

Tecnologias digitais e competências socioemocionais: desafios e possibilidades no Ensino Religioso na Escola Pública de Fortaleza/CE

Digital technologies and socioemotional skills: challenges and possibilities in Religious Education in a Public School in Fortaleza/CE

Tecnologías digitales y habilidades socioemocionales: desafíos y posibilidades en la educación religiosa en la escuela pública de Fortaleza/CE

DOI: 10.52641/cadcajv10i4.1173

Submitted on: 9.27.2025 | Accepted on: 10.3.2025 | Published on: 10.17.2025

Lilian Kecia Penha Vasconcelos Silva¹

RESUMO: Este artigo analisa as possibilidades de integração entre tecnologias digitais (TD) e competências socioemocionais (CSE) no Ensino Religioso (ER), tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o contexto de escolas públicas de Fortaleza/CE. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, fundamentou-se em autores clássicos e contemporâneos da educação, em documentos normativos nacionais (BNCC, LDB, LGPD) e em frameworks internacionais (UNESCO ICT-CFT, DigCompEdu, CASEL, OECD). Os resultados apontam que o uso intencional de TD pode potencializar práticas pedagógicas inovadoras no ER, ampliando o letramento religioso e digital, favorecendo a autoria colaborativa e promovendo o diálogo intercultural. Evidenciou-se, ainda, que a integração de TD fortalece competências como empatia, cooperação, autocontrole e tomada de decisão responsável, essenciais para a formação integral dos estudantes. Contudo, desafios persistem, especialmente no que se refere à desigualdade de acesso a dispositivos e conectividade, à formação docente e à proteção de dados pessoais sensíveis prevista na LGPD. Conclui-se que a articulação entre ER, tecnologias digitais e competências socioemocionais deve ser entendida como estratégia pedagógica estruturante para a promoção da cidadania crítica, da convivência democrática e do respeito à diversidade cultural e religiosa.

Palavras-chave: ensino religioso, tecnologias digitais, competências socioemocionais, BNCC.

ABSTRACT: This article analyzes the possibilities of integrating digital technologies (DT) and socioemotional competencies (SEC) in Religious Education (RE), taking as a reference the National Common Curricular Base (BNCC) and the context of public schools in Fortaleza, Ceará. The qualitative, exploratory, and bibliographical research was based on

¹ Mestranda em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: lpenahvasconcelos@gmail.com

classic and contemporary authors in education, national normative documents (BNCC, LDB, LGPD), and international frameworks (UNESCO ICT-CFT, DigCompEdu, CASEL, OECD). The results indicate that the intentional use of DT can enhance innovative pedagogical practices in RE, expanding religious and digital literacy, favoring collaborative authorship, and fostering intercultural dialogue. It was also evident that the integration of DT strengthens competencies such as empathy, cooperation, self-control, and responsible decision-making, essential for the comprehensive development of students. However, challenges persist, especially regarding unequal access to devices and connectivity, teacher training, and the protection of sensitive personal data required by the LGPD. The conclusion is that the articulation of RE, digital technologies, and socio-emotional skills should be understood as a structuring pedagogical strategy for promoting critical citizenship, democratic coexistence, and respect for cultural and religious diversity.

Keywords: religious education, digital technologies, socio-emotional skills, BNCC.

RESUMEN: Este artículo analiza las posibilidades de integrar las tecnologías digitales (TD) y las competencias socioemocionales (CSE) en la Educación Religiosa (ER), tomando como referencia la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y el contexto de las escuelas públicas de Fortaleza, Ceará. La investigación cualitativa, exploratoria y bibliográfica se basó en autores clásicos y contemporáneos en educación, documentos normativos nacionales (BNCC, LDB, LGPD) y marcos internacionales (UNESCO ICT-CFT, DigCompEdu, CASEL, OCDE). Los resultados indican que el uso intencional de las TD puede potenciar prácticas pedagógicas innovadoras en ER, ampliando la alfabetización religiosa y digital, favoreciendo la autoría colaborativa y fomentando el diálogo intercultural. También se evidenció que la integración de las TD fortalece competencias como la empatía, la cooperación, el autocontrol y la toma de decisiones responsable, esenciales para el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, persisten desafíos, especialmente en lo que respecta al acceso desigual a dispositivos y conectividad, la formación docente y la protección de datos personales sensibles exigida por la LGPD. La conclusión es que la articulación de las ER, las tecnologías digitales y las habilidades socioemocionales debe entenderse como una estrategia pedagógica estructurante para promover la ciudadanía crítica, la convivencia democrática y el respeto a la diversidad cultural y religiosa.

Palabras clave: educación religiosa, tecnologías digitales, habilidades socioemocionales, BNCC.

1. INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais (TD) reconfigurou práticas pedagógicas, modos de sociabilidade e gramáticas afetivas na escola, pressionando os currículos a articularem cultura digital e desenvolvimento de competências socioemocionais (SEL) como parte da formação integral. Relatórios internacionais têm mostrado que habilidades socioemocionais (autogestão, empatia, cooperação, tomada de decisão responsável) correlacionam-se com bem-estar, engajamento e trajetórias acadêmicas e profissionais mais bem-sucedidas (OECD, 2015; WEF, 2016). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora essa agenda ao estabelecer, entre as dez competências gerais, a “cultura digital” (n. 5) e dimensões como empatia, cooperação e responsabilidade (ns. 8 a 10), dando lastro normativo para que redes e escolas integrem TD com CSE de modo transversal.

No componente de Ensino Religioso (ER), a BNCC consolida uma abordagem não confessional, voltada ao estudo do fenômeno religioso na sua pluralidade, historicidade e implicações éticas, deslocando o foco para a promoção do respeito à diversidade e para o desenvolvimento de atitudes dialógicas (Brasil, 2017). Tal desenho dialoga com a LDB (Lei nº 9.394/1996) e sua atualização pelo art. 33 (Lei nº 9.475/1997), que asseguram o ER como disciplina facultativa e vedam proselitismo, situando-o no horizonte da laicidade escolar (Brasil, 1996; 1997). Esses marcos sustentam que, em contextos urbanos complexos como o de Fortaleza/CE, o ER pode funcionar como espaço privilegiado para educação para a alteridade — especialmente quando acoplado a práticas mediadas por TD que ampliem repertórios culturais e éticos dos estudantes.

A literatura especializada de ER no país aponta que a qualificação do ensino requer fundamentos epistemológicos claros e mediações pedagógicas coerentes com a BNCC, evitando tanto a catequese quanto o mero relativismo (Passos, 2007; Junqueira; Silveira, 2020). Nessa chave, as TD podem potencializar aprendizagem investigativa, produção colaborativa e letramentos críticos (por exemplo, curadoria de fontes, análise comparativa de tradições, construção de mapas culturais), ao mesmo tempo em que

desafiam escolas e professores com questões de infraestrutura, formação docente, ética algorítmica e desigualdades de acesso (UNESCO, 2018; Bacich; Moran, 2018; Selwyn, 2021). Para que esse potencial se realize, frameworks de competência digital docente, como o ICT-CFT da UNESCO, e propostas de metodologias ativas oferecem referências operacionais e caminhos de implementação.

No campo de CSE, o referencial da Casel sistematiza cinco competências centrais (autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável), úteis para desenhar sequências didáticas no ER que partam de problemas éticos concretos e de situações de convivência plural (Casel, 2020). Evidências produzidas no Brasil, inclusive com grandes amostras em redes públicas, relacionam competências socioemocionais a engajamento e desempenho, reforçando a pertinência de abordagens intencionais e curriculares (Santos; Primi, 2014; Instituto Ayrton Senna, 2023).

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar de que modo a integração pedagógica de tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais no Ensino Religioso na escola pública de Fortaleza/CE, à luz da BNCC. Especificamente, busca-se: (i) mapear desafios estruturais e formativos (infraestrutura, conectividade, competência digital docente, laicidade e proteção de dados); (ii) identificar possibilidades didáticas (metodologias ativas, projetos investigativos, curadoria crítica e mediação dialógica) que articulem TD e CSE no ER; e (iii) propor diretrizes operacionais ancoradas em evidências e alinhadas a marcos normativos nacionais. Ao fazê-lo, pretende-se oferecer contribuição prática e teórica para gestores e docentes que atuam na rede pública de Fortaleza e em contextos análogos no país.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A incorporação de tecnologias digitais (TD) na educação básica tem sido marcada por uma tensão produtiva entre promessas de inovação e limites estruturais, pedagógicos e éticos. Uma leitura sociotécnica — que recusa visões tecnicistas e considera condições materiais, culturais e políticas — permite situar a tecnologia como meio e não fim do processo educativo (Selwyn, 2021). Nessa chave, o debate recente advoga por uma integração curricular planejada, capaz de favorecer aprendizagens significativas e criticidade, em lugar do mero adorno digital.

No Brasil, a BNCC positivou a cultura digital como competência geral, convocando estudantes a “compreender, utilizar e criar” TD de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, condição para autoria e participação cidadã (BRASIL, 2017). Essa diretriz dialoga com frameworks internacionais que orientam o desenvolvimento da competência digital docente, como o ICT-CFT/UNESCO (v.3) e o DigCompEdu, os quais detalham competências em áreas, como ensino, avaliação, recursos digitais e desenvolvimento da competência digital dos aprendizes (UNESCO, 2018; Redecker, 2017). Para redes públicas, esses referenciais auxiliam a transformar a BNCC em práticas de sala de aula, alinhando formação continuada e critérios de acompanhamento.

Do ponto de vista didático, as TD tornam-se mais potentes quando articuladas a metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos e problemas, sala de aula invertida, gamificação) e a desenhos instrucionais sustentados por modelos, como TPACK — que integra conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo — e SAMR — que orienta a passagem de usos de substituição para redefinição de tarefas (Mishra; Koehler, 2006; Puentedura, 2012; Bacich; Moran, 2018). Em termos práticos, isso significa planejar sequências didáticas em que TD apoiem investigação, colaboração, produção multimodal e avaliação formativa, em vez de apenas replicar práticas analógicas em suportes digitais.

A ambição pedagógica, contudo, esbarra em condicionantes de infraestrutura e acesso. Evidências recentes da pesquisa TIC Educação 2023 indicam avanços na conectividade escolar, mas com gargalos na disponibilidade de dispositivos para uso dos alunos e na qualidade do acesso. Segundo o NIC.br/Cetic.br, 92% das escolas de EF e EM têm acesso à internet (alta frente a 2020), porém nem todas dispõem de equipamentos utilizáveis pelos estudantes; em 2023, 90% das escolas possuíam ao menos um computador, mas apenas 62% tinham dispositivo para uso discente (NIC.br/CETIC.br, 2024). Em paralelo, iniciativas de redes municipais buscam enfrentar o problema: em Fortaleza, por exemplo, a Prefeitura anunciou, em 31/10/2024, investimento em salas de inovação, laboratórios e conectividade, com suporte financeiro para internet de qualidade em todas as escolas municipais — um passo relevante para reduzir assimetrias de acesso e possibilitar práticas pedagógicas mediadas por TD (Prefeitura de Fortaleza, 2024).

Ao lado dos aspectos materiais, desafios éticos e regulatórios emergem com força: proteção de dados, segurança e uso responsável de plataformas educacionais. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) estabelece princípios e obrigações para o tratamento de dados pessoais, inclusive em meios digitais, incidindo sobre escolas e redes públicas ao regular finalidades, bases legais e deveres de transparência no emprego de TD (Brasil, 2018). Para o componente de Ensino Religioso — historicamente sensível por lidar com crenças e valores —, a observância da BNCC (natureza não confessional, ênfase na diversidade) somada à LGPD cria balizas para escolhas de ferramentas, desenho de atividades e gestão de conteúdos produzidos por estudantes.

Por fim, importa sublinhar que a relação entre TD e desenvolvimento integral não é automática. Evidências internacionais apontam que o uso pedagógico intencional de TD pode favorecer habilidades de colaboração, resolução de problemas, pensamento crítico e outras competências socioemocionais — desde que o design de atividades e a mediação docente privilegiem contextos de cooperação, feedback formativo e reflexão ética (OECD, 2015; WEF, 2016). Assim, a inovação não se mede pela novidade do aplicativo, mas pelo quanto o ecossistema pedagógico — planejamento, avaliação, gestão da sala de aula e

cultura escolar — se reorganiza para promover aprendizagem significativa e cidadania digital.

2.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

O desenvolvimento integral pressupõe articular dimensões cognitivas, éticas e afetivo-relacionais da formação humana. Nesse horizonte, as competências socioemocionais (CSE) — autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável — têm sido sistematizadas como um conjunto de capacidades transversais que sustentam o aprender a conhecer, a conviver e a ser ao longo da escolaridade. A síntese mais influente é a da Casel, que organiza essas cinco áreas e as relaciona a ambientes escolares que privilegiam relações de confiança, currículo significativo e parcerias escola-família-comunidade (Casel, 2020). Em paralelo, análises da OCDE demonstram que competências socioemocionais se associam não apenas a melhores trajetórias acadêmicas, mas também a desfechos de bem-estar, participação cívica, saúde e inserção no trabalho, reforçando seu papel para a vida em sociedade e para políticas públicas educacionais baseadas em evidências.

No Brasil, a BNCC dá lastro normativo a essa pauta ao definir dez competências gerais que devem perpassar toda a Educação Básica, dentre as quais se destacam a cultura digital, a argumentação, a responsabilidade e a cidadania, assim como a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito às diversidades (Competências Gerais 5 e 8–10). Com isso, a BNCC explicita que a formação integral exige o cultivo intencional de dimensões socioemocionais de modo articulado ao currículo, à avaliação e à gestão escolar. Esse enquadramento é particularmente relevante para componentes curriculares que lidam com valores, convivência e pluralidade — como o Ensino Religioso —, em que a promoção da alteridade e do diálogo intercultural é parte do próprio objeto de estudo.

A literatura empírica nacional vem acumulando evidências sobre a relação entre SEL, clima escolar e desempenho. Estudos e relatórios do Instituto Ayrton Senna mostram

associações estatisticamente significativas entre níveis mais altos de competências, como curiosidade para aprender, determinação, respeito e responsabilidade, e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, bem como com indicadores de bem-estar, autoestima acadêmica e pertencimento (amostras em larga escala de redes públicas). Esses achados ancoram iniciativas curriculares e formativas que trabalham CSE de forma intencional e progressiva ao longo dos anos escolares.

No campo da avaliação, uma contribuição brasileira relevante é a proposta de mensuração de Santos e Primi (2014), que originou instrumentos como o Senna (versões adaptadas e validadas para o contexto nacional). A proposta não reduz CSE a traços fixos, mas busca capturar perfis de competências por meio de autorrelatos calibrados, úteis para diagnóstico pedagógico e desenho de intervenções, desde que articulados a práticas de sala de aula e formação docente — e não a usos punitivos ou classificatórios.

Do ponto de vista pedagógico, a literatura internacional e nacional converge que CSE “acontece” com maior potência quando inserida em experiências curriculares autênticas, colaborativas e reflexivas — por exemplo, aprendizagem baseada em projetos, círculos de diálogo, mediações restaurativas, tutoria entre pares e rubricas de autorregulação e empatia integradas a atividades de leitura, escrita, investigação e produção multimodal. Nesses arranjos, o papel docente desloca-se de transmissor para mediador de relações e significados, e o ambiente de aprendizagem é concebido como ecossistema que entrelaça currículo, avaliação e cultura escolar. Quadros como o da Casel reforçam a importância de ambientes com relações de confiança e rigor acadêmico, e a OCDE tem sublinhado a necessidade de políticas que apoiem escolas e redes na integração de SEL de forma sistêmica e monitorada.

Importa reconhecer, contudo, que a agenda de CSE não é isenta de controvérsias. Autores críticos no campo do currículo alertam para riscos de “economização da vida” e de psychologização de problemas sociais quando competências socioemocionais são mobilizadas como solução universal para desigualdades estruturais ou como dispositivo de responsabilização individual, descolando-as de condições materiais e de debates políticos mais amplos. Análises recentes apontam a necessidade de situar SEL em

perspectivas críticas, históricas e culturais, evitando sua captura por discursos meritocráticos e por lógicas gerencialistas de accountability. Esses alertas não invalidam a relevância de SEL; antes, qualificam sua implementação, especialmente em redes públicas, para que as ações promovam justiça curricular, equidade e respeito às diferenças.

Para o Ensino Religioso nos anos iniciais, esse debate tem implicações diretas. Ao estudar o fenômeno religioso em sua pluralidade (e não de modo confessional), o componente oferece um terreno fértil para trabalhar consciência social, empatia, respeito e diálogo, articulando conteúdos (tradições, práticas, narrativas) a experiências de convivência e projetos que valorizem a diversidade cultural, étnico-racial e religiosa. A integração intencional de CSE requer: (i) explicitação de objetivos socioemocionais vinculados às habilidades e objetos de conhecimento previstos na BNCC; (ii) estratégias de mediação (escuta ativa, controvérsia construtiva, resolução dialógica de conflitos) e avaliação formativa com devolutivas qualitativas; e (iii) formação continuada de professores para planejar, observar e retroalimentar o desenvolvimento dessas competências ao longo do tempo. Nessa perspectiva, CSE deixa de ser “complemento” e se torna dimensão constitutiva do currículo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a vida comum.

Por fim, vale destacar que a articulação entre CSE e tecnologias digitais — tema central deste artigo — tem sido mapeada por organismos internacionais, que destacam oportunidades (colaboração, autoria, feedback, metacognição) e cuidados (ética, privacidade, qualidade pedagógica). Ao enfatizar que a tecnologia é meio e não fim, esses estudos reforçam que competências socioemocionais se desenvolvem em práticas orientadas por sentido e pertencimento, mediadas por professores capazes de desenhar experiências de aprendizagem que convoquem empatia, responsabilidade e cooperação em contextos concretos da vida escolar.

2.3 ENSINO RELIGIOSO NA BNCC: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O Ensino Religioso (ER), na perspectiva da BNCC, constitui-se como área de conhecimento voltada ao reconhecimento da pluralidade cultural religiosa do Brasil, orientando-se pelo respeito à diversidade e pela recusa a qualquer forma de proselitismo (Brasil, 2017). Esse marco se fundamenta no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com redação dada pela Lei nº 9.475/1997, que estabelece o ER como disciplina de matrícula facultativa, integrando a formação básica do cidadão e proibindo práticas confessionais nas escolas públicas (Brasil, 1997). Tal orientação jurídica e curricular insere o ER no horizonte da laicidade, abrindo espaço para que sua função seja promover a alteridade, o diálogo e a convivência democrática (Passos, 2007; Junqueira; Silveira, 2020).

A BNCC também introduz entre suas dez competências gerais a cultura digital, definida como a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética (Brasil, 2017). Essa diretriz possibilita ao ER mobilizar recursos tecnológicos para potencializar aprendizagens vinculadas ao estudo das tradições religiosas e de suas expressões culturais, aproximando os estudantes das práticas sociais contemporâneas. Em paralelo, o componente curricular inclui, em seus objetos de conhecimento, especialmente nos anos finais, a análise das relações entre “tradições religiosas, mídias e tecnologias”, o que abre caminhos para projetos pedagógicos que investiguem representações do sagrado em ambientes digitais, alfabetização midiática e ética do discurso online (Brasil, 2017).

Nesse cenário, a literatura educacional destaca a importância de integrar tecnologias digitais a modelos pedagógicos consistentes. Frameworks, como o ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO, 2018) e o DigCompEdu (Redecker, 2017), detalham competências docentes necessárias para planejar, avaliar e promover práticas digitais críticas. Além disso, os modelos de design didático TPACK (Mishra; Koehler, 2006) e SAMR (Puentedura, 2013) auxiliam professores a pensar de que maneira

a tecnologia pode não apenas substituir práticas analógicas, mas também redefinir tarefas, por exemplo, com a criação de narrativas digitais colaborativas sobre diversidade religiosa ou de mapas virtuais que registrem iniciativas de diálogo inter-religioso nas comunidades.

A integração entre ER e tecnologias digitais deve, entretanto, considerar a centralidade das competências socioemocionais (CSE). Segundo a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Casel, 2020), tais competências abrangem cinco domínios: autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) reforça que essas dimensões influenciam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar e a participação cidadã. Em consonância, a BNCC insere explicitamente valores como empatia, diálogo, cooperação e respeito às diferenças como parte da formação integral do estudante (Brasil, 2017).

No Brasil, pesquisas do Instituto Ayrton Senna (2023) evidenciam que competências como responsabilidade, persistência e empatia se relacionam positivamente ao desempenho escolar e ao engajamento em redes públicas de ensino. Esse dado legitima a incorporação intencional de CSE às práticas curriculares do ER, sobretudo quando apoiadas por tecnologias digitais que estimulem a colaboração, a autoria e a reflexão crítica. Exemplos incluem a produção de podcasts sobre ética inter-religiosa, o uso de plataformas digitais para simulações de debates com foco em tomada de decisão responsável, ou ainda a criação de murais digitais colaborativos em que os estudantes registrem iniciativas comunitárias vinculadas à solidariedade e ao respeito à diversidade.

Contudo, há desafios significativos. O relatório TIC Educação 2023 aponta que, embora 92% das escolas possuam conexão à internet, apenas 62% dispõem de equipamentos acessíveis aos estudantes, o que reforça a necessidade de políticas públicas consistentes de infraestrutura. Em Fortaleza, por exemplo, a prefeitura anunciou em 2024 investimentos em salas de inovação, laboratórios e conectividade em todas as escolas municipais, buscando reduzir desigualdades de acesso (Prefeitura De Fortaleza, 2024).

Além disso, a utilização de tecnologias digitais no ER deve observar os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que considera a “convicção religiosa” como dado pessoal sensível, exigindo critérios claros de consentimento, finalidade e minimização no uso de informações (Brasil, 2018).

Assim, o Ensino Religioso, ao articular as diretrizes da BNCC, os marcos legais e as demandas contemporâneas por cultura digital e competências socioemocionais, revela-se como espaço estratégico para a formação integral dos estudantes. O uso intencional de tecnologias digitais, aliado ao desenvolvimento socioemocional, pode transformar o ER em campo privilegiado de práticas pedagógicas que fortaleçam o respeito à diversidade, a ética digital e a convivência democrática.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e bibliográfica, uma vez que busca analisar de que forma a integração de tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais no Ensino Religioso, no contexto da escola pública de Fortaleza/CE. Segundo Gil (2019), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando a construção de novas perspectivas de análise.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando os contextos sociais, culturais e pedagógicos nos quais o Ensino Religioso se insere. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade e as experiências dos sujeitos, sendo particularmente adequada para estudos em Educação, nos quais a compreensão dos processos é tão relevante quanto a análise dos resultados.

O levantamento bibliográfico contemplou obras clássicas que discutem os processos de aprendizagem e a mediação pedagógica, como Vygotsky (1991), Piaget (1978) e Freire (1996), além de referenciais contemporâneos sobre tecnologia

educacional e competências socioemocionais, como OECD (2015), Bacich e Moran (2018), Selwyn (2021) e CASEL (2020). Também foram consultados documentos normativos e institucionais, com destaque para a BNCC (BRASIL, 2017), que orienta a prática do Ensino Religioso de forma não confessional e valoriza tanto a cultura digital quanto o desenvolvimento integral do estudante. As bases de dados consultadas foram SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, priorizando publicações dos últimos dez anos para assegurar a atualidade das discussões.

A análise dos dados bibliográficos foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), que possibilita identificar categorias temáticas recorrentes nas produções acadêmicas, de modo a relacioná-las com os objetivos da pesquisa. Assim, buscou-se compreender como as tecnologias digitais e as competências socioemocionais vêm sendo discutidas na literatura educacional e de que forma podem contribuir para a prática pedagógica do Ensino Religioso no contexto de escolas públicas.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita não apenas a sistematização dos principais aportes teóricos sobre o tema, mas também a proposição de perspectivas práticas que auxiliem professores na incorporação das tecnologias digitais como recursos pedagógicos capazes de potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais nas aulas de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Fortaleza/CE.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar três grandes eixos de resultados relacionados à integração das tecnologias digitais (TD) e das competências socioemocionais (CSE) no Ensino Religioso (ER), em consonância com a BNCC e com as condições de escolas públicas brasileiras, em especial no município de Fortaleza/CE.

Os estudos revisados evidenciam que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma intencional e crítica, podem ampliar a compreensão do fenômeno religioso, facilitar a aprendizagem colaborativa e promover a construção de novos repertórios culturais

pelos estudantes. O uso de plataformas digitais, podcasts, murais virtuais e cartografias colaborativas mostrou-se particularmente adequado para o ER, na medida em que favorece a análise de diferentes tradições religiosas, a comparação de narrativas e o diálogo intercultural (Bacich; Moran, 2018; Junqueira; Silveira, 2020).

Essas práticas dialogam com os frameworks de integração tecnológica, como TPACK (Mishra; Koehler, 2006) e SAMR (Puentedura, 2013), que enfatizam a necessidade de não apenas substituir práticas tradicionais, mas de redefinir atividades para promover aprendizagens significativas. No ER, a redefinição pode ocorrer, por exemplo, quando os estudantes utilizam ferramentas digitais para criar narrativas multimodais que expressem visões de mundo, promovendo tanto letramento religioso quanto competências de autoria digital.

Os dados também indicam que a integração de TD ao ER oferece oportunidades para estimular competências socioemocionais reconhecidas pela BNCC e pela literatura especializada. Atividades de produção colaborativa em ambiente digital demandam cooperação, empatia e diálogo, ao mesmo tempo em que favorecem o autocontrole e a tomada de decisão responsável em situações de debate sobre temas sensíveis (Casel, 2020; OCDE, 2015).

Estudos nacionais corroboram essa relação. O Instituto Ayrton Senna (2023) aponta que competências como responsabilidade e respeito estão associadas a maior engajamento e melhores resultados acadêmicos em redes públicas. No contexto do ER, tais achados sugerem que práticas digitais que estimulem escuta ativa, curadoria crítica de informações e convivência com a diversidade podem fortalecer a formação integral do estudante.

Contudo, também emergem desafios: o risco de polarização religiosa e discurso de ódio em ambientes digitais exige que professores planejem estratégias de mediação e incorporem princípios da educação midiática e da ética digital, a fim de evitar a reprodução de estigmas e preconceitos no espaço escolar (Selwyn, 2021).

Apesar do potencial identificado, a literatura e os dados de políticas públicas revelam limitações significativas à implementação plena dessa integração. O relatório TIC

Educação 2023 mostra que apenas 62% das escolas públicas possuem computadores disponíveis para uso discente, o que restringe a efetividade de práticas digitais em sala de aula. Em Fortaleza, investimentos recentes da Prefeitura em laboratórios e conectividade apontam para avanços, mas ainda há desigualdades entre escolas e regiões (Prefeitura de Fortaleza, 2024).

Outro aspecto crucial diz respeito à proteção de dados pessoais. A LGPD (Lei nº 13.709/2018) classifica convicções religiosas como dados sensíveis, impondo restrições ao seu tratamento. No contexto do ER, isso implica a necessidade de cuidados especiais ao utilizar plataformas digitais que envolvam registros de crenças ou práticas religiosas dos alunos, sob pena de violar direitos fundamentais (Brasil, 2018).

Assim, os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas que articulem infraestrutura tecnológica, formação docente e regulamentação ética. A integração de TD e CSE no ER não deve ser reduzida a uma lógica instrumental, mas orientada por princípios de justiça social, equidade e respeito à diversidade.

Os resultados discutidos revelam que o ER pode se constituir em espaço privilegiado de articulação entre tecnologia e socioemocionalidade, desde que os usos digitais sejam pedagogicamente planejados e juridicamente responsáveis. O desafio consiste em equilibrar inovação pedagógica, formação integral e garantia de direitos, transformando o ER em lugar de encontro com a diversidade e de exercício da cidadania crítica.

5. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que a integração entre tecnologias digitais (TD) e competências socioemocionais (CSE) no Ensino Religioso (ER), em consonância com as diretrizes da BNCC, constitui-se em uma possibilidade concreta e necessária para o fortalecimento da formação integral dos estudantes em escolas públicas. O ER, concebido como disciplina não confessional e voltada à valorização da

diversidade, encontra na cultura digital e nas competências socioemocionais um campo fértil para práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Os resultados evidenciaram que as TD, quando utilizadas de forma crítica e intencional, podem potencializar aprendizagens relacionadas à pluralidade religiosa, estimular o diálogo intercultural e promover a autoria digital. A articulação com frameworks como TPACK e SAMR reforça a necessidade de planejar práticas que ultrapassem a mera substituição tecnológica e promovam aprendizagens criativas e colaborativas. Por sua vez, as CSE, sistematizadas por referenciais internacionais e fortalecidas em estudos nacionais, mostraram-se essenciais para o desenvolvimento de empatia, cooperação, responsabilidade e tomada de decisão ética — competências indispensáveis para a convivência em sociedades plurais.

Entretanto, o estudo também revelou desafios significativos. No plano estrutural, persistem desigualdades no acesso às tecnologias, especialmente em redes públicas, conforme indicam os relatórios TIC Educação 2023. No plano ético e legal, a proteção de dados sensíveis — como a convicção religiosa — exige observância rigorosa à LGPD (Lei nº 13.709/2018), reforçando a necessidade de protocolos de segurança e uso responsável de ferramentas digitais.

Diante desse quadro, conclui-se que a integração entre TD e CSE no ER deve ser compreendida não como recurso acessório, mas como estratégia pedagógica estruturante, capaz de contribuir para a formação cidadã e crítica dos estudantes. Para isso, são indispensáveis: (i) investimentos em infraestrutura tecnológica e conectividade; (ii) programas de formação docente contínua, alinhados a frameworks como o DigCompEdu e o ICT-CFT/UNESCO (2018); e (iii) políticas educacionais que articulem inovação pedagógica, equidade social e respeito à diversidade cultural e religiosa.

Assim, o ER em Fortaleza — e em contextos análogos no Brasil — pode consolidar-se como um espaço privilegiado de diálogo entre tradição e inovação, em que a tecnologia se torna meio para promover a cidadania digital, e as competências socioemocionais, alicerces para a convivência democrática. A interseção entre essas dimensões constitui não apenas uma possibilidade, mas uma exigência contemporânea para a educação básica

comprometida com os princípios constitucionais de dignidade, pluralidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. C. L. C. **Competências socioemocionais e a economização da vida: uma leitura discursiva**. Currículo sem Fronteiras, v. 23, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1137.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996 (Ensino Religioso). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

CASEL. **CASEL's SEL Framework**. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020. Disponível em: <https://casel.org/>.

DUARTE, P. M.; ARAÚJO, U. F. **As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas**. Eccos – Revista Científica, n. 63, p. 1-19, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n63.23287. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/23287/10006/104743>. Acesso em: 6 set. 2025. Portal de Periódicos Uninove

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Avaliação socioemocional: instrumento SENNA**. São Paulo: IAS, 2021. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais são para a vida**. São Paulo: IAS, 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>.

JUNQUEIRA, S. R. A.; SILVEIRA, E. S. (org.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. Disponível em: <https://www.livrariavozes.com.br/oensinoreligiosonabncc8532664598/p>. Acesso em: 6 set. 2025.

JUNQUEIRA, S.; SILVEIRA, E. S. (org.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

NIC.br; CETIC.br. **TIC Educação 2023: principais resultados**. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/>.

OCDE. **Social and Emotional Skills for Better Lives**. Paris: OECD, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/survey-on-social-and-emotional-skills/Social%20and%20Emotional%20Skills%20for%20Better%20Lives.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025. OECD

PASSOS, J. D. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Educação inovadora: Prefeitura investe R\$ 67 milhões em salas de inovação, laboratórios e conectividade nas escolas de Fortaleza**. Fortaleza, 31 out. 2024. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/educacao-inovadora-prefeitura-investe-r-67-milhoes-em-salas-de-inovacao-laboratorios-e-conectividade-nas-escolas-de-fortaleza>. Acesso em: 6 set. 2025. Fortaleza

PUENTEDURA, R. R. **SAMR: Getting to Transformation**. 2013. Disponível em: <https://www.hippasus.com/>.

REDECKER, C. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton

Senna; SEEDUC-RJ; OCDE, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025. Instituto Ayrton Senna

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 3. ed. London: Bloomsbury Academic, 2021. Disponível em: <https://www.bloomsbury.com/us/education-and-technology-9781350145566/>. Acesso em: 6 set. 2025. Bloomsbury

UNESCO. **ICT Competency Framework for Teachers (Version 3)**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 6 set. 2025. UNESCO

UNESCO. **ICT Competency Framework for Teachers (Version 3)**. Paris: UNESCO, 2018.

WORLD ECONOMIC FORUM. **New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology**. Geneva: WEF, 2016. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.