vida.

Identificar estratégias de comunicação e persuasão empregadas por grupos e lideranças religiosas, reconhecendo como podem influenciar decisões individuais e coletivas.

Analisar criticamente conteúdos midiáticos relacionados à religião, espiritualidade e ética, aplicando princípios de leitura crítica e de educação midiática.

Reconhecer os impactos positivos e negativos das lideranças espirituais na sociedade contemporânea, especialmente sobre o comportamento social e a formação cidadã.

Desenvolver senso ético diante da manipulação de crenças e do uso político da fé, fortalecendo o pensamento autônomo e o protagonismo juvenil.

Criar produções críticas (textos, vídeos, podcasts ou infográficos) sobre religiosidade e sociedade, relacionando-as às escolhas pessoais e aos desafios da vida adulta.

Objetos de Conhecimento

Religiosidade na era digital: redes sociais, ciber-religião e espiritualidade online.

Mídia e religião: representações religiosas em filmes, séries, noticiários e plataformas digitais.

Lideranças espirituais e religiosas: carisma, influência, poder e responsabilidade.

Religião, política e sociedade: desafios éticos contemporâneos.

Dominação simbólica, manipulação de fé e fundamentalismo religioso.

Espiritualidade cidadã: ética, solidariedade e engajamento social.

Fake news religiosas e educação midiática.

Religião e projeto de vida: sentido, vocação, escolhas e futuro.

Metodologias Sugeridas

Análise crítica de mídias e discursos religiosos digitais, com leitura comparada entre influenciadores espirituais e conteúdos midiáticos.

Projetos de pesquisa sobre lideranças religiosas, movimentos espirituais ou fenômenos de religiosidade digital, com enfoque no impacto social e nas escolhas de vida.

Debates e seminários temáticos sobre religião, política, ética e cidadania, conectando-os à responsabilidade individual na construção de um futuro ético e solidário.

Criação de podcasts, blogs ou vídeos com discussões reflexivas sobre religião e poder, estimulando protagonismo e uso responsável das tecnologias.

Estudo de casos sobre manipulação da fé, intolerância e influência política de grupos religiosos, com elaboração de propostas de enfrentamento ético.

Aulas integradas com Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa, voltadas à leitura crítica de discursos e narrativas religiosas contemporâneas.

Uso de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) para produções colaborativas e debates mediados, registrando o percurso formativo e as reflexões sobre espiritualidade e projeto de vida.

Avaliação Formativa

Avaliação processual de produções individuais e coletivas (textos, podcasts, vídeos, infográficos).

Observação de atitudes éticas e postura crítica durante debates e interações digitais.

Portfólios reflexivos contendo análises de mídias, estudos de caso e autoavaliações.

Coavaliações sobre responsabilidade ética e compromisso social no uso da informação e da palavra.

Acompanhamento do desenvolvimento da capacidade de discernimento e argumentação crítica sobre fé, poder e convivência democrática.

Critérios orientadores:

Capacidade de análise crítica e argumentação ética.

Clareza e coerência na interpretação de fenômenos religiosos e sociais.

Respeito à diversidade e responsabilidade na comunicação.

Protagonismo, autonomia e compromisso com o próprio projeto de vida.

Engajamento na construção de convivência pacífica e democrática.

4.3.1 Breve análise da proposta curricular

A construção de uma matriz curricular para o Ensino Religioso no Ensino Médio, articulada aos Projetos de Vida, representa uma proposta inovadora e necessária diante da ausência formal desse componente nessa etapa da educação básica. O modelo apresentado afasta-se de abordagens confessionais, compreendendo o fenômeno religioso como dimensão constitutiva da existência humana e elemento essencial das culturas, das linguagens e das formas de significar o mundo. Desenvolvido em percurso espiral e integrador, a proposta acompanha o amadurecimento pessoal, social e intelectual do estudante, articulando espiritualidade, ética e cidadania. Essa concepção dialoga com experiências educacionais contemporâneas que buscam integrar desenvolvimento humano e formação acadêmica, voltadas ao Ensino Médio que articulam tecnologias, projetos de vida e itinerários formativos, com o intuito de proporcionar práticas pedagógicas centradas na autonomia discente.

No 1º ano, o foco recai sobre o autoconhecimento e a espiritualidade pessoal, com ênfase na busca de sentido e na construção da interioridade. Essa etapa inaugura uma pedagogia da interioridade que valoriza o silêncio, a reflexão e o equilíbrio

emocional como competências humanas essenciais. A espiritualidade é tratada como expressão existencial e ética, não restrita à religião institucional, mas entendida como dimensão que dá profundidade à experiência humana. O protótipo respeita a laicidade, promove o diálogo entre tradições e utiliza metodologias participativas e recursos digitais que estimulam o protagonismo discente e o desenvolvimento integral.

O 2º ano amplia o olhar para a outra pessoa e para a convivência, favorecendo o exercício da alteridade, do diálogo inter-religioso e do respeito à diversidade. O componente contribui diretamente para o Projeto de Vida ao promover empatia, escuta ativa e convivência democrática. O estudo das crenças, mitos e cosmovisões permite compreender a religião como fenômeno cultural e simbólico, favorecendo a leitura crítica da realidade e o enfrentamento da intolerância. Metodologias investigativas e colaborativas, integradas a Ambientes Digitais de Aprendizagem, reforçam a aprendizagem significativa e o protagonismo juvenil. Um currículo, plural e laico, evita qualquer caráter doutrinário e reconhece as tradições religiosas como patrimônios simbólicos da humanidade e fundamentos da convivência pacífica. Essa perspectiva se aproxima de práticas educacionais que compreendem o uso crítico das tecnologias e a valorização da diversidade como elementos estruturantes da formação humana, como evidenciam experiências escolares voltadas à cultura digital, incluindo o trabalho desenvolvido em redes parceiras do Programa NAVE.

No 3º ano, o olhar volta-se para o mundo e suas complexidades. A análise das expressões religiosas na mídia e nas redes sociais estimula a reflexão crítica sobre os usos da fé na contemporaneidade, seja como força de solidariedade, seja como instrumento de manipulação. A inserção das tecnologias digitais como campo de estudo possibilita investigar a circulação de discursos religiosos e o papel das lideranças espirituais, desenvolvendo discernimento ético e autonomia intelectual. A proposta aproxima o Ensino Religioso das ciências humanas, tratando a religiosidade como fenômeno cultural e comunicacional. As práticas metodológicas, análise de mídias, debates, produções digitais e projetos interdisciplinares, fortalecem a ética na comunicação, a espiritualidade cidadã e o preparo para a vida pública. Em consonância com práticas formativas que articulam leitura de mundo, cultura digital e cidadania, esse movimento evidencia que o Ensino Religioso pode dialogar com tendências contemporâneas sem perder sua identidade epistemológica.

De modo transversal, a matriz curricular valoriza a integração com outros componentes da área de Humanas, como Filosofia, Sociologia, História e Língua Portuguesa, além do uso de recursos das tecnologias digitais e metodologias ativas. O Ensino Religioso, assim concebido, transforma-se em um espaço de investigação crítica, reflexão ética e formação integral, substituindo a exposição de doutrinas por experiências de construção de sentido e de diálogo entre saberes. Trata-se de um horizonte que se aproxima da concepção de escola como ecossistema de inovação pedagógica, presente em experiências como o NAVE vistas nesta pesquisa, a qual a articulação entre currículo, cultura digital e práticas investigativas fortalece percursos formativos comprometidos com autonomia.

A relevância dessa proposta reside na lacuna que ela preenche: criar um espaço escolar voltado à espiritualidade, à ética e ao sentido existencial das juventudes. Em um tempo marcado por crises identitárias, desinformação e intolerância, o componente contribui para o equilíbrio emocional, o discernimento moral e o fortalecimento do protagonismo juvenil.

Em síntese, a proposta curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio fundamenta-se na tríade: autoconhecimento/ alteridade/ criticidade social, em diálogo com os eixos dos Projetos de Vida, que segundo as DCNEM são experiências pedagógicas que promovam autoconhecimento, reflexão ética, engajamento social e construção de sentido.³⁴⁴ Trata-se de uma proposta reflexiva, que devolve à escola a possibilidade de abordar a espiritualidade de forma plural e ética, reafirmando o compromisso da educação com o desenvolvimento integral do ser humano e com a construção de uma cultura de paz. Experiências educacionais inovadoras, como as que inspiram o Programa NAVE, reforçam que currículos flexíveis e conectados à vida contemporânea ampliam a potência educativa da escola e fortalecem itinerários formativos mais autênticos e significativos.

Contudo, esta não é uma proposta fechada, mas um ponto de partida para o diálogo e a experimentação pedagógica. A proposta curricular aqui delineada pode e deve ser continuamente revista à luz das práticas docentes, das pesquisas no campo do Ensino Religioso e das transformações socioculturais que atravessam as juventudes. É preciso argumentar que é necessário ajustar a nova proposta à

³⁴⁴ BRASIL, 2024d, Art. 12, p. 8-9.

realidade do sistema de ensino local, e garantir as condições básicas para a utilização do protótipo curricular (item 4.3). Isso pode exigir ajustes nas composições do corpo docente, de acordo com as especificidades locais e regionais.

É necessário considerar, ainda, que a organização curricular depende das especificidades de cada rede, como evidenciam as diferenças entre estados que ofertam ou não o Ensino Religioso no Ensino Médio, aspecto observado inclusive no contexto das escolas NAVE. Ajustes nas composições do corpo docente, adequações metodológicas, complementações e aprofundamentos teóricos serão necessários para consolidar uma base sólida, contextualizada e coerente com a formação integral. A seguir, será demonstrado como essa proposta pode ser aplicada utilizando metodologias ativas e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com sugestões aplicáveis.

4.4 ESTRATÉGIAS INOVADORAS E O ENSINO SIGNIFICATIVO: PONDO A MÃO NA MASSA!

A contemporaneidade impõe às instituições educacionais o desafio de repensar suas práticas, superando modelos tradicionais e incorporando novas metodologias que favoreçam aprendizagens significativas. Em um cenário marcado pela pluralidade de saberes, pelas rápidas transformações tecnológicas e pela diversidade cultural, torna-se necessário adotar estratégias pedagógicas inovadoras que dialoguem com as necessidades formativas estudantis. Nesse contexto, o Ensino Religioso também é convocado a se reconfigurar, abandonando práticas meramente expositivas para assumir uma postura mais integradora como o uso de novas tecnologias e metodologias ativas que podem ser utilizadas tanto no Ensino Fundamental³⁴⁵ como no Ensino Médio. Segundo Gercimar Martins,

O fato de as metodologias serem “ativas” está relacionado às práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades práticas, ou seja, situações de aprendizagem em que constroem conhecimentos sobre os conteúdos práticos, refletindo e estabelecendo relações com o contexto em que estão inseridos, bem como desenvolvem capacidade crítica, e “fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais”³⁴⁶

³⁴⁵ Desde que se adeque assunto X maturidade.

³⁴⁶ ALMEIDA, Alisandra Cavalcanti Fernandes de (et al). Práticas inovadoras em sala: um estudo no ensino superior. In: MARTINS, Gercimar (Org). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI** (Recurso eletrônico). Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. Disponível em:

Sendo assim, a utilização das tecnologias digitais e o emprego de metodologias ativas despontam como caminhos promissores para uma educação mais personalizada, colaborativa e conectada às realidades contemporâneas. Este estudo propõe uma reflexão sobre o papel das estratégias inovadoras na construção de aprendizagens significativas, destacando as possibilidades abertas para o estímulo do aprendizado do Ensino Religioso no cenário atual.

A essência dos projetos pedagógicos inovadores está na formação de valores sólidos que fundamentam o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da comunidade educativa, como já foi visto anteriormente. E o Ensino Religioso, nesse cenário, desempenha papel relevante ao possibilitar o contato com diferentes tradições culturais e espirituais, promovendo o respeito à diversidade e a formação ética estudantil. Esses valores, competências e projetos de vida extrapolam os documentos oficiais, sendo efetivamente incorporados ao currículo, à formação continuada de docentes e às práticas pedagógicas cotidianas, integrando a cultura da escola como um todo, para uma aprendizagem significativa. Para Junqueira, a

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independente da informação do ambiente. Para Vigotsky, justamente por sua ênfase no processo sócio-histórico, a ideia de aprendizado inclui a independência dos indivíduos envolvidos: aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.³⁴⁷

Para Junqueira, “a aprendizagem é um processo significativo e complexo que envolve o ser como um todo”.³⁴⁸ Portanto, a aprendizagem, compreendida de maneira integral, envolve o desenvolvimento articulado das competências de conhecer a si e as outras pessoas, ao engajamento e compartilhamento de conhecimentos. Nesse processo, a comunicação aberta, favorecida pelas tecnologias digitais, emerge como elemento essencial para uma aprendizagem significativa, ao possibilitar acesso amplo à informação, a comunicação e a troca de experiências e colaboração de conhecimentos. O desafio educacional contemporâneo consiste em capacitar

<https://paginas.uepa.br/ppgeeca/wp-content/uploads/2021/06/Metodologias-Ativas-m%C3%A9todos-e-pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025. p. 53.

³⁴⁷ JUNQUEIRA, 2018, p. 10.

³⁴⁸ JUNQUEIRA, 2018, p. 11.

discentes a dar sentido ao que aprende, relacionando o conhecimento à sua realidade e projetando-o em uma perspectiva mais ampla e integradora.³⁴⁹

Em um mundo interligado por múltiplas linguagens e culturas, o desafio da aprendizagem personalizada e colaborativa é essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A partir do diálogo interno e das interações sociais, cada indivíduo enriquece seu repertório, articulando saberes e competências que o capacitam para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

As instituições educacionais mais inovadoras têm substituído os modelos tradicionais por projetos pedagógicos que priorizam valores, competências transversais, problemas reais e projetos interdisciplinares, pois “estas metodologias buscam envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizado, em contraste com o modelo de ensino mais tradicional, que é mais passivo”.³⁵⁰ Essa organização curricular articula a aprendizagem personalizada e a colaborativa³⁵¹, em uma perspectiva que associa ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, integrados pelo uso de tecnologias digitais. Para Alexandre Lamattina,

As transformações no papel do educador na era da Educação 4.0 são substanciais, porém essenciais. Representa uma oportunidade para explorar novas abordagens, romper com paradigmas tradicionais e estimular o aprendizado dos alunos (BACCI, 2018). Adotando uma postura mais flexível e aberta às inovações, o educador se torna um agente de transformação, preparando os alunos para os desafios futuros.³⁵²

Dialogando com o autor, o Ensino Religioso, nesse contexto, pode se beneficiar da reorganização curricular, adotando práticas que combinem reflexão individual, diálogo coletivo e integração das novas tecnologias, de modo a enriquecer a experiência educacional, rompendo com o *status quo* em que o componente vem permanecendo.

Com o avanço do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dos modelos híbridos e convivendo com práticas metodológicas mais ativas e flexíveis, impõe-se uma profunda transformação curricular, que envolve a redefinição dos espaços escolares, do papel docente e da gestão do tempo e das atividades que

³⁴⁹ BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, Simone Regina; VOLPAT, Arceloni (Orgs). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017, p. 107.

³⁵⁰ LAMATTINA, Alexandre de Araújo. **Educação 4.0: transformando o ensino na era digital** [livro eletrônico] Formiga, MG: Editora Union, 2023, p. 11.

³⁵¹ LAMATTINA, 2023, p. 85.

³⁵² LAMATTINA, 2023, p. 86.

envolvem as metodologias como: Sincronismo de comunicação (síncrono, assíncrono ou híbrido); Difusão de informação (transmissão para um ou para muitos); Interação e interatividade; Ferramentas colaborativas; e Mobilidade.³⁵³ Com isso, as metodologias de ensino precisam ser coerentes com os objetivos propostos: se a intenção é formar estudantes reflexivos e criativos, é necessário envolvê-los em atividades que exijam decisões, avaliações e experimentações constantes.

Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem torna-se cada vez mais necessária. As tecnologias educacionais, ao possibilitar o acompanhamento em tempo real e a personalização das atividades, potencializam ainda mais esses processos.³⁵⁴ E no campo do Ensino Religioso, a aplicação de metodologias ativas pode favorecer a busca e a construção de uma compreensão mais profunda e crítica sobre temas ligados à espiritualidade, à ética e à convivência inter-religiosa, estimulando a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

A introdução das tecnologias digitais nas instituições de ensino representa mais do que a simples adoção de novos recursos: trata-se de uma mudança cultural que redefine práticas pedagógicas e transforma a sala de aula em um ambiente de protagonismo estudantil. Ainda sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação Denise Bernini diz que,

As tecnologias da Informações e comunicação (TIC) tornam-se ferramentas com grande potencial de facilitadora do processo, possibilitando agilidade em viabilizar a comunicação, mapear processos, compartilhar informações, reduzir distância, aproximar a realidade, prover condições de execução, viabilização de projetos, simular fenômenos disponibilizar ao estudante acesso à toda e qualquer informação que possa contribuir com a atividade realizada.³⁵⁵

Dialogando com Bernini, essa potencialidade de comunicação e informação também contribui para aproximar realidades geograficamente distantes, como no caso do ensino remoto, o que não implica a substituição integral do ensino presencial ou das relações humanas, mas sim a ampliação das possibilidades de ensinar e aprender, tornando o processo mais dinâmico e intencional.

³⁵³ BERNINI, 2017, p. 108, 109.

³⁵⁴ LIMA, Jeorge Venancio Santos de. Metodologias ativas: mudança de paradigmas metodológicos à luz da BNCC/2017. In: MARTINS, Gercimar (Org). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI** (Recurso eletrônico). Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020, p. 389.

³⁵⁵ BERNINI, 2017, p. 107.

Hoje, a educação pode se beneficiar dessa transformação, utilizando-a como ferramenta para estimular a autonomia intelectual e a participação ativa de estudantes. As metodologias ativas de aprendizagem, ao proporem atividades que demandam reflexão constante, desafiando estudantes a desenvolverem pensamento crítico, raciocínio lógico e habilidades de combinação e síntese de informações que são habilidades da Educação 4.0.³⁵⁶ Essas competências são essenciais para a formação de sujeitos capazes de enfrentar de maneira criativa e crítica os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Para que isso se concretize, a formação docente, nesse novo cenário, também é objeto de atenção crescente, como já debatido nesta pesquisa. No contexto das metodologias ativas, o papel docente é transformado: ele deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para assumir a função de orientação e curadoria do conhecimento, selecionando, entre a vasta quantidade de informações disponíveis, aquelas que são mais pertinentes para o desenvolvimento estudantil. Para Alexandre Lamattina, o professorado deve buscar capacitações, além de estar aberto a novas abordagens, ajustar sua prática, buscar soluções criativas e estar aberto aos feedbacks do núcleo discente.³⁵⁷ E hoje, diversas metodologias ativas continuam sendo debatidas e implementadas, tais como: Aprendizagem em Pares ou Times, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações, Gamificação, Estudo de Caso, entre outros.

Dessa forma, a aprendizagem se torna uma experiência dinâmica, personalizada e profundamente conectada às demandas da sociedade atual, inclusive no âmbito do Ensino Religioso, que se reconfigura como espaço privilegiado para a formação integral dos sujeitos. As profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo exigem da educação respostas inovadoras que superem práticas tradicionais e promovam aprendizagens mais efetivas e significativas.³⁵⁸

A incorporação de metodologias ativas e o uso estratégico das tecnologias digitais não representam apenas uma modernização instrumental, mas uma verdadeira mudança de paradigma educacional. No âmbito do Ensino Religioso,

³⁵⁶ LAMATTINA, 2023, p. 06.

³⁵⁷ LAMATTINA, 2023, p. 96.

³⁵⁸ LAMATTINA, 2023, p. 92.

essas transformações são especialmente relevantes, pois permitem a construção de espaços de diálogo, reflexão e compreensão da diversidade humana e espiritual. Ao adotar estratégias pedagógicas que favoreçam o protagonismo estudantil, a colaboração e a personalização do aprendizado, a escola contemporânea se posiciona como agente de transformação social, preparando indivíduos críticos, respeitosos e comprometidos com a construção de um mundo social diverso e solidário. Assim, o Ensino Religioso, em sintonia com as novas demandas educacionais, reafirma sua importância no desenvolvimento integral da formação cidadã discente.

Aqui será proposto um conjunto de sugestões de planos de aula com foco no Ensino Religioso, utilizando metodologias integrativas e inovadoras e com o uso de TICs. Os planos também trazem uma versão sem o uso de tecnologias que podem ser utilizadas por escolas sem acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Planos de aula para uma aula interativa e integradora - Sugestões³⁵⁹

PLANO DE AULA 1
Religiões do Brasil: Um Mosaico de Diversidades
SOBRE ESTE PLANO
Este plano tem como objetivo promover o reconhecimento da diversidade religiosa presente no Brasil, valorizando o respeito e a convivência plural. A aula será desenvolvida com metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Sala de Aula Invertida, além de recursos imersivos como vídeos 360° e mapas interativos. As TICs utilizadas incluem plataformas como Google Earth, Canva e Padlet para a construção colaborativa de um mural digital. A intenção é despertar o olhar crítico e respeitoso sobre diferentes manifestações religiosas, fomentando a empatia e o diálogo inter-religioso.
IDENTIFICAÇÃO DA AULA
Público-alvo: Ensino Médio Duração da aula: 1h/aula síncrona ou presencial + 2h/aula assíncrona Componente curricular: Ensino Religioso (com possibilidade de articulação com Artes, História, Geografia, Sociologia e Educação Física)
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Identificar a diversidade religiosa presente no território brasileiro. Refletir sobre a importância do respeito e do diálogo inter-religioso. Desenvolver atitudes de valorização da pluralidade cultural e religiosa.
OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS
Diversidade Religiosa no Brasil

³⁵⁹ As sugestões de plano de aula podem ser adaptadas de acordo com o grau de escolaridade do alunado e também de acordo com a realidade da escola.

Tradições religiosas de matriz cristã, indígena, afro-brasileira e orientais

Respeito e convivência plural no contexto escolar e social

METODOLOGIA

1. Pré-aula (assíncrona): Estudantes assistirão a vídeos curtos sobre diferentes tradições religiosas brasileiras do YouTube ou outra plataforma de vídeo.

2. Aula síncrona ou presencial:

* Cada aluno traz um parecer sobre os vídeos da aula assíncrona para debate/diálogo. Roda de conversa sobre as tradições religiosas, sobre o que cada estudante conhece ou já teve contato.

* Utilização do Google Earth para explorar templos religiosos e lugares sagrados no Brasil. As imagens podem ser mostradas no telão ou na lousa, com a ajuda de projetor.

* Organização das turmas em pequenos grupos para a construção de um mural digital no Padlet, onde cada grupo ficará responsável por uma tradição religiosa.

3. Pós-aula (assíncrona): Cada grupo deverá elaborar um cartaz virtual no Canva com informações, símbolos, vestimentas e valores de sua tradição religiosa escolhida, que será socializado na próxima aula.

VERSÃO SEM TECNOLOGIAS

Utilização de cartolinas para criar um mural físico com as religiões pesquisadas.

Roda de conversa presencial, seguida de pesquisa em livros ou jornais impressos.

Grupos criam maquetes simples de espaços religiosos com materiais recicláveis.

Uso do quadro branco para esquemas comparativos e linha do tempo.

RECURSOS

* TICs: YouTube, Google Earth, Canva, Padlet

* Recursos físicos: livros didáticos, cartolinas, marcadores, revistas, cola, tesoura

AVALIAÇÃO

* Autoavaliação divertida: Formulário online com emojis representando sentimentos ao final da aula (😊 compreendi bem / 😐 compreendi mais ou menos / 😞 estou com dúvidas).

* Produto final: Criação coletiva de um mural digital (ou físico, na versão sem tecnologia) representando a diversidade religiosa brasileira, com legendas explicativas, imagens e símbolos de cada tradição.

PLANO DE AULA 2

Valores em Jogo: Ética e Religião na Vida Cotidiana

SOBRE ESTE PLANO

Este plano busca desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica sobre a ética, os valores universais e as contribuições das tradições religiosas para o convívio humano. Utilizaremos metodologias analíticas e ágeis, como estudo de caso e Design Thinking, promovendo a construção coletiva de soluções para dilemas éticos do cotidiano. As TICs utilizadas serão o Miro (quadro colaborativo), vídeos curtos e o Mentimeter para enquetes e interações ao vivo. O Miro é uma plataforma que, na conta gratuita dá para fazer até 3 blocos como brainstorming, mapas mentais,

Kanbam, além de poder ser feito compartilhado. O tema dialoga com o universo das juventudes conectadas e permite cruzar discussões sobre fé, espiritualidade, mídias sociais e ética digital.

IDENTIFICAÇÃO DA AULA

Público-alvo: Ensino Médio

Duração da aula: 2h/aula síncronas ou presenciais

Componente curricular: Ensino Religioso (com possibilidade de articulação com Filosofia, Sociologia)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Identificar valores éticos comuns entre diferentes tradições religiosas.

Compreender a relação entre ética, moral e religião.

Desenvolver empatia e responsabilidade nas decisões cotidianas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS

Ética e moral

Valores universais nas religiões

Dilemas éticos contemporâneos

METODOLOGIA

1. Abertura interativa (Mentimeter): Pergunta inicial: "O que é ética para você?" (nuvem de palavras).

2. Estudo de caso: Apresentação de situações-problema envolvendo dilemas éticos reais (ex.: honestidade, empatia, solidariedade).

* Divisão em grupos para o Design Thinking:

Etapa 1: Empatia com os personagens do dilema.

Etapa 2: Definição do problema.

Etapa 3: Ideação: criar uma solução coletiva a partir de valores religiosos e éticos.

Etapa 4: Prototipação: apresentação das propostas no Miro ou em cartaz físico.

3. Fechamento com roda de conversa e reflexão coletiva.

VERSÃO SEM TECNOLOGIAS

As situações-problema serão entregues impressas em papel.

O Design Thinking será realizado com cartolinas divididas em colunas.

Cada grupo criará um pôster com a proposta de solução.

Enquetes e perguntas serão feitas oralmente com votação em fichas de cores.

RECURSOS

* TICs: Miro, Mentimeter, vídeos (pode ser do canal Quebrando o Tabu ou similar), Google Slides

* Recursos físicos: cartolinas, papéis coloridos, impressões dos dilemas, canetões, quadro branco

AVALIAÇÃO

* Autoavaliação: Formulário com escala Likert para medir o quanto a pessoa se sentiu envolvida, respeitada e se compreendeu os conceitos.

* Produto final: Cada grupo apresentará uma proposta visual com a solução do dilema, explicando os valores religiosos ou éticos utilizados.

PLANO DE AULA 3

Religião e Tecnologia: Espiritualidade em Tempos Digitais

SOBRE ESTE PLANO

Este plano visa provocar uma reflexão crítica sobre como a espiritualidade e as práticas religiosas têm se transformado diante do uso das tecnologias e das redes sociais. A proposta combina metodologias imersivas e analíticas, como WebQuest³⁶⁰ e Mapa Conceitual Digital, aliadas ao uso de plataformas como Google Forms, YouTube, Padlet e Canva. A aula convida estudantes a refletirem sobre o impacto das mídias no discurso religioso, na vivência da fé e nas novas formas de religiosidade contemporânea.

IDENTIFICAÇÃO DA AULA

Público-alvo: Ensino Médio

Duração da aula: 1h/aula síncrona ou presencial + 1h/aula assíncrona

Componente curricular: Ensino Religioso (com possibilidade de articulação com Artes, História, Sociologia, Filosofia, Matemática e Língua Portuguesa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Analisar a relação entre religião e tecnologia na atualidade.

Investigar como as redes sociais impactam a vivência religiosa.

Refletir sobre espiritualidade, ética e consumo de conteúdos religiosos digitais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS

Novas formas de espiritualidade

Práticas religiosas no ambiente digital

Ética e autenticidade nas mídias religiosas

METODOLOGIA

1. Pré-aula (assíncrona): WebQuest com tarefas orientadas para explorar como religiões se adaptaram às plataformas digitais (ex: cultos no YouTube, perfis devocionais no Instagram, meditações guiadas por apps).

2. Aula síncrona ou presencial:

* Debate orientado com base nos dados coletados na WebQuest.

* Estudantes constroem em grupo um Mapa Conceitual Digital no Canva ou no MindMeister sobre espiritualidade e redes sociais.

* Compartilhamento dos mapas no Padlet coletivo da turma.

3. Reflexão final guiada: "Espiritualidade pode ser experienciada virtualmente?"

VERSÃO SEM TECNOLOGIAS

Pesquisa em jornais e revistas sobre religião na mídia.

Criação de um cartaz conceitual com recortes, colagens e escrita de frases sobre espiritualidade na contemporaneidade.

³⁶⁰ A WebQuest é um formato de pesquisa dirigida da internet. Para saber mais: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/> Oficina pedagógica: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/175168> WebQuest editável: <https://docs.google.com/presentation/d/1BHP8KO-SyLxOkIGyeHVFqzCwD84r4RQYWY08yED0xt8/edit?slide=id.p#slide=id.p>. Acesso em: 02 out. 2025.

Dinâmica de grupo com perguntas disparadoras e compartilhamento em círculo.
<p>RECURSOS</p> <p>* TICs: WebQuest (documento com links organizados), YouTube, Canva, MindMeister, Padlet</p> <p>* Recursos físicos: revistas, jornais, cartolina, cola, tesoura, canetões</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>* Auto avaliação: Quiz online com perguntas reflexivas e emojis que expressem o grau de identificação com os temas discutidos.</p> <p>* Produto final: Mapa conceitual digital ou físico representando a relação entre espiritualidade e o mundo digital, com destaque para a ética nas redes e novas práticas religiosas.</p>

<p>PLANO DE AULA 4</p> <p>As Guildas dos Orixás: Uma Jornada pelos Saberes das Religiões de Matriz Africana</p>
<p>SOBRE ESTE PLANO</p> <p>Este plano propõe uma jornada lúdica, cultural e espiritual por meio de um RPG³⁶¹ (Role Playing Game) educativo e gamificado, no qual estudantes assumem o papel de integrantes de guildas ligadas a diferentes orixás. A cada aula, as guildas enfrentam desafios temáticos relacionados às religiões de matriz africana: símbolos, cores, elementos da natureza, personalidade dos orixás, cantos, danças, oferendas, mitos e sincretismo. A proposta utiliza metodologias imersivas e ativas, além de recursos digitais como Canva, Genially e Google Forms. A cada desafio superado, as guildas conquistam insígnias ou pedras preciosas, representando seu desempenho. O projeto pode se expandir para outras áreas do conhecimento, tornando-se uma ação interdisciplinar. O produto final pode ser uma dramatização, apresentação de danças ou gincana temática.</p>
<p>IDENTIFICAÇÃO DA AULA</p> <p>Público-alvo: Ensino Médio Duração da aula: 4 a 6 aulas (variável conforme adesão interdisciplinar)</p> <p>Ex.: 1h/aula introdutória + 3h/aula para desafios + 2h/aula para fechamento e produto final Componente curricular: Ensino Religioso (com possibilidade de articulação com Artes, História, Geografia, Ciências ou Biologia, Sociologia e Educação Física)</p>
<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</p> <p>Reconhecer os fundamentos culturais e espirituais das religiões de matriz africana.</p> <p>Compreender a simbologia, os elementos da natureza e os rituais associados aos orixás.</p> <p>Valorizar o patrimônio afro-brasileiro e combater preconceitos religiosos.</p> <p>Desenvolver habilidades de cooperação, pesquisa, criatividade e expressão corporal.</p>
<p>OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS</p> <p>Religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda)</p> <p>Orixás: arquétipos, elementos naturais, símbolos e cores</p> <p>Mitos e sincretismo religioso</p>

³⁶¹ RPG na sala de aula. Para saber mais: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/716558/3/T2018-Muary%20Dias%20Quintanilha-Produto.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

Dança, canto, ritmo e ritualidade

Combate à intolerância religiosa

METODOLOGIA

1. Etapa – Introdução ao Jogo:

* Narrativa-base: "Os saberes sagrados dos orixás foram espalhados entre os mundos. Cada guilda deverá resgatar os ensinamentos de seu orixá para restaurar o equilíbrio entre as forças da natureza."

* Formação das guildas: cada grupo representa um orixá (Exu, Oxum, Iansã, Xangô, Ogum, Iemanjá, Obaluaíê, etc.).

* Criação de identidade visual e lema do grupo no Canva (brasão + estandarte).

2. Etapa – Desafios por aula:

* Cada aula trará um ou mais desafios, como:

* Descobrir elementos simbólicos do orixá (cor, saudação, comida ritual, instrumento, animal sagrado)

* Relacionar o orixá aos elementos da natureza (água, fogo, vento, floresta, ferro)

* Ouvir e interpretar um mito africano e dramatizar a história do seu orixá

* Criar uma coreografia ritual com base em danças afro (em parceria com Artes ou Ed. Física)

* Relacionar o orixá com o sincretismo cristão (Ex: Ogum = São Jorge)

* Criar um altar simbólico com objetos que representem seu orixá (físico ou digital)

3. Etapa – Conquista de insígnias e pedras preciosas:

* Diamante (desafio totalmente resolvido)

* Rubi (mais da metade correta)

* Esmeralda (participação significativa com algumas falhas)

** As conquistas podem ser organizadas em cartões físicos ou tabelas digitais (Google Slides, mural em sala).

4. Etapa – Produto final:

* Apresentação criativa das guildas: dramatização de mitos, dança ritual, desfile temático ou gincana com desafios entre os grupos.

* Fechamento coletivo com roda de conversa sobre o aprendizado e o respeito às expressões afro-brasileiras.

VERSÃO SEM TECNOLOGIAS

Cartolinas, tintas e tecidos para criar estandartes e altares simbólicos.

Enigmas entregues por escrito ou narrados oralmente.

Danças ensaiadas com apoio de instrumentos artesanais (atabaques improvisados).

Produtos finais apresentados ao vivo, sem gravação digital.

RECURSOS

* TICs: Canva, Genially (criação do tabuleiro digital), Google Forms (enigmas interativos), YouTube (vídeos de danças e mitos), Google Slides

* Recursos físicos: tecidos coloridos, colares, sementes, materiais recicláveis, cartazes, velas, imagens impressas, instrumentos artesanais

AVALIAÇÃO

* Autoavaliação criativa: cada participante escolhe uma pedra que representa como se sentiu na jornada (diamante = aprendi muito / rubi = participei bem / esmeralda = posso melhorar).

* Produto final coletivo: apresentação da guilda com dramatização, dança ritual ou altar simbólico. Avaliação qualitativa baseada em envolvimento, respeito à tradição, criatividade e cooperação.

PLANO DE AULA 5

Detetive: Um Jogo de Investigação (Intolerância Religiosa)

SOBRE ESTE PLANO

Este plano de aula propõe uma simulação investigativa baseada em um caso fictício de intolerância religiosa. Inspirado em fatos reais, o jogo de detetives desafia estudantes a atuarem como equipes de investigação para elucidar o assassinato de lideranças religiosas. São dois casos e as pessoas docentes podem escolher aquele que melhor lhe atraina. O primeiro caso intitulado “O Axexê da Iyalorixá” e o segundo, “Morte no Céu de Maria”³⁶². A atividade utiliza uma metodologia ativa analítica e gamificada, com ênfase em leitura crítica de evidências, análise simbólica e combate a preconceitos. Os grupos devem interpretar depoimentos, cruzar informações e elaborar hipóteses, desenvolvendo empatia, senso ético e raciocínio investigativo.

IDENTIFICAÇÃO DA AULA

Público-alvo: Ensino Médio

Duração: 3 ou 4 horas/aula

Componente curricular: Ensino Religioso (com possibilidade de articulação com Artes, História, Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Identificar elementos de intolerância religiosa e sua relação com o preconceito histórico-cultural.

Reconhecer a diversidade das expressões religiosas afro-brasileiras e suas contribuições culturais.

Desenvolver análise crítica de contextos simbólicos e sociais.

Formular hipóteses investigativas a partir de pistas múltiplas.

Valorizar a liberdade religiosa e os direitos humanos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS

Intolerância religiosa no Brasil

Sincretismo afro-brasileiro

Práticas de resistência cultural

Leitura simbólica de manifestações religiosas

Investigação crítica e empatia cultural

METODOLOGIA³⁶³

Etapa 1 – 1 Aula – Rodízio Investigativo

1. Introdução:

³⁶² Os casos investigativos criados pela autora estão no **anexo** desta obra.

³⁶³ As regras e a apresentação dos casos criados pela autora, estão no **anexo** desta obra.

Apresentação do caso investigativo (sem revelar que é baseado em fatos reais). Leitura compartilhada do enredo e contextualização dos locais e elementos simbólicos presentes na cena do crime.

2. Organização da Turma:

Divisão dos estudantes em grupos de investigação. Cada grupo representa uma equipe de detetives.

3. Rodízio de Envelopes:

Cada grupo recebe um envelope com um conjunto de pistas (depoimentos, vestígios, contradições). Após 5-7 minutos, os envelopes são trocados entre os grupos até que todos tenham acesso a todas as pistas.

4. Coleta e Análise:

Os grupos anotam os dados relevantes, identificam contradições e elaboram suas hipóteses iniciais.

Etapa 2 - 2 Aulas ou mais – Elaboração e Apresentação das Teorias

1. Construção da Teoria Final:

Cada grupo deverá:

Elaborar um relatório com sua hipótese conclusiva: quem cometeu o crime, qual a motivação e qual foi o meio utilizado.

Criar um mapa mental, linha do tempo ou esquema investigativo (pode ser digital no Canva, Genially, Miro, ou manual em cartaz).

Produzir uma apresentação criativa (podcast, dramatização, HQ, vídeo curto, exposição oral, etc).

2. Apresentações e Avaliação por Pares:

Os grupos apresentam suas teorias à turma. Cada equipe avalia a colaboração e o desempenho investigativo das demais.

3. Desfecho Final:

A pessoa docente revela o conteúdo do envelope lacrado com a verdade do caso. Em seguida, promove um debate reflexivo sobre intolerância religiosa, sincretismo e justiça simbólica.

VERSÃO SEM TECNOLOGIAS

Envelopes impressos com pistas e depoimentos.

Mapas e esquemas produzidos com cartolina, canetas, colagens.

Apresentações podem ser orais ou em forma de dramatização.

RECURSOS

* TICs: Canva, Genially, Miro

* Recursos físicos: envelopes com pistas, revistas, tesoura, cartolinas, marcadores

AVALIAÇÃO

* Avaliação por pares

Critério	Pontuação Máxima
Relatório com solução do caso	até 3 pts
Linha do tempo ou mapa investigativo	até 3 pts
Apresentação criativa (vídeo, HQ, encenação etc.)	até 4 pts
Acertos finais (assassino, meio, motivo)	até 3 pts (1 cada)
Avaliação por pares (esforço, cooperação)	até 2 pts bônus

** Ganha a equipe que tiver mais pontos. Em caso de empates. Em caso de empate, ganha quem produziu a apresentação mais criativa por votação.

PLANO DE AULA 6

Roteiros do Sagrado: Explorando Lugares Religiosos pelo Mundo

SOBRE ESTE PLANO

Este plano propõe uma experiência exploratória sobre lugares sagrados de diferentes tradições religiosas por meio de uma jornada digital e imersiva. Utilizaremos metodologias ativas e imersivas com ferramentas como Google Earth, vídeos em 360°, códigos QR e realidade aumentada. O objetivo é ampliar a visão do alunado sobre o espaço sagrado como expressão de fé, identidade e pertencimento, promovendo o diálogo e a valorização do patrimônio espiritual da humanidade.

IDENTIFICAÇÃO DA AULA

Público-alvo: Ensino Médio

Duração da aula: 1h/aula síncrona + 1h/aula assíncrona

Componente curricular: Ensino Religioso (com possibilidade de articulação com Geografia, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Reconhecer a importância dos lugares sagrados para as diferentes tradições religiosas.

Desenvolver percepção intercultural e sensibilidade espiritual.

Relacionar os espaços sagrados com suas práticas e simbolismos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS

Lugares sagrados e símbolos religiosos

Peregrinação, fé e pertencimento

Geografia e espiritualidade

METODOLOGIA

1. Pré-aula (assíncrona): Estudantes acessam um roteiro interativo (Genially ou Google Earth com links) sobre lugares sagrados no mundo: Jerusalém, Meca, Stonehenge, Monte Fuji, Basílica de Aparecida, Templo de Ifá, entre outros.

2. Aula síncrona:

* Debate sobre as experiências vividas no tour digital.

* Grupos escolhem um local para criar um “miniguia de viagem espiritual” (com mapas, curiosidades, práticas, vestimentas e regras de convivência).

* Apresentação dos miniguias no Canva, Google Slides ou mural físico.

VERSÃO SEM TECNOLOGIAS

Impressão de imagens dos lugares sagrados e construção de um “mural dos caminhos espirituais” com informações, colagens e legendas.

Atividade de criação de “guia de peregrino” com base em pesquisas em livros didáticos e atlas geográficos escolares.

RECURSOS

* TICs: Google Earth, Genially, vídeos 360°, Canva, celular com QR Code Reader

* Recursos físicos: cartazes, imagens impressas, atlas, enciclopédias, papel A4

AVALIAÇÃO

* Auto avaliação: Se você pudesse escolher um local religioso para viajar de verdade e explorar, qual seria? E porquê?

* Produto final: Guia de viagem espiritual (digital ou físico) com elementos visuais, históricos e simbólicos sobre o lugar sagrado estudado.

4.4.1 Análise das propostas pedagógicas inovadoras

A organização dos seis planos de aula de Ensino Religioso analisados reflete um alinhamento consistente com os princípios e competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja finalidade é proporcionar o conhecimento das manifestações religiosas e filosóficas da humanidade em suas diversas expressões, valorizando o pluralismo, a diversidade cultural e a ética do diálogo. O conjunto das propostas pedagógicas demonstra uma progressão temática que parte da dimensão pessoal da espiritualidade e do autoconhecimento, avança para a compreensão da diversidade religiosa e culmina em reflexões críticas sobre a religião na sociedade contemporânea, exatamente o movimento previsto na proposta curricular apresentada. Essa trajetória dialoga com tendências educacionais contemporâneas observadas em iniciativas inovadoras, como as desenvolvidas no Programa NAVE, nas quais o percurso formativo articula desenvolvimento pessoal, convivência ética e leitura crítica da cultura digital.

Estas propostas pedagógicas estão em conformidade com o quadro sinóptico das competências comuns, objetivos de aprendizagem das áreas do conhecimento, descritos na forma de competências e habilidades, segundo Parâmetros Nacionais para a oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas³⁶⁴, que assegurem “o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade presente na sociedade brasileira em suas múltiplas expressões, considerando os aspectos históricos, culturais, sociais, étnicos e linguísticos”³⁶⁵, mas que também podem ser reorganizadas

³⁶⁴ As propostas pedagógicas (planos de aula) foram organizadas com base nos objetivos específicos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, que se concentram nas páginas 23 e 24 da Resolução Nº 2 de 13 de novembro de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, já citadas nesta pesquisa.

³⁶⁵ BRASIL, 2025e, Art. 3, inciso I.

para estudantes também do Ensino Fundamental. Os planos reafirmam essa pluralidade ao estruturar experiências que valorizam diferentes tradições religiosas, repertórios culturais e leituras simbólicas, sempre preservando o caráter laico do componente.

Os planos de aula exploram temas relacionados à espiritualidade, ao autoconhecimento e à busca de sentido, coerentes com os objetos de conhecimento “Espiritualidade e religiosidade: semelhanças e diferenças” e “Filosofias espirituais e caminhos de autoconhecimento”, que podem ser trabalhados no 1º ano da proposta curricular aqui apresentada, em que assumem o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais, como produção de autorretratos simbólicos, criação de podcasts reflexivos ou narrativas interativas, e coloca estudantes como protagonistas do processo, promovendo a integração entre corpo, mente e espiritualidade, conforme a proposta curricular. Essa abordagem responde diretamente às competências gerais 1, 4 e 5 da BNCC³⁶⁶, a competência específica Nº 3 do Ensino religioso da BNCC³⁶⁷, e as competências gerais 7, 8, 9, 10 para IFAs³⁶⁸. Assim, o foco do modelo educacional não é confessional, mas investigativo, formativo e cultural, respeitando o caráter não proselitista do componente.

Planos como “Morte no Céu de Maria”, um jogo investigativo sobre intolerância religiosa, ou “Diversidade Religiosa no Brasil” propõem experiências interativas em que o alunado se coloca diante de situações de conflito e preconceito, analisando-as sob uma perspectiva ética e dialógica. Essa metodologia ativa, inspirada em dinâmicas de investigação e role-playing³⁶⁹, cria espaços de escuta e empatia, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade entre grupos de diferentes tradições religiosas. O formato lúdico e analítico do RPG, ao mesmo tempo que desperta o interesse, potencializa a reflexão crítica sobre a intolerância, uma das competências éticas mais enfatizadas pela BNCC. Estes planos priorizam o reconhecimento do pluralismo religioso e a reflexão sobre alteridade e ética, em consonância com os objetivos de aprendizagem descritos na proposta

³⁶⁶ BRASIL, 2018b, p. 9.

³⁶⁷ BRASIL, 2018b, p. 437.

³⁶⁸ BRASIL, 2025e, p. 17 e 18.

³⁶⁹ Role-playing é uma técnica de simulação prática onde participantes assumem diferentes papéis para encenar situações reais ou fictícias, permitindo o desenvolvimento de habilidades e a exploração de cenários em um ambiente seguro

curricular e com as competências gerais da Educação Básica 3, 5, 6, 7, 9 e 10.³⁷⁰ As competências específicas do Ensino Religioso 2, 4, 5 e 6³⁷¹ da BNCC e dos Parâmetros Nacionais dos IFAs como observado em seus objetivos sobre sua curricularidade:

V – mobilizar e fomentar, por meio da contextualização dos currículos e das experiências de aprendizagem desenvolvidas nas escolas, o fortalecimento das identidades socioculturais dos sujeitos da ação educativa, a valorização das diferenças, das singularidades e das especificidades expressas nos territórios e nas comunidades educativas;

VI - mobilizar e fomentar, por meio de abordagens curriculares inclusivas, equitativas e democráticas, a compreensão dos princípios ético-políticos que fundamentam a República Federativa do Brasil;

IX - exercitar e experienciar o multiculturalismo, considerando a escola como espaço e tempo de interação, união, diálogo e cooperação entre diferentes culturas e contextos e potencializando o desenvolvimento da cidadania e de um currículo que reconhece a centralidade e a pluralidade das experiências humanas e as matrizes históricas e culturais brasileiras, incluindo a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura dos povos originários do Brasil, dos povos tradicionais de origem africana e afrobrasileira, as experiências e perspectivas femininas.³⁷²

Esses objetivos sugerem que o currículo auxilie estudantes para que se sintam valorizados e seguros, compreendam e respeitem as diferenças e se tornem pessoas mais tolerantes, empáticas e preparadas para desafios complexos, e incentive a inclusão de diferentes saberes, histórias e culturas nos processos de ensino, evitando a homogeneização e o apagamento de conhecimentos culturais.

A aula 4, intitulada “As Guildas dos Orixás: uma jornada pelos saberes das religiões de matriz africana”, representa um ponto alto da sequência pedagógica por conjugar aprendizagem imersiva, gamificação e educação intercultural. A escolha das religiões de matriz africana como eixo temático tem profundo valor formativo e reparador, por se tratar de um campo historicamente marginalizado nos currículos escolares. Essa proposta dialoga diretamente com os objetivos do 2º ano da proposta curricular, que visam à compreensão da alteridade e ao combate ao preconceito religioso. Também dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

³⁷⁰ BRASIL, 2018b, p. 9-10.

³⁷¹ BRASIL, 2018b, p. 437.

³⁷² BRASIL, 2025e, Artigo 6º, incisos, V, VI e IX.

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004³⁷³, que foi abrangida pelo parecer de 2007³⁷⁴, na LDB³⁷⁵.

A estrutura do RPG, organizada em guildas ligadas a diferentes Orixás, incentiva a pesquisa sobre mitos, símbolos, danças e rituais, possibilitando ao alunado vivenciar, de forma simbólica e respeitosa, aspectos culturais e espirituais afro-brasileiros. O uso de insígnias e pedras preciosas (diamante, rubi, esmeralda) como elementos de avaliação gamificada reforça a motivação e a autorregulação da aprendizagem, configurando um modelo de avaliação formativa, processual e inclusiva. A combinação entre narrativa, cultura e tecnologia faz o elo entre o Ensino Religioso e a cultura digital que caracteriza o cotidiano estudantil e aparece também como marca de projetos pedagógicos de inovação, como os cursos técnicos e trilhas tecnológicas desenvolvidos pelo NAVE.

Essa abordagem, além de aproximar o componente curricular das juventudes digitais, concretiza a ideia de uma aprendizagem significativa orientada por desafios e colaboração, princípios fundamentais da BNCC e do Programa de Inovação em Educação Conectada³⁷⁶ (PIEC) e a BNCC Computação³⁷⁷. Além disso, o plano estimula a interdisciplinaridade, podendo integrar-se facilmente com Artes, História, Sociologia e Educação Física, entre outras, conforme recomendam os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, em seu Art. 9º, sobre os princípios pedagógicos, inciso I, que diz que “a interdisciplinaridade, a contextualização e a articulação entre

³⁷³ BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³⁷⁴ BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007**, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³⁷⁵ O tema Cultura Afro-Brasileira e antirracismo poderá ser incorporado a qualquer componente. A Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

³⁷⁶ BRASIL, 2021.

³⁷⁷ BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2022**, de 4 de outubro de 2022. Institui as normas sobre Computação na Educação. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241671-rceb001-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2025. O complemento chamado BNCC Computação está disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

a experiência social, a ciência, a cultura e as tecnologias como princípios organizadores da ação gestora e dos processos de ensino-aprendizagem”³⁷⁸..

Nos planos destinados ao 3º ano, nota-se um deslocamento do olhar para o contexto contemporâneo e midiático da religiosidade, explorando objetos de conhecimento como “Religiosidade na era digital”, “Mídia e religião”, “Fake news religiosas” e “Espiritualidade cidadã”. Essa transição é coerente com o amadurecimento cognitivo e crítico esperado no final do Ensino Médio. A presença de atividades como análise de narrativas midiáticas, debates sobre líderes religiosos nas redes sociais e criação de campanhas de conscientização digital está diretamente vinculada às competências gerais da BNCC. Inserindo temáticas como espiritualidade, cultura digital e cidadania, os planos ampliam a noção da proposta dos Projetos de Vida, conectando fé, ética e engajamento social, temas presentes no protótipo curricular, como “Religião e projeto de vida: sentido, vocação, escolhas e futuro”.

A sequência dos planos, portanto, revela uma intencionalidade pedagógica articulada à nova proposta curricular em consonância os Parâmetros Nacionais dos IFAs, em uma ação evolutiva: parte-se da interioridade e da experiência espiritual (1º ano), passa-se ao reconhecimento da diversidade e da convivência ética (2º ano) e chega-se à leitura crítica das expressões religiosas na sociedade contemporânea e visão de futuro (3º ano). Essa estrutura progressiva evidencia uma compreensão profunda do Ensino Religioso como campo de formação humana integral, voltado não apenas à informação sobre religiões, mas à formação de sujeitos conscientes, empáticos e capazes de diálogo. Tal perspectiva é reafirmada nos Princípios Gerais da BNCC, que colocam a formação ética e o respeito às diferenças como pilares da educação básica.

Do ponto de vista metodológico, os planos analisados incorporam metodologias inovadoras como as ativas, ágeis, imersivas e tecnologias educacionais de modo consistente com as leis e prerrogativas sobre educação digital e tecnológica já mencionadas nesta pesquisa, as Competências Gerais da BNCC, sobretudo as de número 3 (repertório cultural), 5 (cultura digital), 6 (diversidade cultural), 7 (argumentação e defesa de ideias), 8 (autoconhecimento) e 9 (empatia).³⁷⁹ A

³⁷⁸ BRASIL, 2025e, Art. 9º, inciso I.

³⁷⁹ BRASIL, 2018b, p. 9-10.

presença de recursos como Canva, Genially, Google Forms, vídeos e podcasts evidencia a adoção de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) que potencializam o protagonismo discente, a colaboração e a autoria. Além disso, a diversidade de instrumentos avaliativos (autoavaliação simbólica, desafios, apresentações artísticas) assegura uma abordagem mais formativa e inclusiva, coerente com o princípio da avaliação como processo contínuo de aprendizagem previsto nas diretrizes curriculares nacionais.

Os planos de aula também foram elaborados de modo a possibilitar adaptações para contextos educacionais com restrições tecnológicas ou em que docentes optem por metodologias mais tradicionais. Em cada proposta, há uma versão sem tecnologias, que mantém a essência da aprendizagem ativa e colaborativa por meio de recursos físicos e acessíveis, como cartolinas, post-its, murais, dramatizações, jogos de tabuleiro e dinâmicas presenciais.

Essa flexibilidade garante que o foco pedagógico, o desenvolvimento da autonomia, do diálogo inter-religioso e da reflexão ética, não dependa exclusivamente das TICs, mas da intencionalidade do ensino e da mediação docente. Mesmo o mundo estando convergindo com a Nova Era Tecnológica, ainda há localidades em que há precariedade na aquisição de recursos tecnológicos em escolas públicas. Assim, os planos valorizam tanto a inovação digital quanto a criatividade pedagógica em contextos de baixa infraestrutura, assegurando equidade no acesso à aprendizagem e coerência com os princípios inclusivos e democráticos da BNCC.

Em síntese, os planos de aula analisados concretizam a visão de Ensino Religioso como espaço de diálogo intercultural, reflexão ética e construção de sentido existencial. Alinhados à BNCC e à proposta curricular apresentada, reforçam uma prática curricular viva e dinâmica, em consonância com tendências contemporâneas de inovação e cultura digital que também caracterizam modelos educativos como o NAVE. Representam, portanto, um caminho possível para um Ensino Religioso comprometido com a formação integral, tanto para o Ensino Fundamental (adaptado) como para o Ensino Médio.

5 CONCLUSÃO

No cenário atual, em que as tecnologias digitais permeiam a vida cotidiana, repensar o ensino é um imperativo. A experiência analisada no Programa NAVE, que se consolidou nesta tese como referência de inovação pedagógica e inspiração metodológica, reforça esse entendimento ao demonstrar que a integração crítica entre tecnologias, criatividade e protagonismo estudantil não é apenas possível, mas desejável em qualquer componente curricular. Ignorar o contexto digital seria desconectar o processo educativo da realidade de discentes, que estão inseridos em um mundo altamente tecnológico e interativo. Quando bem utilizadas, as tecnologias promovem a construção e a apropriação do saber de forma mais dinâmica e colaborativa, permitindo que o grupo discente se torne protagonista na constituição do conhecimento. No Ensino Religioso, estímulos tecnológicos podem promover pesquisas e engajamentos e incitar a uma reflexão crítica sobre temas como espiritualidade, diversidade religiosa e valores humanos, além de fortalecer o engajamento e o interesse pelo conteúdo.

Essa releitura permite ressignificar os processos de ensino-aprendizagem, estimulando a investigação, a reflexão e o diálogo inter-religioso, a luz da tecnologia com responsabilidade. Essa abordagem fortalece o protagonismo discente, e “levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem”³⁸⁰, permitindo que explorem temas como diversidade religiosa, espiritualidade, cultura e ética de forma mais autônoma e consciente. A centralidade estudantil e o uso ético das tecnologias aproximam essas práticas de modelos pedagógicos contemporâneos que veem no digital um meio de ampliar autonomia e engajamento, como ocorre nas experiências formativas presentes no NAVE.

Ao encerrar esta travessia, percebo que a pergunta que abriu esta tese, (quase como um chamado para explorar um território ainda nebuloso) permanece iluminando cada passo dado ao longo da pesquisa: seria possível delinear uma curricularidade robusta, contemporânea e formativa para o Ensino Religioso no Novo

³⁸⁰ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. Em: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico], Porto Alegre: Penso, 2018, p. 18.

Ensino Médio, capaz de dialogar com a vida concreta das juventudes e com as exigências do mundo digital que molda suas existências? A viagem construída, como uma grande aventura permitiu compreender que a resposta não apenas é afirmativa, mas se desdobra em horizontes que ultrapassam as expectativas iniciais. A investigação revelou que o Ensino Religioso, tantas vezes deslocado para margens curriculares, pode reencontrar seu foco quando se reinventa por meio de metodologias investigativas, recursos tecnológicos interativos e processos que convidam estudantes a assumirem o papel de protagonistas, em uma verdadeira aventura em navegação por universos simbólicos e culturais enquanto constroem sentido para suas vidas.

As evidências analisadas indicam que um currículo de Ensino Religioso para o Ensino Médio pode ganhar potência quando ultrapassa o modelo transmissivo e assume caráter investigativo, dialógico e analítico; quando utiliza as tecnologias não como ornamento, mas como linguagem legítima das juventudes; quando se articula de modo orgânico com o Projeto de Vida, com as competências gerais da BNCC e com as diretrizes do Novo Ensino Médio; e quando incorpora práticas capazes de estimular a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão da diversidade religiosa como elemento constitutivo da experiência humana. A pesquisa mostrou que, ao operar com ambientes digitais de aprendizagem, com jogos, trilhas, desafios e narrativas interativas, o Ensino Religioso se aproxima do universo sensível das juventudes e constrói pontes entre a escola e o modo como estudantes percebem, sentem e interpretam o mundo.

Nesse percurso, os objetivos delineados no início da tese não apenas foram atendidos: foram ampliados à medida que a investigação documental das práticas do Programa NAVE demonstrou que a inovação pedagógica, sobretudo as que integram TICs, metodologias ativas e estética gamer, não apenas desperta o interesse inicial, mas sustenta processos de aprendizagem profundos e destino mais longínquos. A proposta curricular construída, ao articular fundamentos teóricos, legislações, pesquisas contemporâneas e vivências pedagógicas concretas, confirma que o Ensino Religioso pode ser um campo privilegiado para refletir sobre valores, conflitos, crenças, símbolos, identidades e pertencimentos, sempre a partir de uma perspectiva plural e laica. A tese assumiu, então, a tarefa de reposicionar a área dentro do currículo do Ensino Médio, demonstrando que ela pode contribuir decisivamente para

a formação integral e para o desenvolvimento crítico de estudantes em um mundo marcado por tensões religiosas, polarizações sociais e disputas simbólicas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o debate sobre o uso da inteligência artificial na educação, especialmente na formação de crianças e jovens, não pode ser dissociado de reflexão ética, antropológica e espiritual mais ampla. A incorporação dessas tecnologias exige discernimento responsável, capaz de reconhecer limites da técnica e reafirmar centralidade da pessoa humana. Nesse horizonte, o Ensino Religioso revela-se espaço privilegiado para problematizar riscos do uso acrítico da IA, promover cultura do diálogo, do respeito à diversidade religiosa e da busca pela verdade, contribuindo para formação de consciências sensíveis à dignidade humana, ao bem comum e ao cuidado com a vida em todas as suas dimensões.

A intencionalidade desta pesquisa se manifestou não apenas na proposta curricular em si, mas na forma como ela foi concebida: uma integração entre inovação tecnológica, gamificação, narrativas imersivas, metodologias ágeis, interdisciplinaridade e uma leitura rigorosa das normativas educacionais para o Ensino Religioso que pode ser integrada tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Este estudo, portanto, não se limitou a propor atividades isoladas, mas apresentou uma arquitetura de ensino capaz de ser adaptada, atualizada e reconfigurada conforme as necessidades das escolas e dos diferentes contextos socioculturais. Trata-se de uma contribuição que ultrapassa a mera aplicação pedagógica e oferece à área um caminho para se fortalecer no cenário do Novo Ensino Médio, demonstrando que a curricularidade do Ensino Religioso pode, e deve ser um componente vivo, crítico e inovador em toda a Educação Básica.

Ao mesmo tempo, toda esta pesquisa carrega seus limites, merecendo novos olhares e práticas. Esta investigação não esgota a complexidade dos fenômenos religiosos nem oferece um modelo único e definitivo. As práticas sugeridas surgem em contextos específicos, com recursos favoráveis e com cultura pedagógica marcada pela inovação, como no caso do NAVE. É possível que outras realidades escolares encontrem desafios distintos, especialmente em redes com infraestrutura limitada ou com resistência à inserção de tecnologias. Ainda assim, os princípios metodológicos construídos aqui, investigativos, dialógicos, tecnológicos e críticos, permanecem válidos e adaptáveis, podendo ser transpostos mesmo em ambientes de

baixa tecnologia, desde que preservem a essência da proposta: incentivar a leitura complexa dos fenômenos religiosos e promover o protagonismo estudantil.

As perspectivas futuras que se abrem a partir desta tese são amplas. A proposta curricular pode ser expandida para itinerários formativos, eletivas, projetos integradores e programas de formação continuada de docentes; pode dialogar com pesquisas que explorem inteligências artificiais generativas, narrativas ramificadas, simulações e produções autorais em múltiplas mídias; pode inspirar redes de ensino a repensar o lugar do Ensino Religioso no currículo, considerando-o como campo de investigação cultural e simbólica, e não como componente periférico. Mais ainda: pode servir como referência para que estudantes compreendam a dimensão espiritual, ética, estética e relacional da existência humana em um momento histórico em que o sentido muitas vezes se dilui diante do excesso de estímulos.

Se o Ensino Religioso puder caminhar sobre novos solos, digitais, simbólicos, criativos, poderá ser novamente um espaço de encantamento e (re)descoberta. Os sujeitos estudantis são vistos aqui como gamers-astronautas e desbravadores do Mundo Novo, encontrando na escola não apenas conteúdos, mas mapas, constelações e rotas que os ajudem a construir seu próprio futuro. E talvez a maior conquista desta pesquisa esteja justamente aí: em demonstrar que, quando a educação ousa reinventar-se, ela devolve sentido às jornadas humanas e faz da aprendizagem um lugar de travessia, liberdade e aventura.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. **A Trindade**. Tradução do original latino e introdução Agustino Belmonte; revisão e notas complementares Nair de Assis Oliveira J. 2ª edição. São Paulo: Paulus, 1994.
- AGUIAR, Carlos Eduardo Souza. Notas Sobre a Religiosidade Tecnológica. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Belém: **42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2019.
- ALMEIDA, Alisandra Cavalcanti Fernandes de (et al). Práticas inovadoras em sala: um estudo no ensino superior. In: MARTINS, Gercimar (Org). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI** (Recurso eletrônico). Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. Em: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico], Porto Alegre: Penso, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: Uma perspectiva sociointeracionista. In: **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- BARBOSA, Claudison De Lima [et al]. O protagonismo docente: uma elucidação bibliográfica conduzida a pedagogia freiriana. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.
- BASTOS, Marcelo de Andrade. Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade. **XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação**. Currículo: Tempos, espaços e contextos. PUC-SP, 2013.
- BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, Simone Regina; VOLPAT, Arceloni (Orgs). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as regras e os princípios para a educação no Brasil.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Volume 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007** - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.**

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.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Roteiro de Atuação do Ministério Público:** Estado Laico e ensino religioso nas escolas públicas. CNMP - Publicação própria, 2016.

BRASIL. PGR/STF. **ADI 4439 de 27 de setembro de 2017a.** Define que o ensino religioso em escolas públicas pode ter natureza confessional.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b**. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 3/2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018b.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 12 de 2 de outubro de 2018c**. Debate as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 28 de dezembro de 2018d**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de licenciatura em Ciências da Religião.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 8 de 8 de outubro de 2019**. Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2022**, de 4 de outubro de 2022. Institui as normas sobre Computação na Educação.

BRASIL. **Decreto Nº 11.985, de 9 de abril de 2024a**. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de produzir subsídios para a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2024b.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024c**. Estabelece novas diretrizes para o ensino médio no Brasil, com o objetivo de reestruturar essa etapa da educação.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 2 de 13 de novembro de 2024d**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Crianças, adolescentes e telas** [livro eletrônico]: Guia sobre o uso de dispositivos digitais. Brasília, DF: SECOM/PR, 2024e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de Saberes Digitais Docentes** (RSDD), 2024f.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024g**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2024h.

BRASIL. PGR/STF. **ADI 3268 de 11 de março de 2025a**. Ação questionava a constitucionalidade da Lei Estadual nº 3.459/2000, do Rio de Janeiro, que trata do ensino religioso confessional nas escolas públicas do estado.

BRASIL. **Lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025b**. Restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, como celulares, nas escolas públicas e privadas de educação básica no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**, 2025c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025d.

BRASIL. CNE/ CEB. **Parecer Nº: 4/2024, de 07 de novembro de 2024i**. Propõe a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 4, de 12 de maio de 2025e**. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de maio de 2025.

BRASIL. Site oficial do Governo Federal 1. Ministério da Educação. **O que muda no Ensino Médio a partir de 2025**. MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>.

BRASIL. Site oficial do Governo Federal 2. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio**. Norma é fruto de amplo debate com a sociedade. Após tramitação no Congresso, a legislação foi sancionada pelo presidente Lula na

quarta-feira (31/7). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>

BRASIL. Site oficial do Governo Federal 3. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Itinerários formativos do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio>

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso: currículo, programas e formação. **Rev. Pistis Praxis**, v. 6, n. 2, Curitiba: 2014.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. Fundamentos teórico-tecnológicos. São Paulo: Laborciencia editora, 2018.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005.

CASTELLS, Manuel. “É um momento sombrio”, diz Manuel Castells sobre internet e democracia. Entrevista de Luiz Paulo Souza. Publicado na **Revista VEJA** de 29 de março de 2024, edição nº 2886. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/e-um-momento-sombrio-diz-manuel-castells-sobre-internet-e-democracia/>

CONTIJO, Silvana. **Inovar, experimentar e Disseminar**. In: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2 ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Matheus. Oliva. Introdução - Parte I. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo; Petrópolis: Sinodal; Vozes, 2017.

CRISTINO, Ana Carolina. Ensino Religioso no Ensino Médio: uma proposta de reflexão sobre o sentido de vida. Goiânia: **Revista Caminhos**, v. 21, n. 3, 2023.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco no Brasil, 2010.

DIAS, Sônia Maria; ROSSETO, Selma Maria. Formação continuada de professores de ensino religioso: metodologias e práticas em contexto de pandemia. In: CECCHETTI, Elcio (Org). **Anais XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)**. Florianópolis: FONAPER, 2021.

DUQUE, Rita de Cássia Soares [et al] (Orgs). **Práticas Inovadoras na Educação: Letramento e Inclusão no Contexto Digital**. 1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.

FERREIRA, Andreza Patrícia de Azevedo. Tecnologias digitais no ensino religioso: desafios e perspectivas. In: CECCHETTI, Elcio (Org). **Anais XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)**. Florianópolis: FONAPER, 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. [e-book] 1.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FERRETTI, Celso [et. al]. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 122, maio/agosto de 2004.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANCISCO, PP. **Para uma Igreja sinodal: comunhão, participação, missão**. Documento final. Vaticano, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

FULLY. Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea S. Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Escolas Conectadas. Site oficial 1. **Termos de uso**. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/termos-de-uso>

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Site oficial 2. **Escolas Conectadas oferece formação continuada para inclusão de educadores na cultura digital**. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/sobre>

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GASTALDO, Luís Fernando; ZANON, Lenir Basso. O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais. **Revista Cocar**. V.17. N.35 / 2022.

GLASGOW, Neal A. Ensino e aprendizagem hoje: Modelos Básicos e Opções. In: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (Orgs). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. E-book. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura de matemática: relato de prática. In: BACICH, Lílian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Ueudison Alves [et al]. **As Tecnologias Digitais como Recursos Pedagógicos no Ensino: Implicações nas Práticas Docentes**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação** [recurso eletrônico] Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO FUTUROS. **Balanco social**, 2024.

INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 1. **O Futuro não é um lugar onde chegamos.** Nossa história. Disponível em: <https://institutofuturos.org.br/instituto/nossa-historia/>

INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 2. **Oi Futuro 20 anos.** Disponível em: <https://oifuturo.org.br/20-anos/> INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 3. Ensino Médio Tecnológico e Profissional. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>

INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 3. **Ensino Médio Tecnológico e Profissional.** Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>

INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 4. **Promover inovação e disseminar conhecimento.** Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/educacao/>

INSTITUTO FUTUROS. Site oficial 5. **NAVE fortalece sua formação de jovens em tecnologia e programação com a chegada de novos patrocinadores.** Matéria de 16/04/25. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/historias/nave-fortalece-sua-formacao-de-jovens-em-tecnologia-e-programacao-com-a-chegada-de-novos-patrocinadores/>

JANSEN, Cleidimar Oliveira Gomes. Os desafios em efetuar uma metodologia ativa no ensino médio: Docentes se inovando com o uso de tecnologias em tempos de pandemia. In: ARAÚJO FILHO, Patrício Moreira de [et al]. **Coletânea Educação 5.0.** São Luís - Editora Pascal, 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; RODRIGUES, Edile. M. F. A relação entre a formação do professor e a identidade do ensino religioso. Belo Horizonte: **Formação Docente**, v. 05, n. 08, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; RODRIGUES, Edile. M. F. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**, Teol. Pastor., Curitiba, v. 6, n. 2, p.587-609, maio/ago. 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Capacitação do professor de ensino religioso: Formar o formador!? **South American Journal of Basic Education Technical and Technological**. V.5, Nº 3, 2018.

LAMATTINA, Alexandre de Araújo. **Educação 4.0:** transformando o ensino na era digital [livro eletrônico] Formiga, MG: Editora Union, 2023.

LIMA, George Venancio Santos de. Metodologias ativas: mudança de paradigmas metodológicos à luz da BNCC/2017. In: MARTINS, Gercimar (Org). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI** (Recurso eletrônico). Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

LINS, Walquíria Castelo Branco. Jornada de inspiração para práticas pedagógicas inovadoras. In: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MAGNUS, Michele; HATZENBERGER, Dionísio Felipe. Concepções de Ensino Religioso: um estudo comparado entre discurso docente e a BNCC. In: HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SARDAGNA, Helena Venites. **A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MAIA, Márcio Klauber. **Utilização de mini casos no ensino religioso**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto MetrÓpole Digital, Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais. Natal, RN, 2023.

MILHOMEM DE FREITAS, Eliane Maura Littig; AMORIM, Cleyde. O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) E agora, professor/a? **Revista REVER**, v. 24, n. 1, 2024.

MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Publicado inicialmente na **Revista Interações**, vol. V, p.57-72, São Paulo, 2000. No artigo separado p. 1.

MORAN, José; BACICH, Lílian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Carlos André Silva de. **Ensino religioso: diálogos para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença**. Recife, PE: Secretaria de Educação e Esportes, 2024.

OCDE. **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2022.

OCDE. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2023.

OLIVEIRA, Lílian; RISKE-KOCH, Simone; BERG, Irene. Formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir, [et al.] (Orgs). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

PAGE. José Sérgio Dias; PAIVA, Daniel Costa de. A Cultura Digital Escolar e o Ensino Religioso: perspectivas de uma aprendizagem ativa e interdisciplinar. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.7, n.3, p.11730-11740, 2025.

PEDROSA, Fernanda; HORTA, Júlio Magno (Orgs). **Revista NAVE**: Inspirações para novas práticas. Instituto Oi Futuro, 2015. Disponível em: https://issuu.com/oifuturo/docs/nave_1_baixa_capa/1

PENHA, Jonas Marques da; ALMEIDA, Larissa Germana Martins de. Cibercultura e educação profissional e tecnológica: letramento digital como potencialidade no ensino médio integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº 2, 2020.

PEREZ, Andrea Monick Freitas; Ulrich, Claudete Beise. Ensino Religioso – apontamentos sobre os problemas da formação de professores. **Revista Foco**, 17(3), e4683, 2024.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **CEE/PE Nº 5**, de 9 de maio de 2006.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**, 2022-2024.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa Nº 005/2024**.

POSSA, André Dala; DI FELICE, Massimo. Desinteresse de estudantes do Ensino Médio pela escola: elementos do paradigma da Educação OnLIFE para compreensão de lacunas de desempenho do sistema de ensino brasileiro. Redin, Taquara/RS, **FACCAT**, v.13, n.2, p.98-116, 2024.

POZZER, Adecir [et al]. **Ensino religioso nas escolas públicas** [recurso eletrônico]: guia prático para implantação/implementação desse componente nos currículos escolares / coordenação Fórum Nacional Permanente do Ensino

Religioso, Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso; Florianópolis: FONAPER, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3459**, de 14 de setembro de 2000.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio**, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS. **Portaria Nº 824/2024**, publicada em 14 de novembro de 2024.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Maria Eliane Ferreira dos. As tendências educacionais e o papel do professor. São Paulo: **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. V.10, n. 07. 2024.

SANTOS, Suzana. O futuro que construímos juntos. Em: SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. EDUR - **Educação em Revista**, 2021.

SANTOS, Taciana Brasil. O ensino religioso na educação integral: contribuições metodológicas. Porto Alegre: PUCRS, **Revista Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-10, jan-dez. 2022.

SANTOS, Taciana Brasil dos. Ensino Religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade? In: **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, 2023.

SARMENTO, Fernanda; LEONEL, Juliana. **E-nave 2: guia de práticas pedagógicas inovadoras**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2019.

SCHMITT, Flávio; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possíveis implicações práticas. **Revista Unitas**, v. 11, n. 2, 2023.

SENADO. Site oficial. **Darcy Ribeiro, o legislador**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/09/darcy-ribeiro-o-legislador>

SOUZA, Patrícia Cristiane de. Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, Cristiano (Org). **Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir [et al.] (Orgs). Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: **Saberes em Diálogo**, 2015.

TAVARES, Ana Paula Mota Ribeiro; PAIXÃO, Wallace Soares da. Ensino Religioso e Metodologias Ativas: proposta didática a partir das histórias em quadrinhos. **Revista Davar Polissêmica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2023.

THEISEN, Marieli Paula Folharim; PORTO, Ana Paula Teixeira. Cultura Maker, BNCC E Novo Ensino Médio: práticas da era digital no campo da leitura e produção de texto. **Revista de Ciências Humanas**, 23(2), 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**: Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas na Câmara dos Deputados. Nota Técnica, 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Site oficial. **Advocacy por políticas públicas efetivas**: Advocacy pela Educação Básica no Brasil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>

TROTTA, Karina [et al]. **Experiências didáticas** [livro eletrônico]: arte e cultura construindo caminhos para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2021.

UNESCO-IBE. **Glossário de terminologia curricular**. Brasília: UNESCO; Genebra: UNESCO-IBE, 2017.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris e pela representação da UNESCO no Brasil: UNESCO Office Brasília, 2024.

UNESCO; International Task-Force on Teachers for Education 2030. **Relatório global sobre professores**: abordar a escassez de professores e transformar a profissão. Brasília: UNESCO, Fundação SM, 2025a.

UNESCO. **Marco referencial de competências em IA para estudantes**. Paris e pela representação da UNESCO no Brasil: UNESCO Office Brasília, 2025b.

UNICEF. **Territórios conectados**: experiências inovadoras em escolas brasileiras, 2024.

VATICANO. A Santa Sé. Papa Francisco Participa da Sessão do G7 sobre Inteligência Artificial. **Discurso do Papa Francisco**. Publicado em 14 de junho de 2024, em Borgo Egnazia (Itália). Disponível em língua portuguesa em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2024/june/documents/20240614-g7-intelligenza-artificiale.pdf>

VATICANO. Dicastérios para a Doutrina da Fé e para a Cultura. **Antiqua et Nova**. Publicado em 28 de janeiro de 2025 na Itália. Disponível em espanhol e mais quatro línguas estrangeiras em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddd_doc_20250128_antiqua-et-nova_sp.html e traduzido pela PUC-GO para a Língua Portuguesa, disponível em: https://www.pucgoias.edu.br/wp-content/uploads/2024/08/Antiqua_et_Nova_-_Siap_56.pdf

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico na Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Maria Adenil Falcão (Coord.). **Formação de Jovens Protagonistas para o mundo do trabalho**: Guia de inserção. Programa Com.Domínio Digital - Instituto Aliança: 2012.

YAMAMOTO, Fernanda Aparecida [et al]. Educação profissional no Brasil contemporâneo: ampliação do acesso e valorização. Realização: **Dados para um debate democrático na Educação –D3e**. Nota Técnica 5, 2023.

ZAZZO, René. **Alfred Binet**. Tradução de Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Organização: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Danilo Di Manno de Almeida. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ANEXOS

JOGO INVESTIGATIVO DO PLANO DE AULA 5³⁸¹

Tema: Intolerância religiosa

Metodologia Ativa: Análise investigativa gamificada

REGRAS DO JOGO

1. A pessoa docente entrega o caso para todos impresso ou enviado online por grupos de What's App (sem revelar que são baseados em fatos reais³⁸²) e os nomes das pessoas suspeitas, fotos criadas por IA, local da morte, causa da morte e objetos no local do crime. Leitura compartilhada.
2. A turma é dividida em grupos para a investigação.
3. As equipes recebem um envelope. O envelope contém pistas. A equipe terá 5 minutos para anotar as pistas. Após isso deverão trocar seu envelope com outro de outra equipe, até pegar todas as pistas.
4. Algumas pistas são **enganosas, incompletas ou irrelevantes**. Detetives devem organizar suas hipóteses. **Atenção:** O motivo, a arma e a pessoa suspeita podem estar dentro de um único envelope ou misturados em diferentes envelopes. Fique atento!
5. Após uma hora-aula de coleta e debates, cada grupo **terá até a aula da semana seguinte** para:
 - Organizar **sua teoria final do caso** Relatório conclusivo com nome do/a assassino/a, a arma e o motivo (até 3 pontos).
 - Criar um **mapa mental ou linha do tempo investigativa**, usando apps como Genially, Canva, Miro, Mindmeister ou papel.

³⁸¹ Este jogo traz casos inéditos, criado para fins educativos, com viés de “True Crime”, cabendo ao núcleo docente discernimento e atenção para possíveis gatilhos. Foram criados com base nos jogos “Detetive” e “Scotland Yard”.

³⁸² Dica: É interessante trazer para as equipes no final da última aula a versão real, ou indicar a leitura. Os casos do jogo possuem elementos fictícios baseados no fato real, ou seja, em crimes reais ocorridos no Brasil.

- Produzir uma **apresentação criativa da solução** (HQ, dramatização, podcast, vídeo, IA, etc.).
6. No dia das apresentações, a pessoa docente anotará na lousa, as respostas de cada equipe (assassino, arma e motivo), ou receberá suas anotações finais antes de abrir o envelope já elucidado. Isso evita fraudes.
 7. Cada equipe apresenta seu desfecho para a turma e mostra sua linha do tempo ou mapa investigativo. Depois faz a sua apresentação criativa.
 8. As equipes se avaliam mutuamente medindo os esforços. Para propor imparcialidade na avaliação dos critérios artísticos, as equipes indicarão a quantidade de pontos para cada critério de cada equipe. A pessoa docente arremata a pontuação em comum acordo mútuo entre as pessoas participantes. Outra proposta de imparcialidade, é que avaliadores sejam pessoas de fora como docentes de outros componentes, pessoas ligadas à coordenação/direção, ou outras pessoas do contexto escolar.
 9. A pessoa docente lerá somente após todas as apresentações, o envelope revelando o nome do/a assassino/a, a arma e o motivo. Valerá mais 1 pontos para cada acerto. **A equipe mais bem pontuada vence.** Em caso de empate, ganha quem produziu a apresentação mais criativa por votação.

10. ETAPA FINAL – APRESENTAÇÃO DAS HIPÓTESES

Cada grupo deverá apresentar sua conclusão oralmente ou por escrito, respondendo de forma fundamentada às perguntas a seguir:

- Quem é o(a) principal suspeito(a)?
- Qual a possível arma ou meio utilizado no crime?
- Qual o motivo mais provável do crime?
- Quais pistas, evidências e contradições fundamentam a hipótese do grupo?

Os grupos poderão utilizar recursos como mapas investigativos, esquemas de relação entre suspeitos, linha do tempo, aplicativos de apresentação usando apps como Genially, Canva, Miro, Mindmeister ou papel para compor sua teoria.

11. AVALIAÇÃO E DESFECHO

Pontuação:

Critério	Pontuação Máxima
Relatório com solução do caso (fundamentação)	até 3 pts
Linha do tempo ou mapa investigativo	até 3 pts
Apresentação criativa (vídeo, HQ, etc.)	até 4 pts
Acertos finais (envelope c/docente)	até 3 pts (1 cada)
Avaliação por pares (esforço, trabalho)	até 2 pts bônus

CASOS INVESTIGATIVOS DO PLANO DE AULA 5.

Caso 1

CASO INVESTIGATIVO: O Axexê da Iyalorixá (Caso investigativo ficcional baseado em fatos reais³⁸³).

CHEGADA À CENA — Terreiro Ilê Asé Fefê de Oxóssi

A madrugada ainda respirava umidade quando a equipe da polícia chegou ao Ilê Asé Fefê de Oxóssi, no Maracanã. Os carros estacionaram de forma irregular pela rua estreita, iluminando parte do muro com luzes giratórias azuladas. O inspetor Jonas Petrillo desceu primeiro, ajeitando o colete.

— É aqui mesmo. A denúncia veio da vizinhança. Disseram que o terreiro foi invadido ontem de madrugada. Comentou ele, ajustando a lanterna.

A porta dos fundos estava com o cadeado estourado, as grades retorcidas como se algo pesado tivesse forçado o metal. À medida que avançavam, o salão circular revelava o caos.

³⁸³ O caso real está disponível em: Caso 1: <https://veja.abril.com.br/brasil/centro-de-umbanda-e-invadido-e-saqueado-no-rio-biblia-e-deixada-no-local/>. Acesso em: 02 out. 2025.

— Meu Deus... isso aqui não é só invasão. É mensagem, disse a perita Livia Prattes, aproximando-se da estátua de Exu quebrada e grotescamente pintada com tinta vermelha fresca.

Os atabaques haviam sido riscados com ofensas, as ervas arrancadas, contas de colares espalhadas como um tapete multicolorido em meio ao entulho sagrado. Sobre o peji central, uma bíblia aberta em Levítico 19. Ao lado, um folheto evangelístico dobrado ao meio.

O cabo Renato Oliveira observou em voz baixa:

— É intolerância religiosa. E das pesadas.

No canto esquerdo, Livia chamou:

— Olhem isso aqui... alguém tentou incendiar esse pano. Há fuligem na parede, mas o fogo apagou.

Jonas aproximou a lanterna do ponto indicado.

— Tentaram destruir tudo. Mas tem algo mais... olha o padrão: peças ocadas, cavidades violadas. Isso não é vandalismo aleatório.

Renato apontou para a entrada lateral:

— E temos isso aqui: pegada de coturno. Meio impressa, meio borrada. Solo de barro. Não parece de nenhum dos nossos.

A equipe fotografava, coletava amostras, anotava impressões. Era evidente que a destruição do terreiro não era o fim em si. Era a introdução.

O ENCONTRO NO MATO — Corpo de mãe Fefê de Oxóssi

A descoberta veio horas depois. Um morador dos arredores, procurando folhas para um banho ritualístico, encontrou o corpo em um matagal a duzentos metros do Ilê.

A equipe seguiu com cautela, guiada por uma trilha estreita de vegetação.

— Cuidado onde pisa, alertou Livia.

Sob uma moita de samambaias, o corpo de mãe Fefê de Oxóssi jazia imóvel. A roupa branca estava intensamente manchada de sangue. Ao redor, contas

quebradas, uma vela branca parcialmente queimada e um pano cerimonial preso a uma árvore como se tivesse sido puxado durante luta.

— Ela lutou, murmurou Jonas. — Olhem os arranhões... unhas quebradas... hematomas recentes. Isso não é ataque surpresa.

Renato, olhando o bolso da vítima:

— Tem uma chave aqui. Pequena. Símbolo religioso entalhado. Serve pra quê?

— Talvez alguma sala interna... ou baú ritual, respondeu Lívia. — Mas é curioso... se o crime é intolerância religiosa, por que procurar algo específico ao ponto de violar cavidades de peças?

Jonas completou:

— Porque não é só intolerância. Tem segunda motivação aqui.

Ela havia sido atraída até o local por alguém de confiança — pegadas irregulares, uma mais leve e outra mais pesada, confirmavam isso.

RECONSTRUINDO A ÚLTIMA NOITE

No terreiro, vizinhos se aproximavam com cautela. Na noite anterior ao crime, o terreiro havia realizado um ritual aberto ao público com danças, cânticos e oferendas. A celebração terminou por volta das 23hs. Fefê de Oxóssi teria ficado um pouco mais, para organizar materiais.

— A festa terminou às onze, contou uma das iniciadas. — Mãe Fefê ficou arrumando as coisas. Estava séria... como se algo tivesse acontecido.

Outra mulher interrompeu:

— Eu vi ela perto da casa de apoio. Estava conversando com alguém... mas não consegui ver quem. Parecia tensa.

Uma terceira pessoa acrescentou:

— As câmeras aqui do beco sempre pegam tudo. Mas a energia caiu essa madrugada. Pane elétrica.

Jonas e Lívia se entreolharam.

— Coincidência demais, disse ela.

VOLTA AO TERREIRO — SEGUNDA ANÁLISE

A equipe retornou ao salão circular. Uma das colunas com o relevo de Oxóssi apresentava arranhões mais recentes, como marcas de corpo batido.

— Arraste, disse Renato. — Talvez ela tenha sido segurada aqui antes de ser levada para fora.

Lívia analisou os fragmentos da carta rasgada:

— *“Por que você não quis me ajudar? Agora pague o preço”*. Isso não é frase típica de ataque religioso. Tem relação pessoal.

— E se for alguém do círculo dela? Questionou Jonas. — Algum consulente que ela recusou? Ou seguidor recente?

Renato torceu o nariz.

— Mas então por que deixar bíblia, folheto e tudo isso?

Lívia respirou fundo.

— Para despistar. Ou para alimentar narrativa falsa.

REVELAÇÕES AO REDOR

O beco lateral foi inspecionado. Marcas de barro idênticas às da pegada interna.

Uma moradora afirmou:

— Ouvi barulho forte de madrugada. Coisa de metal batendo em metal. Depois silêncio.

Outro residente relatou:

— Tinha duas pessoas discutindo baixinho perto do altar de Exu, mas quando fui olhar da janela, não vi mais ninguém.

ANÁLISE GERAL DA EQUIPE

No final da manhã, Jonas recostou-se na coluna de Oxum, exausto.

— Tem coisa grande aqui, né? Não é só ódio religioso. Alguém veio atrás de algo. Ou de alguém.

Lívia concordou:

— Os objetos ocados... a chave... a carta... tudo aponta para motivação dupla. Intolerância é a superfície. O motivo real pode estar escondido dentro do terreiro.

— E o celular dela sumiu. Quem leva celular de vítima religiosa? Só quem tem medo do que pode ter ali, completou Renato.

Lívia observou as contas quebradas no chão.

— Mãe Fefê lutou até o fim. Alguém conhecido levou ela até o mato. Será que esse alguém agiu sozinho? Não dá pra saber agora.

Jonas respirou fundo.

— Então começamos com duas frentes: intolerância e conflito pessoal. Eu organizei um pouco no meu caderninho:

Local da Morte: Terreiro Ilê Asé Fefê de Oxóssi, no bairro do Maracanã, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Instalado em terreno amplo com salão principal em forma circular, cercado por colunas com elementos esculpidos de orixás, o espaço abrigava também uma pequena casa de apoio para lideranças, uma cozinha ritual, jardins de ervas medicinais e um altar externo dedicado a Exu. Ao lado do terreiro havia um beco estreito, utilizado por moradores para acesso a outras casas da comunidade.

Causa da Morte: O corpo de mãe Fefê de Oxóssi (58 anos), iyalorixá e fundadora do terreiro, foi encontrado dois dias após o atentado, em um matagal a cerca de 200 metros do terreiro. Estava coberto por folhas e panos de chão cerimoniais, com lesões na cabeça causadas por objeto contundente e marcas de escoriações no pescoço. Havia sinais de luta corporal. Um colar de contas quebrado envolvia parcialmente seu punho. A perícia identificou como causa da morte traumatismo craniano com fratura no osso occipital, possivelmente provocado por um bastão ou barra metálica.

Cena do Crime: O terreiro havia sido invadido na madrugada anterior. A porta dos fundos estava com o cadeado estourado e as grades entortadas. Imagens e objetos de culto foram quebrados e espalhados pelo terreiro, e uma bíblia ao lado de um folheto evangelístico foram deixados na entrada do local, o que indica também que houve crime de intolerância religiosa.

Ele fechou o caderno.

— Terá sido um crime premeditado ou de oportunidade? Arregacem as mangas camaradas! Vamos trabalhar!

Envelopes com as fichas das pessoas suspeitas e pistas:

Envelope 1: Suspeito: Pedro do Carmo (Pedoca) (Ex-Advogado, 62 anos)

Motivação: Expulso do terreiro após episódios de insubordinação, criticava abertamente a liderança de Fefê de Oxóssi, afirmando que ela “profanava a tradição” e “se alimentava da fé dos fracos”. Ele acreditava que havia objetos valiosos escondidos dentro das imagens de orixás e dinheiro no terreiro.

Possível arma: Um dos bastões de madeira usado em práticas marciais da academia, pertencente ao próprio Pedoca, dono da academia. Ele está sempre comprando novos.

Histórico: Ele possui histórico psiquiátrico com delírios religiosos. Já foi acolhido pelo terreiro em momentos de crise, mas voltou a apresentar surtos meses antes do crime. Costumava circular com uma bíblia marcada em passagens sobre purificação.

Depoimento (de Ana Flora de Exu) sobre Pedoca: “Ele era instável. Um dia chorava nos pés de Fefê, no outro dizia que ela era um demônio disfarçado. Falava que a academia não rendia muito e delirava dizendo que havia um tesouro nas imagens”.

Observação da Polícia: Ele foi visto nas redondezas no dia anterior. Disse que estava em retiro espiritual, mas moradores relataram escutar gritos vindos da mata. Há contradições em sua versão. Uma pegada encontrada próxima ao terreiro é compatível com sua bota.

Envelope 2 — Suspeita: Irmã Celina (Aposentada, 56 anos)

Motivação: Evangélica itinerante, conhecida por pregar contra “as práticas das trevas” nas religiões afro. Há anos confrontava publicamente o Terreiro Ilê Asé, afirmando que “Deus destruiria com fogo o que não fosse d’Ele”.

Possível arma: Bengala da suspeita feita de madeira e a ponta de aço. Ela relatou que a deixou na calçada de casa por um instante e foi furtada.

Histórico: A evangélica foi registrada em vídeos pregando com megafone em frente ao terreiro. Ela já foi processada por incitação à intolerância, mas a denúncia foi arquivada. Seus perfis online eram repletos de mensagens hostis às religiões de matriz africana. Ela tomava chá de ervas que tirava do terreiro.

Depoimento (de Sr. Josué) sobre a Irmã Celina: “Ela gritava que os orixás seriam pisoteados, que a mão de Deus viria como raio. Eu disse que aquilo ia dar problema, para ela parar de falar essas coisas. Um dia eu a vi jogando óleo na calçada do terreiro, como se fosse benzendo. Acho que ela não estava bem da cabeça”.

Observação da Polícia: A investigada alega que estava em vigília em sua igreja na noite do atentado, mas não há registros nem testemunhas. Seu discurso é hostil à vítima e ao terreiro. Ela evita responder perguntas diretas.

Envelope 3 — Suspeito: Jorginho da Feira (Feirante, 45 anos)

Motivação: Ele era zelador da igreja católica ao lado do terreiro e tinha conflitos com a comunidade religiosa por conta do barulho dos rituais e fumaça das ervas. Chegou a registrar reclamações formais por “perturbação” na delegacia.

Possível arma: Bastão de madeira com cabo de borracha usado para fechar o portão da igreja. O bastão estava sujo de sangue, mas ele disse que tinha testemunhas de que ele machucou um cachorro que ameaçava morder fiés da igreja. O bastão fica do lado da porta e qualquer pessoa tem acesso.

Histórico: Sr. Jorginho já discutiu com Fefê de Oxóssi em via pública. Ele dizia que a ialorixá “não respeitava o bairro e que ela era uma infiel”. Ele foi visto bêbado e chorando em um bar próximo na semana do crime. Tinha acesso ao beco que liga os fundos da igreja ao matagal, era o caminho de acesso para ir para casa.

Depoimento (de Caio, 15 anos) sobre Jorginho da Feira: “Eu vi o tio tentar beijar a D. Fefê a força uma vez. Ele era um homem asqueroso, nunca gostei dele. Ele falava mal do terreiro, mas era apaixonado por ela, todo mundo sabia disso”.

Observação da Polícia: Ele disse que estava dormindo, mas vizinhos afirmam ter escutado barulho vindo da igreja à noite e uma testemunha o viu abrindo e fechando a porta da igreja tarde da noite do crime. Alega que era apaixonado por Fefê e que jamais a machucaria.

Envelope 4 — Suspeita: Ana Flora de Exu (Dona de casa, 52 anos)

Motivação: Ex-filha de santo. Afastada do terreiro após conflito com Fefê de Oxóssi por insubordinação. Ela foi acusada de compartilhar segredos do culto com uma repórter sensacionalista. Nutria ressentimentos antigos.

Possível arma: Ela possuía uma estatueta de Exu feita de bronze que ganhou de Fefê quando eram amigas, mas alega que foi roubada dias atrás. A suspeita fez um boletim de ocorrência (B.O) sobre o suposto roubo e invasão de sua casa.

Histórico: Registrada em áudio no celular dizendo: “Ela se acha dona dos orixás. Vai cair, com ou sem minha ajuda”. Apesar disso, ela foi uma das primeiras a chegar após a invasão e a chegada da polícia, ajudando na limpeza. Diz ter sonhado que algo aconteceria naquela semana.

Depoimento (de Irmã Celina) sobre Ana Flora de Exu: “Ela andava dizendo que o terreiro estava sujo de poder e que precisava de uma renovação, uma nova direção. Eu nunca falei com ela, mas sei que era uma das protegidas da vítima e depois virou inimiga. Seu sonho era ser mãe de santo daquele terreiro”.

Observação da Polícia: A suspeita tem motivação pessoal. Seu álibi é frágil. Reapareceu com panos limpos após a investigação, alegando que queria ‘ajudar’. Testemunhas dizem que ela enviou uma remessa de guias (colares de orixás) na semana do crime e não recebeu pagamento. Seu envolvimento ainda é nebuloso. Necessita de mais investigações.

Envelope 5 — Testemunhas

Sr. Josué (morador idoso, 78 anos): Acordou de madrugada com barulhos no terreno. Ele disse ouvir duas vozes: uma masculina e uma feminina. Relatou um som de batida metálica, como se algo de metal caísse no chão e depois correria.

Caio (menino de 15 anos): Acordou com o latido do cachorro. Viu um homem saindo do beco com moletom cinza e botas. Carregava algo nas costas. Ele disse que era o “tio da igreja”.

Uma filha de santo encontrou um bilhete dias antes na caixa de correio do terreiro: “A academia está falida, porque você insiste em não me ajudar”?

Sinval, o homem que tocava atabaque: Relatou que um dia viu D. Ana Flora de Exu dar um tapa no rosto da vítima e que a vítima disse que ela nunca deixaria de ser a Mãe de Santo daquele terreiro.

Caso elucidado (deve ser aberto apenas no final, para confrontar as hipóteses).³⁸⁴

REVELAÇÃO FINAL – Envelope Lacrado

(A ser lido apenas pela pessoa docente e somente após a apresentação dos grupos para não desmotivar as equipes)

Assassino: Pedoca (Pedro do Carmo).

Arma do crime: Golpe fatal com objeto contundente (estatueta de Exu feita de bronze roubada dias atrás por ele da casa de Ana Flora).

Motivação: Delírio religioso paranoico e obsessivo. Pedoca acreditava que Fefê de Oxóssi escondia ouro dentro das imagens, estava quase falido. Deixou uma bíblia e um folheto evangélico para incriminar os grupos evangélicos. Também acreditava que sua missão era “purificar” o terreiro. A obsessão foi agravada após sua expulsão da casa e o isolamento prolongado.

Provas:

- Foram encontradas pegadas compatíveis com o suspeito próximas ao altar e nos fundos do templo.
- Carta ameaçadora com caligrafia semelhante à encontrada em anotações pessoais de Pedoca.
- A estatueta de Exu suja de sangue foi encontrada enterrada em seu quintal.
- Um exame de D.N.A confirmou que o sangue era da vítima.
- A presença da Bíblia marcada e do versículo usado por ele em pregações anteriores reforça a motivação simbólica.
- Ele estava falido, sua academia dava prejuízo. Ele confirmou que quebrou as estátuas dos orixás procurando ouro dentro das imagens.
- Uma caixa com dinheiro pertencente a vítima foi encontrada em sua residência. A chave que a abria foi encontrada no bolso da vítima.
- Foram percebidos divergências e contradições em seu depoimento e relatos sobre sua presença na região durante o crime.

³⁸⁴ Esta é uma das possibilidades de resposta, cabendo a pessoa docente trocar as respostas caso venha trabalhar com mais turmas.

Caso 2

CASO INVESTIGATIVO: Morte no Céu de Maria (Ficção policial inspirada em fatos reais, construída para fins educacionais)³⁸⁵

A chácara onde funcionava o templo da Comunidade Céu de Maria repousava silenciosa após o tumulto da emergência. O hexágono ritual, ainda impregnado com odor de incenso e ayahuasca, exalava um ar denso, quase imóvel. Tecidos coloridos balançavam suavemente com a brisa que vinha da mata ao fundo. A cerimônia interrompida parecia ainda ecoar no espaço vazio. Do lado de fora, o som das sirenes havia cessado. Apenas lanternas e murmúrios de agentes da Polícia Civil de São Paulo cortavam a noite. Na noite do crime, ocorria um ritual com dezenas de participantes em oração, cânticos e ingestão da bebida sacramental (ayahuasca) que produz alucinações. O crime foi descoberto quando uma das responsáveis pela limpeza recolhia objetos do ritual e encontrou a porta do escritório entreaberta, com manchas de sangue próximas. A cerimônia foi interrompida e a polícia chamada por um dos presentes, um policial militar. Os primeiros a entrar foram o delegado Adriano Siqueira, a perita criminal Lígia Azevedo e o investigador Caio Moura.

Cena 1 — O Escritório de Glauco

O pequeno escritório onde o corpo de Glauco Villas-Boas fora encontrado permanecia como havia ficado após a retirada do corpo. Uma cadeira caída, folhas de anotações litúrgicas espalhadas, o copo cerimonial derrubado, uma poça seca de ayahuasca e, no chão, o relicário quebrado com fotos de devotos. O relógio estilhaçado marcava 20h43, como se o tempo tivesse sido empurrado para congelar o instante exato da morte.

A perita Lígia se abaixou com cautela.

— Perfurações no tórax... duas, possivelmente três. Disparo a média distância. Sem estilhaços grandes de arma... parecia pequena ou arma importada. Não sei ao certo. Preciso da confirmação da balística.

³⁸⁵ O caso real está disponível em: Caso 2: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/preso-no-parana-confessa-ter-matado-cartunista-glauco-enqo3syslwnlsqja47n6hfrri/>. Para saber mais acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=45iNStMyAk0>. Acesso em: 10 out. 2025.

Delegado Adriano:

— E nada da arma.

Investigador Caio:

— Nem do atirador. A entrada pelos fundos parece provável. Tem marcas de sapato molhado, barro e folhas. Quem entrou fez isso logo depois de circular pela mata.

Lígia levantou um fragmento da janela lateral e disse:

— Arrombamento. Forçado de fora para dentro.

Adriano:

— Mas nas observações, disseram que a entrada lateral estava arrombada por dentro.

Caio:

— Pois é. Tem algo muito incoerente aqui. Ou alguém entrou por fora, ou fingiu que entrou por fora depois.

O delegado respirou devagar, quando indagou:

— Pode ser alguém de dentro tentando simular invasão.

A lanterna iluminou o lenço bordado com uma estrela azul e Lígia observou:

— Isso aqui não parece ter sido derrubado na confusão. Tá limpo, diferente do resto. Pode ser uma prova. Melhor considerarmos.

O investigador Caio, coçou seu queixo e indagou:

— Será que algum devoto deixou cair? Ou o assassino deixou como assinatura?

Cena 2 — O Salão do Hinário

O salão hexagonal ainda tinha três velas acesas no altar. A quarta estava apagada e parcialmente derretida, mais do que o tempo normal de queima. A rosa caída ao lado estava manchada de sangue.

Adriano:

— A cerimônia estava no auge quando o crime aconteceu. Luz baixa, música forte, muita gente sob efeito psicotrópico. Momento ideal para alguém se deslocar sem ser notado.

Caio:

— Quinze pessoas de bata branca. Todas iguais. Três responsáveis pelo preparo da ayahuasca. Sem câmeras — todas pararam minutos antes da morte. Isso tá muito conveniente.

A auxiliar de limpeza, muito abalada, aguardava para prestar depoimento. Mãos tremendo, olhar fixo no chão.

Adriano:

— Dona Meire, respire fundo. Conte no seu tempo. A senhora encontrou a porta aberta?

Meire:

— Eu só fui juntar as coisas... a cerimônia tinha acabado. Quando vi a porta do escritório meio aberta, achei estranho. A luz estava apagada. Aí eu... vi o sangue no chão e gritei.

Caio:

— A senhora ouviu algo antes disso? Algum barulho, movimento?

Meire:

— Só a música e o pessoal cantando... tudo normal, como sempre.

Lígia examinou o banco tombado e comentou:

— Apesar disso aqui, não houve luta no salão. Só deslocamento rápido, talvez alguém tropeçando.

Cena 3 — O Corpo de Raoni, o filho da vítima.

Nos fundos, próximos à pequena casa onde Raoni foi encontrado com vida e levado ao hospital, a equipe observava as últimas marcações da perícia. O chão ainda trazia gotas de sangue e arranhões na madeira da porta.

Caio:

— Parece que o filho tentou fugir. Deve ter visto o agressor. Ou o agressor o pegou de surpresa quando ele entrou pela porta dos fundos e foi silenciado.

Adriano:

— E o pobre morreu a caminho do hospital... única testemunha direta que poderíamos ter.

Cena 4 — A Incoerência das Pistas

A equipe se reuniu novamente diante da entrada lateral, agora iluminada por refletores.

Caio:

— Delegado, olha isso: os fragmentos da janela indicam quebra de fora pra dentro... mas o trinco da porta lateral foi forçado de dentro pra fora. Não bate.

Adriano:

— Então estamos diante de duas possibilidades: Alguém entrou pela mata e saiu pelo templo. Ou alguém do templo forjou uma invasão externa.

Lígia, anotando tudo, concluiu:

— E a ausência de arma reforça que o responsável teve tempo e tranquilidade para esconder o objeto. Quem conhece o templo sabe que a mata ao redor tem muitos pontos de descarte.

O delegado fitou a escuridão da floresta:

— Essa mata engole qualquer coisa. Se a pessoa quiser que não encontremos, não vamos encontrar tão cedo. Precisamos mobilizar mais gente para procurar.

Cena 5 — Suspeitas Emergentes

A equipe interrogou rapidamente algumas pessoas que estavam ainda no local: devotos, músicos do hinário, preparadores do chá. Todos vestidos de forma parecida, muitos ainda sob efeito da bebida sacramental. Um homem aproximou-se. Era o policial militar que fizera a ligação.

PM Duarte:

— Delegado, só pra constar, quando eu entrei alguns devotos estavam muito alterados. Podiam ter visto o agressor e não terem discernimento para lembrar.

Adriano:

— A falta de testemunho só ajuda o perpetrador. Precisamos mapear cada movimento das pessoas na cerimônia. Todos aqui são suspeitos. Além dos suspeitos externos. É necessário investigar todas as suas relações.

Cena 6 — Encerramento da Primeira Noite

Antes de deixar o local, Adriano caminhou até o altar. Observou as velas, a rosa caída, o calendário litúrgico marcando a data do ritual. Havia algo perturbador na combinação de objetos, como se parte da cena tivesse sido montada.

Adriano (em voz baixa):

— Isso não é só homicídio. É uma mensagem.

Lígia se aproximou com o último relatório provisório:

— Delegado, falhas elétricas nas câmeras... mas só nos minutos antes do crime. Antes disso, tudo normal.

Caio:

— Alguém desligou ou induziu a falha. Nada disso parece acidental.

O delegado encerrou a análise inicial:

— Temos um líder espiritual morto com tiro preciso, um filho assassinado logo depois, uma cena com elementos simbólicos, câmeras desligadas, vestimentas iguais, mata aberta, arrombamento incoerente e nenhuma arma. Isso aqui não é crime comum. Vamos tratar como homicídio qualificado com ocultação de autoria, forte planejamento e possível vínculo interno. Vamos iniciar pelos meus apontamentos:

Local da Morte: Sede da Comunidade da Igreja Céu de Maria, templo nos arredores de Osasco (SP), instalado em uma antiga chácara adaptada para os rituais espirituais do Santo Daime. O espaço contava com uma sala hexagonal para os hinários, salão com bancos de madeira, imagens religiosas e tecidos coloridos pendurados no teto. Ao fundo, uma floresta preservada abrigava a produção do chá sacramental.

Causa da Morte: O corpo de Glauco Villas-Boas (53 anos), conhecido cartunista e líder espiritual da comunidade, foi encontrado em seu pequeno escritório nos fundos do templo. Estava caído ao lado da mesa de anotações litúrgicas, com marcas

evidentes de perfuração no tórax. Raoni, seu filho, foi encontrado ferido nos fundos da casa e faleceu antes de chegar ao hospital. A perícia indica mortes por arma de fogo, disparada a média distância. O relógio de Glauco, estilhaçado, marcava 20h43.

Cena do Crime: No chão, marcas de sapato molhado e folhas da mata sugerem entrada pela parte de trás. Um copo cerimonial com restos de ayahuasca foi derrubado. Um calendário litúrgico marcava a data da cerimônia. No altar, uma vela apagada, uma rosa caída e manchas de sangue. Fragmentos de madeira na janela lateral indicam arrombamento. Um lenço bordado com uma estrela azul estava no local. Três velas acesas estavam no altar, sendo uma parcialmente derretida antes do tempo usual. Um relicário quebrado no chão continha fotos de devotos e familiares da vítima.

As lanternas foram sendo apagadas, uma a uma, enquanto a equipe deixava a chácara. Na mata, um som distante de galhos sendo pisados ecoou, fugaz, quase imperceptível. O caso apenas começava.

Envelopes com as fichas das pessoas suspeitas e pistas:

Envelope 1: Suspeito: Rafael Moreau Soares - Rafa (Ator, 32 anos)

Motivação: Expulso após questionar a liderança e tentar fundar um grupo dissidente. Sentia-se humilhado.

Possível arma: Espingarda antiga herdada do pai.

Histórico: Gravava vídeos anônimos criticando os rituais. Visto como obsessivo.

Depoimento (de Beatriz Nunes Sinclair) sobre Rafael: “Se o Rafael teria como arrombar a porta? É claro! Forte como ele é, seria moleza. Eu estava em um retiro feminino, tem fotos, podem checar. Mas não vou fingir que estava tudo bem. Sim, os vídeos... Aquela seita não era de Deus, as pessoas se drogavam. Eu queria que tudo aquilo terminasse, mas jamais com violência”.

Observação da Polícia: Rafael foi humilhado muitas vezes. Foi encontrado material com situações “esquisitas da seita”. Testemunhas a colocam distante do local, mas horários ainda não batem.

Envelope 2: Suspeita: Beatriz Nunes Sinclair (Empreendedora espiritual e benzedeira, 29 anos)

Motivação: Queria transformar a seita em centro holístico com fins comerciais. Sentia-se impedida por Glauco.

Possível arma: Já foi vista manuseando revólver .38 em retiros. Possui conexões com milícias.

Histórico: Pressionava pela venda de produtos espirituais. Dizia que precisava “pagar as contas com luz”.

Depoimento (de Leila Santos) sobre Beatriz: “Glauco era tudo pra mim. Mesmo depois que nos afastamos, eu sonhava com a reconciliação. Ele mudou, se afastou da essência do que a gente construiu. Mas matar? Nunca. Passei a noite com minha irmã. Ela confirma. O quê? O que eu acho da D. Beatriz? Ela é boa pessoa, só queria dar mais projeção da seita, mas Glauco era contra”.

Observação da Polícia: Cartas manuscritas com linguagem ameaçadora foram encontradas com a suspeita. Caligrafia em análise.

Envelope 3: Suspeito: André Maia Gouveia (Policial e adepto recente, 47 anos)

Motivação: Foi coagido a doar bens e registrar imóveis em nome da comunidade. Chantageado por vídeos íntimos.

Possível arma: Possui um revólver .38 de uso policial.

Histórico: Procurou a doutrina após colapso nervoso. Estava paranoico antes do crime.

Depoimento (de Cadu) sobre André: “Quem? O Sr. André Gouveia, era um pervertido. Glauco descobriu uns vídeos por aí. Eu não vi nenhum, eu juro! O padrinho jamais o chantagearia. Naquele tempo, eles me chamaram pra um retiro naquele fim de semana, mas não fui. Tava tentando me equilibrar. Eu respeito o Padrinho. Sempre respeitei. Essas coisas que estão falando... são exageros. E sim, eu uso drogas, é crime usar?”

Observação da Polícia: Mensagens confusas enviadas por Cadu a membros da comunidade indicam estado de delírio. André é arrogante e sabe atirar bem.

Envelope 4: Suspeita: Leila Santos (Ex-companheira de Glauco, 49 anos)

Motivação: Ciúmes e ressentimentos afetivos. Glauco se aproximava de nova adepta.

Possível arma: Pistola antiga herdada da família.

Histórico: Temperamento instável, ameaçou interromper os rituais em outras ocasiões. Tinha loucura por velas, o local tinha que estar sempre iluminado.

Depoimento (de César Teixeira Lopes) sobre Leila: “Acho que a D. Leila nunca esqueceu o Glauco. Queria voltar, mas ele não parecia se interessar por isso. Não sei mais nada dela. Eu na verdade, só queria mostrar pro mundo o que era o Daime. Gravei com respeito. Mas ele proibiu. Disse que ia me expulsar. Aquilo era minha vida, minha chance de fechar contrato com um canal grande. Na noite, eu tava no estúdio. Tem gente que confirma”.

Observação da Polícia: Equipamentos de gravação foram apreendidos e revelaram filmagens internas do templo feitas sem autorização. Filmagens sigilosas foram recuperadas do computador de César. Algumas editadas, outras brutas. Glauco aparece em todas.

Envelope 5: Suspeito: César Teixeira Lopes (Músico e videomaker da comunidade, 37 anos)

Motivação: Precisava publicar documentário vetado por Glauco. Perderia contrato com plataforma de streaming.

Possível arma: Submetralhadora registrada como item de coleção.

Histórico: Gravava rituais internos. Dizia que Glauco era “líder ótimo, mas péssimo para os negócios”.

Depoimento (de André Maia Gouveia) sobre César: “O César? Um colega da delegacia já o prendeu uma vez, estava bêbado e brigando na rua. E naquele dia, eu tava em patrulha no bairro vizinho, tem registro, pode confirmar. Mas tem algo errado lá dentro. Depois que entrei, fui pressionado a doar bens, ameaçado com imagens da minha juventude, aquilo foi passado. O Daimé me ajudou, mas também me quebrou. E Glauco sabia de tudo”.

Observação da Polícia: Vídeos e mensagens comprovam chantagens de César contra Glauco, ele já tinha fechado contrato com a plataforma de streaming. Ligação entre os envolvidos está sendo investigada. Já André é policial, mas testemunhas dizem que é mentiroso inveterado e alcóolatra.

Envelope 6: Suspeito: Carlos Eduardo Sundfeld –Cadu (Estudante, 24 anos)

Motivação: Histórico psiquiátrico com delírios messiânicos. Dizia estar em missão divina.

Possível arma: Uma Taurus 765 mm, que pertence a um amigo.

Histórico: Acolhido pela comunidade, mas teve desentendimentos e surtos anteriores. Estava instável dias antes do crime. Estudou com Raoni, mas não se davam bem.

Depoimento (de Rafael Soares - Rafa) sobre Cadu: “Não apareço mais por lá faz tempo. Fui expulso. Só queria ajudar, trazer justiça. Ele não aceitava crítica. Aquilo virou negócio disfarçado de fé. Na noite do crime, eu tava com um amigo jogando. Podem confirmar. Sobre o Cadu? Ahh, ele era doido, ficava babando e limpando a boca com um lenço bordado. Nojento”!

Observação da Polícia: Apesar do uso das drogas, Cadu parece estável. O uso da bebida poderia afetá-lo. Seu melhor amigo que também é usuário, confirmou seu álibi. Já Rafael era forte, malhava. Tinha a língua solta e foi expulso da comunidade. Tinha ressentimentos do Glauco.

Caso elucidado (deve ser aberto apenas no final, para confrontar as hipóteses).³⁸⁶

Desfecho no Envelope Lacrado (A ser lido apenas pela pessoa docente somente após a apresentação dos grupos para não desmotivar as equipes)

Assassino/a: Cadu (Carlos Eduardo Sundfeld Nunes)

Arma: Taurus 765 mm.

Motivo: Crise psicótica com delírios messiânicos. Cadu acreditava estar em missão divina.

Justificativa e provas: Plano premeditado, queria dinheiro para comprar drogas, cartucho na mata, anotação em livro sagrado e registros anteriores no local. O lenço no local do crime pertencia a ele, provado por DNA. O histórico de surtos e anotações pessoais confirmam a motivação delirante.

Bom trabalho caras equipes investigativas!

³⁸⁶ Esta é uma das possibilidades de resposta, porém está baseada no fato real, investigado pela polícia na época e exposto em veículos de comunicação. Se for trabalhado em mais de uma turma, a pessoa docente poderá trocar as respostas.