



## PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL: PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO<sup>1</sup>

DOI: 10.48075/ri.v24i2.28661

Ana Paula Fantineli Carrapeiro<sup>2</sup>  
Letícia Jovelina Storto<sup>3</sup>

**RESUMO:** Apresenta a análise de uma Produção Técnica Educacional, intitulada “Caderno Digital do Professor: Ensino Religioso”, implementada durante o Ensino Remoto Emergencial, em 2020, e tem como objetivo identificar as contribuições desse recurso por meio das percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma Escola pública do Estado do Paraná, com 20 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, e os registros coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Sobre a percepção dos alunos acerca da sua própria aprendizagem, por meio das análises e reflexões, foram identificados indícios de que consideram ter aprendido os conteúdos, tendo em conta que as estratégias metodológicas utilizadas favoreceram esse processo no ensino remoto. No entanto, alguns alunos indicaram dificuldade na implementação do Caderno Digital do Professor. Quanto às contribuições do Caderno Digital do Professor para a aprendizagem discente, as estratégias e as metodologias utilizadas na sua implementação se apresentaram como o fator de maior relevância, uma vez que, por meio das atividades implementadas, os alunos indicaram ter compreendido os conteúdos previstos no currículo.

**Palavras-Chave:** Percepções Discentes; Ensino Religioso; Ensino Remoto Emergencial.

---

<sup>1</sup> Este artigo constitui parte da dissertação de mestrado intitulada “*Pluralidade religiosa no Brasil: percepções sobre o processo de aprendizagem no ensino remoto*”, a qual dispõe de reflexões sobre o processo de implementação de um Caderno Digital do Professor com foco na avaliação do processo de aprendizagem do aluno. A dissertação está disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-4-turma-2019-2020>. Acesso em: 16 abr. 2022.

<sup>2</sup> É técnica Pedagógica do Núcleo Regional da Educação do Estado do Paraná e mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Cornélio Procópio, Paraná. E-mail: [anapaulafantineli2013@gmail.com](mailto:anapaulafantineli2013@gmail.com)

<sup>3</sup> É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, Paraná. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: [leticiajstorto@gmail.com](mailto:leticiajstorto@gmail.com)

## RELIGIOUS PLURALITY IN BRAZIL: PERCEPTIONS ABOUT THE LEARNING PROCESS IN REMOTE EDUCATION

---

**ABSTRACT:** This study presents the analysis of a Technical-Technological Production entitled Teacher's Notebook: Religious Education (*Caderno Digital do Professor: Ensino Religioso*), implemented during the Emergency Remote Teaching in 2020, aiming to identify the contributions of this resource through the students' perceptions of their learning. The research happened in a public state school in Paraná, with 20 seventh grade students at elementary school, and the collected records were analyzed in the light of the Content Analysis. Through the analysis and reflections about the students' perception of their learning, we identified indications that they consider they have learned the contents, considering that our methodological strategies favored this process in Remote Teaching. However, it is noteworthy that the difficulty indicated by some students during the implementation of the Teacher's Digital Notebook is related to the technological tools used during this emergency teaching form. As for the contributions of the Teacher's Digital Notebook for students' learning, the strategies and methodologies used in the implementation of the Notebook presented themselves as the most relevant factor for students' learning, since through the implemented activities, the students indicated they had understood the contents envisaged by the curriculum.

**Keywords:** Perception; Religious Education; Emergency Remote Teaching.

### INTRODUÇÃO

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

Considerando isso, alguns pesquisadores têm se destacado nos estudos voltados à organização do trabalho em sequências didáticas. Dentre eles estão Zabala (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais fomentam a ideia de que atividades organizadas em sequência são instrumentos eficazes para a construção de conhecimento dentro das instituições escolares. Nesse sentido, a presente pesquisa é resultado da implementação de um Produção Técnica Tecnológica ou Produto Técnico/Tecnológico (PTT) no Ensino Fundamental, denominado de *Caderno Digital do Professor*, o qual é constituído de atividades em sequência que abordam alguns conteúdos do componente curricular Ensino Religioso

(doravante ER). Sua implementação foi realizada no ano de 2020, em ambiente remoto de aprendizagem, com estudantes do sétimo ano da Educação Básica, totalizando a participação de 20 alunos.

Esta pesquisa tem como objetivo examinar as percepções desses discentes sobre o processo de aprendizagem desenvolvido por meio do Caderno Digital do Professor, envolvendo o componente curricular de Ensino Religioso em ambiente remoto de aprendizagem, em uma turma do sétimo ano de uma Escola do Estado do Paraná.

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

É importante relatar que, devido à pandemia mundial provocada pelo *SARS-CoV-2*, causador da COVID-19, as aulas foram suspensas no Brasil a partir de março de 2020. No Estado do Paraná, retornaram no dia 06 de abril do mesmo ano de forma remota. Assim, a implementação do Caderno Digital do Professor teve que ser adaptada à educação remota, via sala virtual *Google Sala de Aula* e *Google Meet*.

Diante do exposto, as percepções dos alunos acerca de sua aprendizagem e a forma de apresentação do conteúdo são os pontos de discussão e análise deste artigo. Para isso, fez-se necessário construir um aporte teórico sobre avaliação.

## AVALIAÇÃO

Este estudo busca discutir algumas possibilidades sobre avaliação, visto que dispõe de informações das percepções discentes sobre sua aprendizagem na implementação do PTT. Além disso, os dados foram coletados por meio das devolutivas dos alunos, avaliação formais e informais, *feedbacks* e autoavaliação. Dessa forma, o entendimento sobre avaliação evidencia-se como indispensável à análise e à discussão dos resultados desta pesquisa.

Afinal, o que é avaliar? Avaliar é uma atividade produzida em todo decorrer da vida e em todos os lugares, pois os seres humanos fazem avaliações em diferentes tempos e circunstâncias, haja vista a avaliação também poder ser entendida como um juízo que se faz de fatos ou fenômenos (BIZZO, 2012). Segundo Hoffmann (2009), a avaliação faz parte dos [Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.](#)

processos de ensino e de aprendizagem e é por meio dela que se pode observar se os objetivos do ensino foram alcançados. O ato de avaliar é complexo e apresenta diferentes pressupostos. Consoante Vasconcellos (2009, p. 29),

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

Logo, avaliar é um ato diário realizado por todos os seres humanos nas tomadas de decisões. As avaliações cotidianas costumam ser assistemáticas, entretanto a *avaliação escolar* não pode ser entendida da mesma forma, pois apresenta caráter metódico e fundamentação em conjecturas e com objetivos múltiplos e distintos (VASCONCELLOS, 2009). Para Bizzo (2012), a avaliação escolar é vista por muitos pesquisadores como um indicador – mais ou menos objetivo – do grau de expectativas de aprendizagem, estando sempre relacionada ao planejamento e aos objetivos, com principal característica em avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor e pelo aluno. Segundo Sant’Anna (1995, p. 7),

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

Os posicionamentos de Bizzo (2012) e Sant’Anna (1995) frente à avaliação escolar são relevantes, e se pode afirmar que avaliar pedagogicamente é complexo, devendo se orientar por objetivos claros e definidos, visando a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Diante das inúmeras dificuldades frente ao avanço do ensino, a avaliação pode ser entendida como um conjunto imprescindível de conhecimentos inerentes à prática docente. Logo, o entendimento reflexivo do ato de avaliar pode contribuir com a tomada de decisão, com o objetivo de aprimorar e direcionar o ensino.

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

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

Componente importante dos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação também visa à promoção de vivências educativas e produz provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, contribui como um recurso para a construção de conhecimento do discente, na tentativa de melhorar o método educativo. Dessa forma, é entendida como mediadora dos processos de ensino e de aprendizagem (HOFFMANN, 2009).

É falho o processo de avaliação que somente classifica o aluno e torna o resultado mensurável, pois, ao se fixar em dados quantitativos, o processo de avaliação somente reforça a discriminação (HOFFMANN, 2009). Considerando isso, Hoffmann (2009) propõe a avaliação mediadora, que, segundo a pesquisadora, carece de ampla atenção por parte dos professores para com seus alunos, por demandar a necessidade de escuta e de diálogo para criar possibilidades de aprendizagem, voltadas ao desenvolvimento de autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2009). Para a autora, o professor deve dispor de mecanismos que coloquem o aluno como um ser ativo nos processos, cabendo ao docente oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento de potencialidades.

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

No processo avaliativo, os conhecimentos prévios dos discentes devem ser respeitados, já que o aprendizado só acontece com uma reconstrução de estruturas com base nas estruturas anteriores (DEMO, 2004). Desse modo, o ato de aprender acontece de dentro

para fora. Ao aprender, captam-se as informações do meio em que se vive e reconstróem-se os significados de acordo com as interpretações do mundo. Então, o papel do docente é partir de tais conhecimentos para avançar.

Outro ponto relevante diz respeito à reflexão proporcionada pelas avaliações, ou seja, deve contribuir para levar o aluno à reflexão (HOFFMAMN, 2009; DEMO, 2004). Elas também devem prover subsídios para a análise do processo de ensino e de aprendizagem tanto pelo professor quanto pelos estudantes.

Freire (1987) e Hoffmann (2009) concordam que a avaliação tradicional, ainda muito utilizada nas escolas, classifica o estudante com base em seu erro. Essa forma de avaliar interfere negativamente na construção da identidade e na subjetividade dos discentes, por indicar apenas uma forma de realizar uma tarefa. Por sua vez, isso enfraquece a subjetividade e a reflexão, que perdem espaço no processo avaliativo, e o aluno, que deveria ser central nesse processo, é avaliado em partes, de forma fragmentada, desvinculando seu aprendizado intrínseco.

Para Luckesi (2005), a escola contemporânea tem cometido equívocos frente ao assunto “avaliar”. Segundo ele, a instituição educacional costuma examinar seus alunos, em vez de avaliar seus conhecimentos e potencialidades, pois se habituou à prática da verificação. Esses colégios aplicam exames pontuais que visam à classificação e acabam por excluir uma grande quantidade de alunos. Ao examinar, os estudantes são classificados entre os que aprenderam e os que não aprenderam. Assim, a qualidade perde espaço para a demonstração e classificação de dados quantitativos.

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

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

A avaliação pode se tornar uma importante ferramenta para a tomada de decisão do professor, não devendo ser incorporada somente ao final do processo educativo, e sim em

todo o processo, porque oferece subsídios eficazes para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2005).

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

## **AUTOAVALIAÇÃO**

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

Segundo Perrenoud (1999), ao realizar a autoavaliação, desenvolve-se um diálogo crítico com o objetivo de alcançar sucesso. Assim, o aluno desenvolve comparações entre seus atos executados e seus atos pensados ou, ainda, atos esperados dele. Com isso, o papel do professor deve partir do princípio da orientação, delegando ao aluno as responsabilidades sobre sua aprendizagem (SANTOS, 2002).

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

## **FEEDBACK**

As escolas contemporâneas apresentam um olhar diferenciado frente à aprendizagem dos alunos, a fim de desenvolver competências e habilidades, para que os alunos consigam avançar. O *feedback*, nesse caso, é um instrumento a ser utilizado, oferecendo pistas para poder planejar ações futuras (RODRIGUES, 2013), pois tem como objetivo transmitir de forma criteriosa o desempenho de uma tarefa. Assim, ajuda o aluno a identificar suas falhas e analisar seus acertos, possibilitando o exame do que já foi aprendido e do que ainda precisa de mais direcionamento para aprender (RODRIGUES, 2013). Desta forma, os agentes envolvidos se tornam conhecedores de si, de suas potencialidades e, portanto, podem promover mudanças de comportamento.

Conforme Hattie (2009), para o *feedback* ser uma ferramenta de auxílio, deve ser construído de maneira pensada, clara e intencional, fazendo sentido ao assunto abordado anteriormente e relacionando-se aos conhecimentos prévios dos alunos. Se assim for organizado, poderá influenciar a aprendizagem de forma satisfatória. Sadler (1989) afirma que o *feedback* deve ser claro e objetivo, para o indivíduo poder ver em que ponto está e aonde pode chegar na sua aprendizagem.

O *feedback* deve centrar sua atenção no que pode ser feito para melhorar, sendo capaz de oferecer subsídios aos alunos de como proceder para a melhoria acontecer. Essas orientações podem ser de forma oral, por comentários escritos, sugestões reflexivas e autoquestionamentos (WILLIAM, 2006). Em suma, os *feedbacks* são uma ferramenta importante para o auxílio da regulação da aprendizagem e devem se centrar nas instruções das tarefas, para possibilitar a sua compreensão. Se utilizado com essa finalidade, é capaz de demonstrar um caminho com pistas e incentivar a reflexão do erro.

## **CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO**

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

O CREP foi desenvolvido a partir do *Referencial Curricular do Paraná* (RCP) e estabelece os princípios que orientam os processos de ensino e aprendizagem e os direitos de aprendizagem. Vale ressaltar que foi construído em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2018). Segue abaixo a composição dos conteúdos do CREP, do

quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental.

As Unidades temáticas presentes no CREP se dividem em duas: *Manifestações religiosas e Crenças religiosas e filosofias de vida*, cada qual apresenta os objetos do conhecimento a seguir: Organizações Religiosas; Festas Religiosas; Linguagens Sagradas; Narrativas Religiosas; Mitos na Organização Religiosa; Ancestralidade e Tradição Oral; Crenças, Convicções e Atitudes; Doutrinas Religiosas; Mídias e Tecnologia; Princípios Éticos e Valores Religiosos; Liderança e Direitos Humanos; Imanência e Transcendência; Vida e Morte; Tradição Escrita: Registros dos Ensinamentos Sagrados nos Textos Orais e Escritos; Ensino da Tradição Escrita e Oral; Símbolos, Ritos e Mitos Religiosos; Alimentos Sagrados; Lugares, Espaços e Territórios Religiosos; Ritos, Místicas e Espiritualidades e Lideranças Religiosas (PARANÁ, 2019).

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

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

Foi informado que, caso algum aluno sentisse qualquer tipo de desconforto psicológico ou constrangimento durante a aplicação da pesquisa poderia informar ao pesquisador, que interromperia imediatamente a aplicação. O trabalho foi aprovado pelo Parecer nº 3.761.167, obedecendo aos critérios do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do CNS.

Para dar subsídio teórico à pesquisa, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, com dados obtidos a partir de livros, revistas, documentos, teses e dissertações. A pesquisa bibliográfica subsidiou a constituição do referencial teórico e as discussões provenientes das análises. Para Gil (2002, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, esse tipo de pesquisa é capaz de nortear e oferecer muitas possibilidades de estudo.

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

Nesse sentido, utilizou-se também, como referência para este estudo, a aplicação da AC como embasamento para o desenvolvimento dos processos indicados por Bardin (2011). A estrutura categorial da análise foi constituída por meio de categorias definidas *a posteriori*. Após a coleta dos dados, analisaram-se os materiais e criou-se a estrutura categorial. Foram formuladas três categorias de análise, sendo a primeira *denominada Contribuições do Caderno Digital do Professor na aprendizagem*, que se divide em uma unidade denominada *Conteúdos das unidades de aprendizagem*, que se subdividem em quatro subunidades intituladas de *Heterogeneidade étnica e cultural; Organizações religiosas; Textos sagrados orais e escritos e Mitos de criação*.

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

A terceira categoria de análise foi denominada *Dificuldade dos alunos*, que se divide em três unidades denominadas de: *Sem dificuldade, Recursos tecnológicos e Motivos pessoais*,

também não apresentando subunidades.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

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

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

Na subunidade 3 “Textos sagrados orais e escritos”, os excertos foram extraídos com base na questão: “Como as tradições religiosas transmitem seus ensinamentos?”. Por fim, a subunidade 4 “Mitos de criação dos povos afrodescendentes e indígenas” utilizou os excertos de atividades e falas que envolviam questionamento sobre: “O que é um mito? Qual sua função e importância dentro da perspectiva das linguagens sagradas, ou seja, como os mitos contribuem para a transmissão das tradições religiosas (afrodescendentes e indígenas)?”. O Quadro 1 apresenta os excertos que subsidiaram as análises dessa categoria, sua unidade e subunidades.

Quadro 1 - Contribuição do Caderno Digital do Professor na Aprendizagem.

<b>Categoria</b>	<b>Unidade</b>	<b>Subunidade</b>	<b>Excertos</b>
Contribuição do Caderno Digital do Professor na Aprendizagem	Conteúdo das Unidades de Aprendizagem	Heterogeneidade étnica e cultural	A1: “Na comida, nas danças, nas artes”. A3: “Em todo lugar”. A6: “Nas roupas, na religião, etc.”. A7: “Nos esportes, na linguagem, etc.”. A9: “Percebo em todo lugar, os africanos nos ajudou muito”.

			A12: “Nos instrumentos musicais e na religião”.
		Organizações religiosas	<p>A1: “Cultuam a natureza”.</p> <p>A5: “O pajé é o sacerdote”.</p> <p>A9: “A umbanda surgiu aqui e é muito legal”.</p> <p>A10: “Ela sintetiza as religiões africanas, dos índios e crista”.</p> <p>A11: “É uma religião de matriz africana que cultua os orixás e também tem hierarquia como ogã-alabe, exi, babalorixa”.</p> <p>A12: “Tem como base a alma da natureza [...] tem caboclo, preto velho, bomba gira, etc.”.</p> <p>A13: “No candomblé os rituais são no terreiro e eles têm um monte de gente com função diferente”.</p> <p>A14: “Os sacerdotes convivem com forças da natureza e são responsáveis por muitas coisas dentro do terreiro [...] os índios tem religiões diversas, cada aldeia tem a sua”.</p> <p>A15: “Tem orixás que são deuses supremos eles se reúnem no terreiro”.</p> <p>A16: “Rezam com danças e seguem o pajé”.</p> <p>A17: “Vestem branco”.</p> <p>A18: “A umbanda foi criada aqui por Zélio”.</p> <p>A19: “Os rituais buscam evocar os orixás [...] os índios cultuam a natureza”.</p> <p>A20: “São muitas funções no terreiro tem babalorixá, ialorixá, ogã kalofé, axogum e outros [...] usam comida em rituais”.</p>
		Textos sagrados orais e escritos	<p>A1: “Podem aparecer de forma escrita ou falada”.</p> <p>A3: “Podem aparecer em pinturas e desenhos também em livros e danças”.</p> <p>A5: “Comunicam a experiência religiosa”.</p> <p>A6: “Dizem o que cada pessoa tem que fazer para pertencer aquela religião”.</p> <p>A7: “São ensinamentos”.</p> <p>A9: “São transmitidos por danças e livros”.</p> <p>A12: “Podem aparecer como pinturas”.</p>

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

Fonte: Autoria própria.

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

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

influência dos povos africanos em suas vidas.

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

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

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

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

Para tanto, foram utilizados os mitos de origem que, segundo os pressupostos de Mircea (1992), podem contribuir com o ensino das Linguagens Sagradas, por representarem um corpo doutrinal geralmente acompanhado por ritos. Assim, os mitos de origem corroboram com o aprendizado de conhecimentos sobre as Linguagens Sagradas. Diante disso, por meio dos excertos, foi possível observar que os objetivos do Caderno Digital do Professor foram contemplados. Segundo os pressupostos de Luckesi (2005), podem-se levantar indícios, por meio dos dados coletados e apoiados nos instrumentos avaliativos, de que houve entendimento de que esses instrumentos ofereceram subsídios para se estabelecer aprendizado dos conteúdos ministrados.

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

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

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

Quadro 2 - Percepção dos alunos sobre sua aprendizagem.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>Excertos</b>
Percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem	Autoavaliação	<p>A1: “Eu aprendi muitas coisas sobre religião principalmente sobre religiões da África”.</p> <p>A2: “Consegui aprender e participei de todas as aulas”.</p> <p>A3: “Difícil mais aprendi [...] aprendi bastante sobre respeito e tolerância e participei de tudo”.</p> <p>A4: “Gostei e aprendi tudo”.</p> <p>A5: “Muito legal acho que aprendi”.</p> <p>A6: “Gostei muito [...] aprendi bastante”.</p> <p>A7: “Aprendi muito sobre religião e os índios e me dediquei ao estudo [...] aprendi bastante e também estudei bastante”.</p> <p>A9: “Aprendi com ajuda da professora porque tinha coisas que eu precisava já ter aprendido antes”.</p> <p>A11: “Na pandemia teve que mudar mais aprendi assim também”.</p> <p>A13: “Saudade da escola mais aprendi alguma coisa, não consegui participar de tudo”.</p> <p>A18: “Deu certo porque aprendi”.</p> <p>A19: “Achei meio difícil mais aprendi sim, não participei de todas as aulas”.</p> <p>A20: “Aprendi do jeito que ela ensinou”.</p>

	<p><i>Feedback da aplicação do Caderno Digital do Professor</i></p>	<p>A1: “Achei a aula bem legal, consegui aprender”.</p> <p>A2: “Sim, eu gostei”.</p> <p>A3: “Gostei, mas estava sem celular”.</p> <p>A4: “Gostei das aulas por meet”</p> <p>A5: “Sim, gostei bastante [...] achei a aula bem legal, consegui aprender [...] muito boa a aula eu gostei mais do meet, ela fala de forma que eu aprendo”.</p> <p>A6: “Achei algumas coisas bem difíceis”.</p> <p>A7: “Eu aprendi e gostei das técnicas [...] sim, gostei bastante”.</p> <p>A8: “A professora é muito boa e legal ensina de um jeito que eu aprendo [...] gostei muito dos mitos e das aulas por meet”.</p> <p>A9: “Achei algumas coisas bem difíceis [...] eu tenho dificuldade, mas consegui aprender porque tinha muita explicação, a professora ensinou tudo certinho [...] aprendi com ajuda da professora.”</p> <p>A10: “Gostei de assistir aula assim deu para aprender”.</p> <p>A11: “Aprendi as coisas que você ensinou [...] muito legal a professora é boa”.</p> <p>A12: “Gostei de assistir aula assim deu para aprender”.</p> <p>A13: “Gostei das aulas no meet”.</p> <p>A14: “Gostei dos vídeos e das aulas onde via a professora [...] aprendi as coisas que você ensinou [...] as técnicas são boas [...] muito legal essa matéria [...] gostei dos vídeos e das aulas onde via a professora”.</p> <p>A15: “Legal que aprende em casa a professora é muito clara e objetiva”.</p> <p>A16: “Muito legal essa matéria [...] a professora arrasa”.</p> <p>A17: “As tarefas são boas e as aulas tb gostei de quando a professora pergunta sobre a aula”.</p> <p>A18: “Legal que aprende em casa [...] aprendi bastante coisa”.</p> <p>A19: “Gostei dessa forma e acho que sim”.</p> <p>A20: “Aprendi do jeito que ela ensinou”.</p>
--	---	--

Fonte: Autoria própria.

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

Os alunos A7 e A19 afirmaram que fizeram estudos extras sobre o assunto abordado, e por esse motivo aprenderam bem rápido, entretanto os alunos A3, A9 e A 19 disseram que tiveram dificuldades para aprender, mas com ajuda superaram. Por sua vez, o A9 afirmou precisar de conhecimentos prévios que ainda não tinha e, por isso, teve dificuldade. Vale ressaltar que esse último é um aluno de inclusão, com deficiência intelectual e necessitou de

acompanhamento presencial durante toda a implementação do Caderno Digital do Professor, oferecido pela pesquisadora uma vez na semana, na escola.

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

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

Na unidade 2, foram considerados alguns encaminhamentos de análises, tendo como fonte de dados as questões com excertos voltados para a percepção dos alunos frente ao aprendizado dos conteúdos do Caderno Digital do Professor; o gostar de aprender da forma oferecida; a clareza dos conteúdos; as estratégias; os materiais de apoio e técnicas utilizados, e as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos.

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

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

Nas falas dos alunos contidas nos *feedbacks*, foi possível identificar a eficiência dos instrumentos utilizados, assim como a efetividade dos procedimentos de ensino, dando

condições para melhorias futuras, ao possibilitar uma reflexão do docente sobre o exercício de sua prática.

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

Quadro 3 - Dificuldade na aprendizagem.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades</b>	<b>Excertos</b>
Dificuldade dos alunos	Sem dificuldade	A2: <i>“Não tive nenhuma dificuldade”</i> . A16: <i>“Nenhuma dificuldade a professora explica muito bem”</i> .
	Recursos tecnológicos	A1: <i>“Acho que sim, só a tela do celular que é pequena”</i> . A2: <i>“As vezes meu celular não abria”</i> . A3: <i>“Gostei, mas estava sem celular”</i> . A4: <i>“Achei meio difícil pelo computador, mas aprendi”</i> . A5: <i>“Sim, mas meu celular trava muito [...] às vezes meu celular não funcionou”</i> . A7: <i>“Meu computador não pega [...] meio difícil meu celular está com a tela quebrada mais aprendi sim”</i> . A8: <i>“Estava sem internet”</i> . A9: <i>“Não tenho computador nem celular, tinha que ir na escola”</i> . A10: <i>“Tive dificuldade porque não tenho celular nem computador mas a professora é boa [...] só tinha que ter um celular melhor porque não consigo ver direito”</i> . A11: <i>“Ficava sem celular [...] foi mais a falta da internet me atrapalhou muito [...] o celular da mãe é ruim”</i> . A12: <i>“Ficava sem internet [...] algumas tarefas não abriram porque meu celular é velho”</i> . A14: <i>“Na minha casa não tem internet”</i> . A15: <i>“O celular da minha mãe é ruim”</i> . A17: <i>“Meu celular travava”</i> . A19: <i>“Se eu tivesse uma boa internet podia ter estudado mais”</i> . A20: <i>“Se meu celular aprenderia mais [...] a net caía e os vídeos travava mas acho que era o celular mas aprendi”</i> .
	Motivos pessoais	A1: <i>“Fiz tudo que deu tempo”</i> . A2: <i>“Fiquei doente”</i> . A7: <i>“Tinha muitas aulas de muitas matérias e me cansei, mas aprendi muito sobre religião dos índios”</i> . A9: <i>“Para fazer precisava ir à escola com a professora, não sei fazer sozinha minha professora ajuda”</i> . A10: <i>“Tinha preguiça”</i> .

		<p>A12: <i>“Sou lento e gostei pq as aulas ficam gravadas e posso assistir de novo, mas difícil de acompanhar”.</i></p>
--	--	---

Fonte: Autoria própria.

Com relação à unidade 1, apenas os alunos A2 e A16 relataram não ter nenhuma dificuldade com os conteúdos, pois conseguiram realizar as tarefas propostas e participar de todas as aulas. Desse modo, confirma-se a efetividade da implementação do Caderno Digital do Professor, sobretudo em atendimento ao previsto em Paraná (2018).

Na unidade 2, foi possível observar que os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A17, A19 e A20 apresentaram dificuldades por conta da ausência ou precariedade de recursos tecnológicos. Muitos não tinham recurso tecnológico ou a família só dispunha de um aparelho compartilhado por todos os integrantes, e outros alunos tinham os recursos, como celulares e computadores, entretanto eram antigos, e, portanto, algumas atividades não abriam nestes aparelhos, ainda houve casos de falta de internet e instabilidade da rede. Pode-se inferir que os recursos tecnológicos inexistentes ou inadequados podem se apresentar como um empecilho para o desenvolvimento das aulas e, por consequência, para o aprendizado dos alunos. Outro dado detectado foi a falta de conhecimento tecnológico por parte dos alunos.

Cabe interpretar, também, que o contexto de pandemia, no qual o Ensino Remoto foi implementado em caráter emergencial, fez com que as instituições de ensino, os professores e os alunos tivessem que aderir a esse sistema de ensino, mesmo sem todas as condições, como os recursos tecnológicos, não havendo tempo para adequação, formação dos estudantes e professores ou outras estratégias que pudessem amenizar essas dificuldades relacionadas a esses recursos.

Na unidade 3, com base nos excertos os alunos A1, A2, A7, A9, A19 e A12, foi possível identificar relatos de motivos como: preguiça, falta de tempo, doença, dificuldade de aprendizagem, cansaço e lentidão. Assim, as aprendizagens desses estudantes foram comprometidas por esses fatores.

De acordo com a análise dos excertos e observações da pesquisadora, e considerando o objetivo deste estudo, foi possível perceber que a implementação de um Caderno Digital do Professor pode contribuir com a aprendizagem dos conteúdos do componente curricular Ensino Religioso. Isso foi possível por meio das atividades e estratégias utilizadas, como:

leituras compartilhadas, apresentação de vídeos e imagens, apresentação de eslaides, estudo de textos, pesquisas, participação em debates, produções artísticas, composição de cartazes, questões dissertativas e objetivas.

As percepções dos alunos frente à sua aprendizagem, por meio dos excertos das atividades de interação, mostraram-se positivas, dando a entender que aprenderam os conteúdos propostos. Entretanto, a pesquisa evidenciou algumas dificuldades frente à utilização do recurso tecnológico, como: a precariedade do acesso à internet, ao conhecimento tecnológico e a equipamentos, por vezes antigos e sem funcionalidade satisfatória. Apesar disso, o Caderno Digital do Professor teve seus objetivos alcançados.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a proposta de analisar a implementação de um Caderno Digital do Professor em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, como foco no componente curricular Ensino Religioso. Esta proposta teve como referencial teórico autores que tratam do conceito de avaliação da aprendizagem: Hoffmann (2009), Demo (2004), Feire (1987) e Luckesi (2005). A criação desse aporte teórico se justifica porque os dados coletados na implementação da PTE ocorreram por meio desses instrumentos, necessitando de um entendimento sobre o assunto.

Outros temas também contemplaram o aporte teórico, como: autoavaliação, com base em Hadji (2011) e Perrenoud (1999); e *feedback*, segundo Rodrigues (2013) e William (2006), assim como documentos orientadores, como o CREP (PARANÁ, 2019), pois são indispensáveis para análise e discussão satisfatórias. Nesse sentido, organizou-se uma fundamentação teórica com temas que fossem capazes de orientar a análise da implementação do Caderno Digital do Professor.

A pesquisa se desenvolveu no ano de 2020, em um contexto de pandemia causada pelo novo Coronavírus. Diante disso, as aulas presenciais foram suspensas, dispendo-se o ensino remoto emergencial. Assim, o Caderno Digital do Professor precisou de ajustes para ficar acessível dentro do ambiente virtual oferecido pelo Estado do Paraná, via *Google Classroom*.

A pesquisa apresentou dois objetivos, o primeiro foi identificar as contribuições do Caderno Digital do Professor no aprendizado dos conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso. Por meio dos dados coletados, pôde-se observar que, com o uso das

estratégias e metodologias na implementação do Caderno Digital do Professor, os alunos aprenderam. As metodologias, as atividades e as avaliações utilizadas estavam alinhadas ao CREP (PARANÁ, 2019) e aos conceitos de Hoffmann (2009, 2008) e Luckesi (2005), que entendem a avaliação como um ato de acompanhamento da aprendizagem, com o objetivo de reorientar o aluno e reorganizar o trabalho do professor. Diante dos resultados analisados pode-se perceber indícios de que o Caderno Digital do Professor conseguiu cumprir esse objetivo.

O segundo objetivo da pesquisa foi identificar a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem, ante a aplicação do Caderno Digital do Professor, no componente curricular Ensino Religioso. Por meio dos dados coletados, pode-se identificar indícios de que os alunos compreenderam os conteúdos, pois os dados analisados conduzem ao entendimento de que aprenderam, cumprindo assim o segundo objetivo.

Além disso, foi possível observar, por meio das análises e reflexões, que os alunos gostaram das atividades e metodologias propostas no Caderno Digital do Professor. A pesquisadora também corrobora essa ideia, pois verificou por parte dos alunos uma satisfação em realizar as atividades e participar das aulas. Com relação ao desempenho dos alunos, pode-se dizer que participaram de forma significativa, realizaram todas as atividades com cuidado e atenção e, apesar das dificuldades frente à utilização de recursos tecnológicos e de acesso à *internet*, foram muito participativos e comprometidos, o que influenciou positivamente nos resultados da pesquisa.

Conclui-se que essa implementação contribuiu para a vida e a formação educacional dos discentes, agregando conhecimentos científicos e sociais. Visto assim, o Caderno Digital do Professor contribuiu oferecendo conhecimento temático e tecnológico, levando os alunos a ampliarem seus repertórios de conhecimentos sobre as tradições religiosas.

Um ponto importante que a pesquisa evidenciou foi o despreparo dos discentes em atividades envolvendo educação tecnológica, pois algumas tiveram que ser adaptadas, uma vez que os alunos não obtinham o devido conhecimento tecnológico. Também ficou evidenciado que os recursos tecnológicos de que os alunos dispõem são insuficientes para grande parte dos participantes. Apesar de terem os equipamentos necessários, não estavam no patamar de atualização necessário para participarem efetivamente de todas as ações.

É importante relatar que esta pesquisa deu abertura a um futuro encaminhamento, demonstrando que, na Educação Básica, conhecimentos relacionados à educação digital ainda são poucos empregados, identificando a necessidade da inserção desses conhecimentos nos

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.](#)

cursos de formação da Educação Básica e de licenciaturas, com o objetivo de sanar as lacunas apresentadas na pesquisa.

Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. *Ideação* é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades.

## REFERÊNCIAS

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

BENEVIDES, A. S. O letramento literário na formação de professores de ensino religioso: uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis. *Revista Diálogos das Letras*, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v.02, n.02, p.132-147, set./dez. 2013.

BIZZO, N. *Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BLACK, P., WILIAM, D. In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, vol.29, n.5, p.623-637, October 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

DEMO, P. *Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.95-128.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, C. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? como?* Pinhais: Melo, 2011.

HATTIE, J. *Aprendizado visível: uma síntese de mais de 800 meta-análises sobre realização*. Londres: Routledge, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: Panorama das cidades Paraná*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 16 abr. 2022.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

MIRCEA, E. *O sagrado e o profano*. Trad. de Rogério Fernandes. São Paula: Martins Fontes, 1992.

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

OLIVEIRA, M. M. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, D. S. de C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Constr. Psicopedag.* São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, M. V. *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. *Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

Orientador: Lúcia Amante. 1989. 161 p. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta. Lisboa, 2013.

SADLER, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, p. 119-144, 1989.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?:* critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, C. C. *Atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: a vivência lúdica nas escolas da rede pública de ensino no município de Alcântara - Maranhão – Brasil.* Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão) - Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2020.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *In: ABRANTES, P.; Araújo, F. (Coord.). Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.* Lisboa: MEC, 2002, p.77-84.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1, pp. 1-14, 2015.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação & ética.* 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.

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

Recebido em 04 de janeiro de 2022.

Aprovado em 09 de março de 2022.

