

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**DIRETRIZES CURRICULARES DE  
ENSINO RELIGIOSO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CURITIBA  
2008**

## SUMÁRIO

### **1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.**

#### 1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ.

### **2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

#### 2.1 OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO RELIGIOSO

### **3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

#### 3.1 PAISAGEM RELIGIOSA

#### 3.2 UNIVERSO SIMBÓLICO RELIGIOSO

#### 3.3 TEXTO SAGRADO

### **4 CONTEÚDOS BÁSICOS**

#### 4.1 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 5.<sup>a</sup> SÉRIE

##### **4.1.1 Organizações Religiosas**

##### **4.1.2 Lugares sagrados**

##### **4.1.3 Símbolos**

##### **4.1.4 Temporalidade sagrada**

#### 4.2 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 6.<sup>a</sup> SÉRIE

##### **4.2.1 Ritos**

##### **4.2.2 Festas**

##### **4.2.3 Textos sagrados orais e escritos**

##### **4.2.4 Vida e Morte**

### **5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

### **6 AVALIAÇÃO**

### **7 REFERÊNCIAS**

## 1. DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Há muito tempo a disciplina de Ensino Religioso participa dos currículos escolares no Brasil e, em cada período histórico, assumiu diferentes características pedagógicas e legais. Antes de iniciar as discussões teóricas e metodológicas a respeito da implementação desta disciplina no contexto educacional atual, serão apresentadas transcrições de documentos oficiais que explicitam os modos como o Ensino Religioso foi entendido e ministrado nos diversos momentos da história do Brasil. Com este breve histórico legal da disciplina, o documento que o leitor tem em mãos pretende apresentar, comparativamente, a extensão pedagógica da atual proposta de Ensino Cultural e Religioso no Estado do Paraná.

Muito embora no contexto do Brasil Colônia não seja possível falar em políticas públicas para a educação e também numa disciplina denominada de Ensino Religioso, a primeira forma de inclusão dos temas religiosos na educação brasileira, que se perpetuou até a Constituição da República em 1891, pode ser identificada nas atividades de evangelização promovidas pela Companhia de Jesus e outras instituições religiosas de confissão católica. A meta da educação como um todo, e não só das aulas exclusivamente voltadas para o ensino das sagradas escrituras e da doutrina católica, era conduzir os indígenas ao abandono de suas crenças e costumes e a sua conseqüente submissão ao conjunto de preceitos e sacramentos da Igreja Católica Apostólica Romana. É o que se vê, por exemplo, no documento que encerrava os objetivos e atividades educacionais dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*:

Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (FRANCA, 1952, p. 15).

Com o advento da República, contudo, e do ideal positivista de separação entre Estado e Igreja, todas as instituições e assuntos de ordem pública e conseqüentemente a educação do povo foram incumbidos da tarefa de se reestruturar de acordo com o critério de laicidade interpretada no sentido de neutralidade religiosa. Assim, surgiu, entre os defensores da República, o impulso de dissolver o modelo de educação baseado na catequese religiosa. Por força, entretanto, de mais de 300 anos de educação relegada à responsabilidade da Igreja Católica e submetida aos objetivos de evangelização, iniciou-se um período de intensa disputa entre os defensores da manutenção do ensino

confessional e os partidários do princípio republicano de educação laica.

Em 1934, o Estado Novo procurou pôr fim a esta querela com a introdução da disciplina de Ensino Religioso nos currículos da educação pública, salvaguardando o direito individual de liberdade de credo. Para atender tanto as demandas republicanas quanto as demandas confessionais, ele apresentou, em forma de lei, uma proposta de ensino da temática religiosa que, por um lado, garantisse a existência de uma disciplina desse teor na educação pública e que, por outro lado, mantivesse um caráter facultativo para os estudantes não católicos. O artigo da Constituição da Era Vargas que tratava do Ensino Religioso dizia, portanto, o seguinte:

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL,1934, art. 153).

Essa orientação formal do Ensino Religioso, que se manteve nas legislações até meados da década de 60, enseja dois questionamentos sobre sua coerência interna. Em primeiro lugar, se o Estado brasileiro era explicitamente laico e se a escola pública estava preocupada, exclusivamente, com a formação do cidadão, por que a própria constituição da República exigia um Ensino Religioso ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno? Não seria incoerente conceder a liberdade de credo e depois doutrinar os estudantes num conjunto específico de preceitos religiosos? A Constituição de 1934 e as que a seguiram pretendiam responder a essa questão com o acréscimo e manutenção do caráter facultativo da disciplina. Para elas, uma vez que estivesse, legalmente, garantido o direito de não participar do Ensino Religioso, a liberdade de credo do cidadão estaria igualmente garantida.

O que ocorria na prática, no entanto, não manifestava uma postura de respeito as liberdades religiosas, pois aquele que não pertencia à religião hegemônica, freqüentando ou não as aulas de Ensino Religioso, não tinha o privilégio de ter sua religião contemplada na educação pública. Isso expressa a abertura exclusiva do espaço público para a religião dominante e a conseqüente exclusão das religiões minoritárias do quadro da educação. A concepção de religião desse período era, portanto, restritiva e, tal como nos períodos anteriores, abordava unicamente a doutrina cristã.

O segundo questionamento que o artigo 153 da Constituição da Era Vargas suscita é a incoerência de propor uma disciplina como parte integrante da formação básica do cidadão e, ao mesmo tempo, propor seu caráter facultativo, isto é, admiti-la como algo dispensável aos estudantes. Como é possível que uma disciplina seja tanto facultativa

quanto necessária a educação do cidadão? Preocupada, portanto, com a resolução da querela entre o grupo que apregoava o ensino confessional e o grupo defensor da educação laica, a Constituição de 1934 elaborou uma legislação contraditória que é mantida até a atualidade.

Apesar do que acontecia no Brasil, mundialmente os impulsos contrários à perspectiva confessional de ensino se tornavam cada vez mais fortes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, afirmava em seu XVIII artigo o seguinte:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

No Brasil, a força desses posicionamentos só foi sentida em meados da década de 60, quando o aspecto confessional do Ensino Religioso foi suprimido do inciso IV do artigo 168 da Constituição de 1967: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”. Foi aberta, então, a possibilidade de reelaboração da disciplina em função de uma perspectiva aconfessional de ensino.

Concretamente, porém, as aulas continuavam relegadas a professores voluntários ligados às denominações religiosas e, conseqüentemente, sofriam forte influência do caráter confessional dessas instituições. O Estado se esquivava, continuamente, de sua responsabilidade com o Ensino Religioso, o que resultava na fragmentação da identidade dessa disciplina.

Prova desse fato pode ser encontrada no item *Disposições Gerais e Transitórias*, constante na LDB n. 4.024/61, que mantinha em seu artigo 97 o caráter facultativo da disciplina e afirmava que o Ensino Religioso não poderia acarretar ônus aos poderes públicos. Sobre o provimento dos professores, estabeleceu a criação de um cadastro de docentes e um registro de profissionais que atuariam nas aulas de Ensino Religioso. Tal cadastro deveria ser feito perante às autoridades das respectivas tradições religiosas. Embora o Ensino Religioso fosse parte da formação pública, a responsabilidade pelos docentes não competia ao Estado.

A possibilidade de um Ensino Religioso aconfessional e público só se concretizou legalmente na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e sua respectiva correção em 1997 pela Lei n. 9.475. De acordo com o artigo 33 da LDBEN, o Ensino Religioso recebeu a seguinte caracterização:

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

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

§2º – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Pela primeira vez na história da inclusão dos temas religiosos na educação brasileira, foi proposto um modelo laico e pluralista com a intenção de impedir qualquer forma de prática catequética nas salas de aula públicas.

A perda do aspecto confessional rompeu com o modelo de ensino dos assuntos religiosos vigente desde as primeiras formas de consideração da religião na educação brasileira e impôs aos profissionais responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso a tarefa de repensar a fundamentação teórica sobre a qual se apoiar, os conteúdos a serem trabalhados em sala, a metodologia a ser utilizada no ensino, etc. Surgiram, desde então, oriundas dos mais diversos setores da sociedade civil, propostas pedagógicas que pretendiam, cada uma delas, encerrar a melhor maneira de se planejar o Ensino Religioso laico previsto nas leis supracitadas. O documento que o leitor tem em mãos é uma dessas propostas.

## 1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ

Para viabilizar a proposta de Ensino Religioso no Paraná, a Associação Interconfessional de Curitiba (Assintec), formada por um pequeno grupo de caráter ecumênico, preocupou-se com a elaboração de material pedagógico e cursos de formação continuada. O resultado desse trabalho foi o Programa Nacional de Tele Educação (Prontel), elaborado em 1972, que propôs a instituição do Ensino Religioso radiofonizado nas escolas municipais. A Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Prefeitura Municipal de Curitiba aceitaram o Prontel, com parecer favorável do Conselho Estadual de Educação.

O conteúdo veiculado pelo sistema radiofônico teve como foco curricular as aulas de ensino moral-religioso nas escolas oficiais de primeiro grau. Em 1973, foi firmado um convênio entre a SEED e a Assintec, com a proposta de implementar um Ensino Religioso interconfessional nas escolas públicas de Curitiba. No mesmo ano, a SEED designou a entidade como intermediária entre a Secretaria e os Núcleos Regionais de Educação, nos

quais foi instituído o Serviço de Ensino Religioso para orientar a proposta curricular da disciplina.

Em 1976, pela Resolução n. 754/76, foram autorizados cursos de atualização religiosa em quatorze municípios do Estado, com o apoio da Associação das Escolas Católicas (AEC). Os objetivos desses cursos eram aprofundar e atualizar os conhecimentos de fundamentação bíblica, e oferecer esclarecimentos sobre a pedagogia da Educação Religiosa. Os conteúdos se pautavam na visão do Antigo e Novo Testamento.

No mesmo ano, foi oferecido aos professores um conjunto de apostilas que apresentava uma proposta organizada com passos metodológicos que sugeriam, como ponto de partida, a reflexão sobre a realidade para se chegar ao confronto com a mensagem bíblica.

No ano de 1981, nasceu um novo programa de rádio denominado *Diga Sim*, dirigido aos professores, como meio para ampliar as possibilidades de uma formação continuada, bem como favorecer a preparação dos temas a serem tratados nas aulas de Ensino Religioso. Além disso, realizou-se o *Primeiro Simpósio de Educação Religiosa*, no Centro de Treinamento de Professores do Estado do Paraná (Cetepar).

Nesse evento, levantou-se também a necessidade de contribuir com discussões realizadas na Constituinte, de modo a garantir um novo espaço para a Educação Religiosa na legislação brasileira. Buscou-se, assim, definir o papel do Ensino Religioso no processo de escolarização em consonância ao modelo de educação que se pretendia naquele contexto.

No ano de 1987 teve início o curso de Especialização em Pedagogia Religiosa, com carga horária de 360 h/a, numa parceria da SEED, Assintec e PUC/PR, voltado à formação de professores interessados em ministrar aulas de Ensino Religioso. Durante o desenvolvimento do curso, ficou evidenciada a preocupação com a formação do professor para a pluralidade religiosa, ainda que, por conta da concepção de Ensino Religioso que vigorava na época, prevalecessem atividades marcadas por celebrações e vivências de valores.

As discussões iniciadas durante a Constituinte foram intensificadas com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, por meio da organização de um movimento nacional, que buscou garantir o Ensino Religioso como disciplina escolar. A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembléia Constituinte, e contou com 78 mil assinaturas. Assim, na década de 1980, no processo de redemocratização do país, as tradições religiosas

asseguraram o direito à liberdade de culto e de expressão religiosa.

Nessa conjuntura, o Estado do Paraná elaborou o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em 1990. Na primeira edição do documento, o Ensino Religioso não foi apresentado como as demais disciplinas. Dois anos depois, foi publicado um caderno para o Ensino Religioso, conforme os moldes do Currículo Básico. Sua elaboração, no entanto, ficou sob a responsabilidade da Assintec, com a colaboração da SEED.

Mais uma vez, esvaziou-se o papel do Estado em relação ao Ensino Religioso. Retomou-se, na prática, a compreensão de que a definição do currículo da disciplina é responsabilidade das tradições religiosas e evidenciou-se, ainda, o distanciamento do Ensino Religioso das demais disciplinas escolares.

No âmbito legal, o Ensino Religioso ofertado na Rede Pública Estadual atendia às orientações da Resolução SEED n. 6.856/93, que, além de reiterar o estabelecido anteriormente entre a SEED e a Assintec, definia orientações para oferta do Ensino Religioso nas escolas. No entanto, esse documento perdeu validade nas gestões que se sucederam, especialmente a partir da promulgação da nova LDBEN n. 9.394/96.

As discussões nacionais a respeito do Ensino Religioso não se esvaziaram após a promulgação da nova Constituição Federal. O passo seguinte foi elaborar uma concepção do Ensino Religioso que legitimasse a perspectiva deste componente curricular, para superar o caráter proselitista que marcou a disciplina historicamente, conforme ficou expresso na LDBEN n. 9.394/96, no Artigo 33.

O texto da lei em sua redação original não contemplou as demandas da sociedade civil organizada, de modo que foi alterado devido a três proposições de mudança:

- *na primeira proposição*, solicitava-se a exclusão do texto “sem ônus para os cofres públicos”, baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da Educação Básica e de importância para a formação do cidadão e para seu pleno desenvolvimento como pessoa. Por consequência, é parte do dever constitucional do Estado em matéria educativa;
- *na segunda proposição*, indicava-se que o Ensino Religioso fosse parte integrante da formação básica do cidadão, vedava qualquer forma de doutrinação ou proselitismo, bem como propunha o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil;
- *na terceira proposição*, solicitava-se o caráter Laico para o Ensino Religioso, com garantia de acesso a conhecimentos que promovessem a educação do respeito às diferentes culturas.



Os três projetos apresentados para a mudança do artigo 33 da LDBEN n. 9.394/96 evidenciam importantes convergências, uma vez que adotam o princípio de que o Ensino Religioso é parte integrante essencial na formação do ser humano como pessoa e cidadão e é de responsabilidade do Estado a sua oferta na educação pública.

Cumprе destacar que, desde 1995, os debates instaurados pelo Fonaper (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), constituído por um grupo de educadores ligados às escolas, entidades religiosas, universidades e Secretarias de Educação, permitem rever aspectos relativos ao Ensino Religioso, em que se destaca a diversidade cultural e religiosa brasileira, e buscam encaminhamentos para uma nova forma curricular desta disciplina.

Somente a partir das discussões da LDBEN n. 9.394/96, incentivadas pela sociedade civil organizada, o Ensino Religioso passou a ser compreendido como disciplina escolar. Em decorrência desse processo, sua instituição nas escolas públicas do país foi regulamentada.

No período entre 1995 a 2002, houve um enfraquecimento da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Estadual do Paraná, acentuado a partir de 1998. Nesse período, marcado pela otimização dos recursos para a educação, o Ensino Religioso ainda não havia sido regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação, de modo que sua oferta ficou restrita às escolas onde havia professor efetivo na disciplina. Na reorganização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, realizadas nesse período, o Ensino Religioso foi praticamente extinto, mesmo diante da exigência legal de sua oferta pela LDBEN n. 9.394/96.

No ano de 1996, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas não incluiu, nesse documento, o Ensino Religioso. A seguir, o assunto tornou-se tema de discussão pelo Fonaper, entidade representante da sociedade civil organizada. Pela primeira vez, educadores de várias tradições religiosas conseguiram elaborar uma proposta educacional e, finalmente, em 1997 foi publicado o PCN de Ensino Religioso. Diferentemente das outras disciplinas, não foi elaborado pelo MEC mas passou a ser uma das principais referências para a organização do currículo de Ensino Religioso em todo o país.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, em 2002, aprovou a Deliberação 03/02, que regulamentou o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Com a aprovação dessa deliberação, a SEED elaborou a Instrução Conjunta n. 001/02 do DEF/SEED, que estabeleceu as normas para esta disciplina na

Rede Pública Estadual. No início da gestão 2003-2006, retomou-se a responsabilidade sobre a oferta e organização curricular da disciplina no que se refere à composição do corpo docente, metodologia, avaliação e formação continuada de professores.

Como os demais professores, aqueles que ministravam aulas de Ensino Religioso foram envolvidos num processo de formação continuada voltado à legitimação da disciplina na Rede Pública Estadual. Por meio de Encontros, Simpósios e Grupos de Estudo - eventos realizados de 2004 a 2008 – as discussões entre os professores da rede para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso avançaram em relação à sua fundamentação.

No final de 2005, a SEED encaminhou os questionamentos oriundos desse processo de discussão com os Núcleos Regionais de Educação e com os professores ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Em 10 de fevereiro de 2006, o mesmo Conselho aprovou a Deliberação n. 01/06, que instituiu novas normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Entre os notáveis avanços obtidos a partir dessa deliberação, destacam-se:

- o repensar do objeto de estudo da disciplina;
- o compromisso com a formação continuada dos docentes;
- a consideração da diversidade religiosa no Estado frente à superação das tradicionais aulas de religião;
- a necessidade do diálogo e do estudo na escola sobre as diferentes leituras do sagrado na sociedade;
- o ensino da disciplina em cuja base se reconhece a expressão das diferentes manifestações culturais e religiosas.

Nessa perspectiva, a SEED sustentou um longo processo de discussão que resultou, em fevereiro de 2006, na primeira versão das Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica. De acordo com o princípio de abertura constante a novas idéias, esse documento foi continuamente submetido a discussões e a apreciação por parte dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, dos representantes dos Núcleos Regionais de Educação para os assuntos pedagógicos e também dos professores do Ensino Superior interessados na questão do Ensino Religioso. O resultado final mas não conclusivo deste processo é a proposta de implementação de um Ensino Religioso laico e de forte caráter escolar que será apresentada nas páginas seguintes.



## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Religião e conhecimento religioso são patrimônios da humanidade, pois, constituíram-se historicamente na inter-relação dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Em virtude disso, a disciplina de Ensino Religioso na escola fundamental deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento.

No Brasil, a atuação de alguns segmentos sociais/culturais vem consolidando o reconhecimento da diversidade religiosa e demandando da escola o trabalho pedagógico com o conhecimento sobre essa diversidade, frutos das raízes culturais brasileiras.

Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso, como também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa. Um Ensino Religioso de caráter doutrinário, como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil Império, estimula concepções de mundo excludentes e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas.<sup>1</sup>

É justamente esse contexto que reclama uma reformulação do Ensino Religioso adequada ao ideal republicano de separação entre Igreja e Estado, pois, suas formas confessionais são incapazes de cumprir essas exigências que hoje se apresentam.

Assim, a disciplina de Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e, como se relacionam com o sagrado. Essa abordagem possibilita estabelecer relações entre as culturas e os espaços por ela produzidos, em suas marcas de religiosidade.

Tratado nesta perspectiva, o Ensino Religioso contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e expressão e, por consequência, o direito à liberdade individual e política. Desta forma atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania.

O desafio mais eminente da nova abordagem do Ensino Religioso é, portanto, superar toda e qualquer forma de apologia ou imposição de um determinado grupo de preceitos e sacramentos, pois, na medida em que uma doutrinação religiosa ou moral

---

<sup>1</sup> “Trata, na verdade, de superar a tradicional “aula” de religião, que era muito mais catequese e doutrinação, com o perigo de intolerância com relação a outros credos e abrir a perspectiva do verdadeiro ensino” (Costella, 2004: pág. 102).

impõe um modo adequado de agir e pensar, de forma heterônoma e excludente, ela impede o exercício da autonomia de escolha, de contestação e até mesmo de criação de novos valores.

Diante disso, o Ensino Religioso

não pode prescindir da sua vocação de realidade institucional aberta ao universo da cultura, ao integral acontecimento do pensamento e da ação do homem: a experiência religiosa faz parte desse acontecimento, com os fatos e sinais que a expressam. O fato religioso, como todos os fatos humanos, pertencem ao universo da cultura e, portanto, tem uma relevância cultural, tem uma relevância em sede cognitiva (COSTELLA, 2004, p. 104).

Em termos metodológicos propõe-se, nestas diretrizes, um processo de ensino e de aprendizagem que estimule a construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação da hipótese divergente, da dúvida – real e metódica –, do confronto de idéias, de informações discordantes e, ainda, da exposição competente de conteúdos formalizados. Opõe-se, portanto, a um modelo educacional que centra o ensino tão-somente na transmissão dos conteúdos pelo professor, o que reduz as possibilidades de participação do aluno e não atende a diversidade cultural e religiosa.

Para isso, retoma-se a necessidade de:

- superar as tradicionais aulas de religião;
- abordar conteúdos escolares que tratem das diversas manifestações culturais e religiosas, dos seus ritos, das suas paisagens e símbolos, e as relações culturais, sociais, políticas e econômicas de que são impregnadas as formas diversas de religiosidade.

Assim, nestas diretrizes, qualquer religião deve ser tratada como conteúdo escolar, uma vez que o sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades. A disciplina de Ensino Religioso deve contribuir com os alunos na busca compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados. Ainda, subsidiará os educandos na compreensão de conceitos básicos no campo religioso e na forma como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas, tanto na afirmação quanto na negação do sagrado.

Em outras palavras, pode-se dizer que:

(...) aquilo que para as igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre *fé/crença* e *religião*, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas. Por isso, o Ensino Religioso na escola pública não pode ser concebido, de maneira nenhuma, como

uma espécie de licitação para as Igrejas [neste caso é melhor não dar nada]. A instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência sobre essa matéria. (COSTELLA, 2004, p. 105-106).

Para se chegar a bom termo nesse trabalho pedagógico será necessário uma criteriosa definição dos conteúdos escolares, produção de materiais didático-pedagógicos e científicos, bem como a contínua formação dos professores, são ações que em conjunto podem orientar a disciplina do Ensino Religioso.

## 2.1 O SAGRADO COMO OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO RELIGIOSO

Diante dos obstáculos político-pedagógicos e epistemológicos enfrentados pela disciplina do Ensino Religioso, a SEED procurou, por meio de estudos, debates e palestras definir e delimitar um saber que pudesse articular o estudo do fenômeno religioso com características de um discurso pedagógico além de ampliar a abordagem teórico-metodológica no que se refere à diversidade religiosa. Assim, definiu-se, como objeto de estudo, o *Sagrado*.

O espaço e o sentido do sagrado, não se constituem, no entendimento dessas Diretrizes, como um *a priori*. Ao contrário, no contexto da educação laica e republicana, as interpretações e experiências do sagrado devem ser compreendidas racionalmente como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas e tradições religiosas e filosóficas. Não se trata, por tanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do sagrado, tampouco de aceitar tradições, *ethos*, conceitos, sem maiores considerações, trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las, de problematizá-las.

Nessa perspectiva, é fundamental que o estudo do sagrado seja precedido de uma interpretação etimológica da religião e, para tal, tomamos a explicação de Ferrater Mora (2001), que apresenta duas interpretações distintas: religião como *religare*, ou religação, ou seja, no sentido propriamente religioso do termo; e religião como *religiosus*, que remete a uma concepção de caráter predominantemente ético-jurídico.

Na primeira acepção “religião procede de *religio*, vocábulo relacionado com *religatio* que é a substantivação de *religare* (religar; vincular; atar)” (FERRATER MORA, 2001, p. 2506). A condição de ser religioso é estar religado a Deus e, portanto, subordinar-se à divindade. A subordinação, portanto, implica em dependência e, conseqüentemente em restrição da liberdade.

A religião como religação se desdobra, por sua vez, em três vertentes,

apresentadas como “vínculo produzido por um sentimento de dependência, que pode inclusive alcançar um estado de ‘temor’ (ou até ‘terror’) e fascínio; como intuição de certos valores considerados supremos: os valores de santidade; como reconhecimento racional de uma relação fundamental entre a pessoa e a divindade” (FERRATER MORA, 2001, p. 2506).

As três formas de religião não são necessariamente incompatíveis entre si. No entanto, o predomínio de uma delas costuma levar à atenuação das demais. Assim, a insistência no sentimento de dependência torna desnecessária uma consideração racional; em todo caso, racionalizar o sentimento de dependência é diferente de buscar uma razão entre a pessoa e a divindade, porque essa razão pode se encontrar em outra coisa que não num completo sentimento de dependência: por exemplo, num sentimento de interdependência (FERRATER MORA, 2001, p. 2506 ).

O autor problematiza o vínculo entre o homem e a realidade, mediado por uma religião (*religare*) de cunho radical ou ortodoxo. Para ele, esse grau de religião levaria, paradoxalmente, à ruptura da própria idéia de vínculo, tanto na religião dita imanente como na transcendente.

No caso da *religião imanente*, para a qual “a realidade (divina) está no próprio homem”, a religião levada às últimas conseqüências, faria com que o objeto (divino) não se apresenta-se como distinto, logo, não haveria necessidade da religião. Quando se trata da *religião transcendente*, para a qual “a realidade divina encontra-se infinitamente mais além do homem” (absolutamente transcendente)” (FERRATER MORA, 2001, p. 2506), a dificuldade ou mesmo impossibilidade de se estabelecer um vínculo está exatamente na distância inatingível entre o homem e o objeto divino.

O problema da primeira interpretação – religião como religião – consiste na ameaça da subsunção dos valores da moral pela religião, na subordinação da racionalidade moral aos domínios da fé.

Na segunda acepção de religião, cujas origens remontam Cícero, “o termo decisivo é *religens* (*acolher; cumprir*) e que significa o contrário de *negligens*” (*negligente*). Essa interpretação reveste o termo religião de uma motivação ético-jurídica, uma vez que a religiosidade está relacionada ao “cumprimento dos deveres que se impõe ao cidadão no culto aos deuses da Cidade-Estado” (FERRATER MORA, 2001, p. 2506).

Essa interpretação traz um problema para a religião, pois, na medida em que se assume integralmente o viés da moral racional, não haveria espaço para as especificidades que caracterizam o religioso e a fé.

A pluralidade das confissões religiosas constitui um campo de interesse para aqueles que se dedicam ao estudo das religiões e do sagrado e, por conseguinte, devem fazer parte dessas Diretrizes.

As tradições religiosas são muitas, mas podem ser divididas em duas grandes categorias: as religiões reveladas e as religiões naturais.

A religião revelada é definida por Ferrater Mora a partir das seguintes características: a) “a revelação é uma manifestação de Deus ao homem que ocorre num momento determinado, sendo por isso um fato ‘histórico’; b) a religião é uma manifestação de Deus a cada homem em seu foro íntimo, e pode ocorrer num determinado momento de sua vida ou a todo momento; c) Nas duas modalidades acima descritas, “a religião pode ser concebida como “institucionalizada” ou pelo menos “institucionalizável”; e até mesmo “pessoal” (FERRATER MORA, 2001, p. 2506).

A religião natural, de maneira geral, é fundamentada em verdades, princípios e normas que se opõem à perspectiva da revelação e costumam ser apresentados como os próprios fundamentos de qualquer revelação.

Além das religiões reveladas ou naturais, Ferrater Mora aponta ainda que existem outras tradições religiosas que devem ser consideradas na disciplina de Ensino Religioso, como o politeísmo – que supõe a existência de uma pluralidade (às vezes hierárquica) de deuses; o monoteísmo que afirma a existência de um único Deus; o panteísmo – que identifica plenamente Deus e a natureza; o budismo, que suprime a presença de deus e, por isso, no entendimento de alguns críticos, não deveria ser considerado como religião. Finalmente, num debate dessa natureza, não pode deixar de ser considerado o próprio ateísmo, compreendido por muitos como a negação da existência de Deus, nos moldes de tradições como o judaísmo, cristianismo e o islamismo (FERRATER MORA, 2001).

É no contexto de uma educação laica e republicana, que respeita a pluralidade das tradições religiosas e até mesmo a posição de um ateísmo, que a discussão do conceito do sagrado deve ter assegurado o seu espaço. É necessário, nesse sentido, admitir a existência de um elemento universal que perpassa as diversas e distintas tradições religiosas - o sagrado, que se dá, justamente, em contraposição ao profano.

*O sagrado e o profano* constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história. (...) os modos de ser *sagrado* e *profano* dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana (ELIADE, 1992, p. 20).

(...) a revelação de um espaço sagrado permite que se obtenha um “ponto fixo”, possibilitando, portanto, a orientação na homogeneidade caótica, a “fundação do mundo”, o viver real. A experiência profana, ao contrário, mantém a homogeneidade e, portanto, a relatividade do espaço. Já não é possível nenhuma *verdadeira* orientação, porque o ponto fixo já não goza de um estatuto ontológico único, aparece e desaparece segundo as necessidades diárias. (ELIADE, 1992, p.27)



Como contraponto, cabe observar que tal fundação de um “ponto fixo”, revelado como a ordenação da fundação do mundo real, não é atributo exclusivo do sagrado, pode ser reivindicado também numa dimensão profana – a política. Profana, a política não pretende a permanência da vida numa homogeneidade caótica, pleiteia, diferentemente, uma perturbação do consenso existente no espaço sensível, onde se dá a vida humana, por meio de ações de dissenso que objetivam a cisão da homogeneidade e da ordem que policiam e mantêm tacitamente relações de poder e de dominação. O dissenso como forma de emancipação é tratado por Rancière, nos seguintes termos:

É, mais fundamentalmente, o recorte do mundo sensível que define, no mais das vezes implicitamente, as formas do espaço em que o comando se exerce. É a ordem do visível e do dizível que determina a distribuição das partes e dos papéis ao determinar primeiramente a visibilidade mesma das ‘capacidades’ e das ‘incapacidades’ associadas a tal lugar ou tal função. Ao ampliar assim o conceito de polícia, proponho restringir o de política. Proponho reservar a palavra *política* ao conjunto das atividades que vêm perturbar a ordem da polícia pela inscrição de uma pressuposição que lhe é inteiramente heterogênea. Essa pressuposição é a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante. Essa igualdade, como vimos, não se inscreve diretamente na ordem social. Manifesta-se apenas pelo dissenso, no sentido mais originário do termo: uma perturbação no sensível, uma modificação singular do que é visível, dizível, contável (RANCIÈRE, 1996, p. 372).

Filósofos como Espinosa, Kant, Marx e Feuerbach, preservadas, obviamente, as distinções de seus pensamentos, reivindicam a humanização e a racionalização desse espaço sagrado pelo próprio homem. Não se trata nesse caso da homogeneização ou da relativização profana, nos termos referidos por Eliade ao homem religioso, mas, de sua racionalização e mesmo de sua politização, posição que não é necessariamente excludente da religiosidade.

O tratamento da religião como objeto de estudo e não de fé, quase sempre foi matéria controversa. Espinosa, Feuerbach e Marx, por exemplo, tomaram a palavra fazendo a exigência, ainda que por caminhos distintos, da desmistificação do caráter alienante da religião e da sua vinculação a esquemas de dominação, contra a emancipação humana.

Feuerbach, em *A essência do cristianismo*, apresenta uma crítica aguda e consistente à religião, mas que não se efetiva, necessariamente, como uma desconstrução da idéia do sagrado ou do religioso, outrossim, como sua potencialização, substituindo, no entanto, Deus pelo homem. O filósofo alemão sustentava que a emancipação humana se daria pela supressão da religião, entendida por ele como fator preponderante no processo da alienação humana.

Segundo Feuerbach, o homem cria a representação da perfeição em um ser Absoluto – Deus, precisamente porque deseja a perfeição absoluta, mas tem consciência

de que não poderá atingi-la. Assim, Deus passa a ser a única possibilidade de realização dos seus sonhos de perfeição inatingíveis.

Feuerbach argumenta que, “o pensamento do ser absolutamente perfeito deixa o homem *frio* e *vazio*, porque ele sente e apercebe-se do *fosso* entre si e esse ser, isto é, *contradiz o coração humano*” (FEUERBACH, 2002, p. 49) e conseqüentemente, a essência e o potencial humanos – sua razão, sua vontade e seu coração – passam a ser domínios de um imaginário divinizado e exterior ao homem.

Ora, enfraquecido o homem, a religião passa a configurar como o meio através do qual ele pode projetar a realização dos seus sonhos de liberdade na totalidade absoluta de Deus, mas o preço dessa conquista se revela na dicotomia entre o homem e a sua consciência de si, ou seja, na alienação da sua essência propriamente humana.

A religião é a consciência de si, desprovida de consciência, do homem. Na religião, o homem tem como objeto a sua própria essência, sem saber que ela é a sua; a sua própria essência é para ele objecto *como uma essência diferente*. A religião é a cisão do homem consigo: ele põe Deus face a si como um ser que lhe é *oposto*. Deus *não* é o que o homem é – o homem *não* é o que Deus é. Deus é o ser infinito, o homem é o ser finito, Deus é perfeito, o homem imperfeito, Deus eterno, o homem temporal, Deus todo-poderoso, o homem impotente, Deus santo, o homem pecador. Deus e homem são extremos: Deus é o absolutamente positivo, a soma de todas as realidades, o homem o absolutamente negativo, a soma de todas as nulidades.

Na religião, o homem objectiva a sua própria essência secreta. É preciso, portanto, demonstrar que também esta oposição, este desacordo com o qual a religião começa, é *um desacordo do homem com a sua própria essência*. (FEUERBACH, 2002, p. 41).

Karl Marx compreendeu muito bem o alcance da teoria da alienação religiosa presente na obra de Feuerbach e a influência desse autor é nítida, particularmente nos textos de sua juventude como *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel* (1844). Contudo, ele aponta os limites da filosofia feuerbachiana, na medida em que sua crítica deteve-se na perspectiva da teoria idealista, não compreendendo a dimensão da *práxis*.

Marx, sob influência de Espinosa, atribui à filosofia um papel de crítica ao Estado não democrático, bem como à religião que, segundo a sua concepção, são fontes da alienação. A tarefa da filosofia seria a de fundamentar uma prática emancipadora contra as formas de dominação que, para Marx, estendem-se para além da religião, nos domínios da política e da economia.

É este o fundamento da crítica irreligiosa. O *homem faz a religião*; a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a perder-se. Mas o homem não é um ser abstrato, acorçado fora do mundo, porque eles são um *mundo invertido*. O homem é o mundo do homem, O Estado, a sociedade. Este Estado e esta sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, o seu resumo enciclopédico, a sua lógica em forma popular, o seu *point d'honneur* espiritualista, o seu entusiasmo, a sua sanção moral, o seu complemento solene, a sua base geral de consolação e de justificação. É a *realização fantástica* da essência

humana, porque a essência humana não possui verdadeira realidade.

A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. É o *ópio* do povo. (MARX, 1993, p.77-78).

Em *A questão judaica*, Marx argumenta que a emancipação humana não se daria por meio da simples supressão da religião, mas pela consciência intelectual e política que passa pela superação do individualismo egoísta e pela conquista da condição de cidadão, de membro de uma comunidade.

Os direitos do homem são, em parte, direitos *políticos*, que só podem exercer-se quando se é membro de uma comunidade. O seu conteúdo é a *participação* na vida da *comunidade*, na vida *política* da comunidade, na vida do *Estado*. Integram-se na categoria de *liberdade política*, de *direitos civis*, que, como vimos, não pressupõem, de nenhum modo a abolição consistente e positiva da religião, nem por conseguinte do judaísmo. Fica ainda por considerar a outra parte, a saber, os *droit de l'homme* enquanto distintos dos *droit du citoyen*.

Entre eles, encontra-se a liberdade de consciência, o direito de praticar a religião que se escolher. O *privilégio da fé* é expressamente reconhecido, ou como um direito do homem, ou como consequência de um direito do homem, isto é, a liberdade (MARX, 1993, p. 54-55).

Kant defende a religião, no entanto, coerente com as convicções fundamentais do Iluminismo (*Aufklärung*), concebe-a racionalmente, considerando suas relações históricas e as necessárias implicações morais e políticas.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant contrapõe à fé moral uma fé doutrinal:

Mesmo neste contexto teórico pode-se dizer que creio firmemente num Deus; em seu significado rigoroso, no entanto, esta fé ainda assim não é prática, mas tem que ser intitulada uma fé doutrinal que a / *teologia* da natureza (Físico-Teologia) tem sempre e necessariamente que produzir. (...) Com efeito, tenho que conhecer o suficiente, pelo menos às suas propriedades, daquilo que admito, ainda que unicamente como hipótese, a fim de que possa inventar *não o seu conceito*, mas *tão-somente a sua existência*. A palavra fé, todavia, se refere unicamente à guia que uma idéia me dá e ao influxo subjetivo sobre aquela promoção de minhas ações racionais que me confirma em tal idéia, apesar de que eu não esteja em condições de prestar contas, num sentido especulativo sobre a mesma. (...)

Algo bem diverso se dá com a *fé moral*. Com efeito, neste caso é absolutamente necessário que tenha que ocorrer algo, a saber, que eu obedeça à lei moral em todos os seus pontos. Aqui o fim está inevitavelmente estabelecido, e segundo todo meu conhecimento só é possível uma única condição sob a qual este fim se interconecta com todos os outros fins, tendo assim validade prática: a saber, a de que existe um Deus e um mundo futuro. Também sei com toda certeza que ninguém conhece outras condições que conduzam à mesma unidade dos fins sob a lei moral. Mas já que, portanto, o preceito moral é concomitantemente a minha máxima (pois a razão ordena que ele o deve ser), então crei inevitavelmente na existência de deus e numa vida futura; estou certo que nada pode fazer vacilar esta fé; pois neste caso seriam postos por terra os meus próprios princípios morais, aos quais não posso renunciar sem me tornar abominável aos meus próprios olhos (KANT, 1987, p.232-233).

Em *A religião nos limites da simples razão* (1793), Kant analisa o conflito entre o sumo bem e o mal, considera suas implicações teológico-políticas e, faz a distinção entre o “estado jurídico-civil (político)” e o “estado ético-civil”<sup>2</sup>.

Kant afirma que “o estado de natureza ética é uma luta mútua e pública contra os princípios da virtude e uma condição de imoralidade interior, da qual o homem natural deve esforçar-se por sair o mais rápido possível.” (2006, p.86), e, por isso, “o homem deve sair do *estado de natureza ética* para tornar-se membro de uma comunidade ética” (2006, p. 87).

#### A constituição de uma comunidade política exige

(...) que todos os indivíduos se submetam a uma legislação pública e que todas as leis que os unem possam ser consideradas como o mandamento de um legislador comum. Ora, se a comunidade a criar devesse ser de ordem *jurídica*, é a multidão que, ao unir-se numa totalidade, deveria ser ela própria legisladora (para essas leis constitucionais), porque a legislação parte do princípio *de restringir a liberdade de cada um às condições que lhe permitem coexistir com a liberdade de outrem, segundo uma lei geral*. Disso se segue que a vontade geral estabelece nesse caso uma obrigação legal exterior, mas se a comunidade deve ser *ética*, o povo, como tal, não pode ser considerado ele próprio legislador. (...)

Assim, só pode ser concebido como legislador supremo de uma comunidade ética aquele com relação ao qual todos os *verdadeiros deveres* éticos devem ser representados como sendo ao *mesmo* tempo seus mandamentos. Esse deve, por conseguinte, conhecer também os corações para penetrar até mesmo no mais profundo íntimo das intenções de cada um e para levar cada um a obter, como deve ocorrer em toda comunidade, o que merecem suas obras. Ora, esse é o conceito de Deus enquanto soberano moral do Universo. Desse modo, não se pode conceber uma comunidade ética senão como um povo regido por leis divinas, ou seja, como um *povo de Deus* que obedece *leis morais*. (...) Ter-se-ia então uma sociedade jurídica em que Deus seria, na verdade, o legislador (*sua constituição*, seria, pois, teocrática), mas seriam homens que, enquanto sacerdotes, recebendo imediatamente dele suas ordens, dirigiriam um governo aristocrático (KANT, 2006, p. 88-89).

Otfried Höffe conclui que, para Kant, “Deus não é nem de longe um objeto do saber, do conhecimento objetivo, mas da esperança, certamente não de uma esperança exaltada, mas de uma esperança fundada filosoficamente. Kant diz que Deus é um postulado da razão prática pura” (HÖFFE, 2005, p.279).

Para finalizar esse breve exame do sagrado e do religioso, no confronto com o pensamento racional, apresentamos uma passagem dos estudos de Pierre Clastres sobre os índios guarani, que demonstra como essa cultura equilibrou suas crenças religiosas e o respeito pelo sagrado por meio das *belas palavras*<sup>3</sup>, sem deixar de vivenciar a experiência política<sup>4</sup> e administrar o nascimento do seu pensamento.

---

2 Um *estado jurídico-civil* (político) é a relação dos homens entre si, enquanto são regidos em comum por leis de direito de ordem pública (que são todas leis de opressão). Um *estado ético-civil* é um estado em que se encontram reunidos sob leis não opressivas, ou seja, simples *leis de virtude*. In: KANT, I. *A religião nos limites da simples razão*. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. p. 85.

3 Belas palavras – denominação dos índios guarani às palavras que lhes servem para se dirigir aos deuses. Cfe. CLASTRES, P. *A Fala Sagrada - Mitos e cantos sagrados dos índios guarani*. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papirus, 1990. p.09.

4 Sobre a experiência política dos índios guarani, de antes da descoberta do Brasil, consultar o capítulo

A substância da sociedade guarani é o seu mundo religioso. Se o seu ancoradouro nesse mundo se perder, então a sociedade desmorona. A relação dos guarani com seus deuses é o que os mantém como Eu coletivo, o que os une em uma comunidade de crentes. (...) Esse desejo de abandonar um mundo imperfeito jamais deixou os guarani. Através de quatro séculos de dolorosa história, ele não cessou de inspirar os índios. Muito mais: tornou-se quase que um único eixo em torno do qual se organizam a vida e o pensamento da sociedade, a ponto dela determinar-se claramente como uma comunidade religiosa. (...) Pensamos, em outros termos, que pobres em mitos, os guarani são ricos em pensamento, que sua pobreza em mitos resulta de uma perda consecutiva ao nascimento do seu pensamento. Desabrochado no rico solo da mitologia antiga, esse pensamento desdobra-se por si próprio, livra-se da sua terra natal, a metafísica substitui o mitológico. Se os guarani têm menos mitos para nos contar, é porque dominam mais pensamento para nos opor (CLASTRES, 1990, p. 11-13).

As considerações sobre a religião e o sagrado enunciadas acima exemplificam interpretações possíveis do fenômeno religioso. O propósito de sua menção não consiste em optar por uma defesa ou recusa da religião, mas procura, por outro lado, demonstrar que existem diversas formas de apreender o sagrado e todas elas devem ser consideradas nas aulas do Ensino Religioso nos limites de um Estado Laico.

Assim, a definição do Sagrado como objeto de estudo do Ensino Religioso teve como objetivo a compreensão, o conhecimento e o respeito das expressões religiosas advindas de culturas diferentes, inclusive das que não se organizam em instituições, e suas elaborações sobre o fenômeno religioso.

Muitos dos acontecimentos que marcam a vida em sociedade são atribuídos às manifestações do sagrado. Tais manifestações intervêm no andamento natural das coisas e são aceitas na medida em que trazem explicações que superam a realidade material ou que servem para responder a assuntos não explicados ou aceitos com facilidade, como por exemplo, a morte. O entendimento do *sagrado* ajuda a compreender as explicações sociais que ignoram às leis da natureza e atribuem a um transcendente ou imanente a intervenção no andamento natural das coisas.

*Sagrado* é, pois, o olhar que se tem sobre algo ou a forma como se vê determinado fenômeno. Aquilo que para alguns é normal e corriqueiro, para outros é encantador, sublime, extraordinário, repleto de importância e, portanto, merecedor de um tratamento diferenciado como exemplo, um determinado objeto que pode ser *sagrado* para uma pessoa ou na coletividade, sendo que para outros não passa de apenas mais um objeto. O mesmo ocorre com locais, templos, símbolos, textos orais ou escritos, manifestações, entre outros.<sup>5</sup>

---

denominado A sociedade contra o Estado in: CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado* – pesquisas de antropologia política. Tradução Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

5 Toda forma de sacralização de um objeto depende, integralmente, da experiência do sentimento religioso. Ele constitui a manifestação religiosa por excelência, que escapa à razão conceitual e é reconhecida através de seus efeitos. As paisagens, os símbolos, os textos são frutos dessa experiência e, por essa razão, ela atravessa todos os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso.

Para que o Sagrado seja tratado como saber (escolar) e possa ser objeto do Ensino Religioso é necessário buscar relações de conteúdos que possam traçar caminhos para atingir o objeto e compreender qual é o papel da disciplina de Ensino Religioso como parte do sistema escolar e distinguir-se da natureza catequética.

Para tanto, parte-se da necessidade de o aluno compreender a maneira pela qual se dá a manifestação religiosa. Três são os conteúdos estruturantes definidos para que se atinja tal compreensão:

Paisagem religiosa - refere-se à materialidade fenomênica do sagrado, a qual é apreendida através dos sentidos. Refere-se à exterioridade do sagrado e sua concretude, os espaços sagrados.

Universo Simbólico Religioso- é a apreensão conceitual através da razão, pela qual concebe-se o *sagrado* pelos seus predicados e reconhece-se a sua lógica simbólica. Sendo assim, é entendido como sistema simbólico e projeção cultural.

Texto *sagrado* - é a tradição e a natureza do sagrado enquanto fenômeno. Neste sentido é reconhecido através das Escrituras Sagradas, das Tradições Orais Sagradas e dos Mitos.

### 3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Na LDBEN n. 9.394/96, a seção que trata do Ensino Fundamental, em seu artigo 32, destaca alguns objetivos da educação básica, entre eles, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade e de respeito à diversidade cultural e religiosa em que se assenta a vida social.

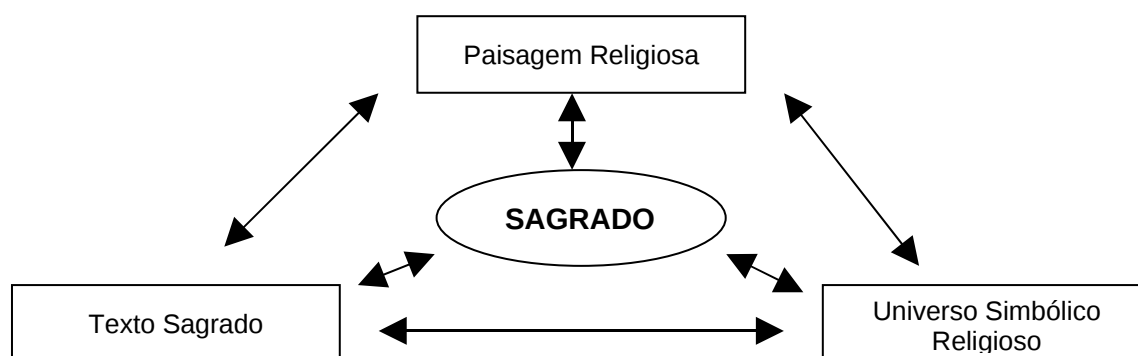
Nestas Diretrizes Curriculares, o conhecimento religioso é entendido como um patrimônio por estar presente no desenvolvimento histórico da humanidade. Legalmente, é instituído como disciplina escolar a fim de promover a oportunidade aos educandos de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas, e para que o elemento religioso colabore na constituição do sujeito. Sob tal perspectiva, o Ensino Religioso é uma disciplina que contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar o respeito e a compreensão de que a nossa sociedade é formada por diversas manifestações culturais e religiosas.

Assim, faz-se necessário definir os conteúdos estruturantes da disciplina de Ensino Religioso, de modo que os temas das mais diversas tradições religiosas possam ser estudados como saberes escolares. Tais conteúdos não devem ser abordados isoladamente, pois são referências que se relacionam intensamente, contribuem para a compreensão do objeto de estudo e orientam a definição dos conteúdos básicos e específicos de cada série. São eles:

- paisagem religiosa;
- universo simbólico religioso, e
- texto sagrado.

Os conteúdos estruturantes de uma disciplina escolar são conhecimentos de grande amplitude que envolvem conceitos e práticas e que identificam e organizam os campos de estudos a serem contemplados.

A relação do objeto de estudo com os conteúdos estruturantes pode ser apresentada conforme o seguinte esquema:



### 3.1 PAISAGEM RELIGIOSA

Uma paisagem religiosa define-se pela combinação de elementos culturais e naturais que remetem a experiências com o sagrado e a uma série de representações sobre o transcendente e o imanente, presentes nas diversas tradições culturais e religiosas. Assim, a paisagem religiosa é parte do espaço social e cultural construído historicamente pelos grupos humanos, é uma imagem social. Ela se dá pela representação do espaço, da história e do trabalho humano. São as paisagens religiosas que remetem às manifestações culturais e nelas agrega-se um valor que conduz o imaginário à consagração.

A paisagem religiosa pode ser constituída, predominantemente, por elementos naturais (astros; montanhas; florestas; rios; grutas etc.) ou por elementos arquitetônicos (templos; cidades sagradas; monumentos etc.) e está, essencialmente, carregada de um valor sagrado. Para a maioria das manifestações religiosas, a paisagem religiosa se expressa em determinados lugares, consagrados pelo homem para manifestar a sua fé. A idéia da existência de lugares sagrados e de um mundo sem imperfeições lhe permite suportar suas dificuldades diárias.

Para as religiões, os lugares não estabelecem somente uma relação concreta, física, entre os povos e o sagrado; neles, há também uma relação pré-estabelecida entre ações e práticas. Nessa simbologia, não podem ser ignorados o imaginário e os estereótipos de cada civilização, impregnados de seus valores, identidade e etc.

Assim, os lugares podem ser compostos por paisagens religiosas e identificados como sagrados o tempo todo, mas também podem ser tomados temporariamente para reverenciar o divino. Nesse caso, não são constituídos, necessariamente, por paisagem sagrada.

Por exemplo, nos momentos em que os grupos se reúnem para reverenciar o



divino e unir-se ao sagrado, ruas, montanhas, rios, cachoeiras, matas etc. se transformam temporariamente num universo especialmente simbólico, resultante das crenças existentes nas tradições religiosas. Por sua vez, em lugares sagrados são realizados, regularmente, ritos, festas e homenagens em prol da manifestação de fé do grupo.

### 3.2 UNIVERSO SIMBÓLICO RELIGIOSO

Universo simbólico pode ser visto como o conjunto de linguagem que expressa sentidos, comunica e exerce papel relevante para a vida imaginativa e para a constituição das diferentes religiões no mundo.

A complexa realidade que configura o universo simbólico religioso tem como chave de leitura as diferentes manifestações do sagrado no coletivo, cujas significações se sustentam em determinados símbolos religiosos que têm como função resgatar e representar as experiências das manifestações religiosas.

De modo geral, a cultura se sustenta por meio de símbolos, que são criações humanas cuja função é comunicar idéias.

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humano. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram pelo uso dos símbolos (...) Sem os símbolos não haveria cultura, e o homem seria apenas um animal, não um ser humano (...) O comportamento humano é o comportamento simbólico (...) E a chave deste mundo, e o meio de participação nele é o símbolo. (WHITE, in LARAIA, 1999, p. 56).

Portanto os símbolos são parte essencial da vida humana, todo sujeito se constitui e se constrói por meio de inúmeras linguagens simbólicas, não só no que diz respeito ao sagrado, mas em todo imaginário humano.

Ao abranger a linguagem do sagrado, os símbolos são a base da comunicação e constituem o veículo que aproxima o mundo vivido, cotidianamente, do mundo extraordinário dos deuses e deusas. Os símbolos são elementos importantes porque estão presentes em quase todas as manifestações religiosas e também no cotidiano das pessoas.

### 3.3 TEXTO SAGRADO

Os textos sagrados expressam idéias e são o meio de dar viabilidade à disseminação e à preservação dos ensinamentos de diferentes tradições e manifestações religiosas, o que ocorre de diversas maneiras.

O que caracteriza um texto como sagrado é o reconhecimento pelo grupo de que

ele transmite uma mensagem originada do ente sagrado ou, ainda, que favorece uma aproximação entre os adeptos e o sagrado. Ao articular os textos sagrados aos ritos – festas religiosas, situações de nascimento e morte –, as diferentes tradições e manifestações religiosas buscam criar mecanismos de unidade e de identidade do grupo de seguidores, de modo a assegurar que os ensinamentos sejam consolidados e transmitidos às novas gerações e novos adeptos. Tais ensinamentos podem ser retomados em momentos coletivos e individuais para responder a impasses do cotidiano e para orientar a conduta de seus seguidores.

Algumas tradições e manifestações religiosas são transmitidas apenas oralmente ou revividas em diferentes rituais. Por sua vez, os textos sagrados registram fatos relevantes da tradição e manifestação religiosa, sendo entre eles: as orações, a doutrina, a história, que constituem sedimento no substrato social de seus seguidores e lhes orientam as práticas.

Os textos sagrados são uma referência importante para a disciplina de Ensino Religioso, pois permitem identificar como a tradição e a manifestação atribuem às práticas religiosas o caráter sagrado e em que medidas orientam ou estão presentes nos ritos, nas festas, na organização das religiões, nas explicações da vida e morte.

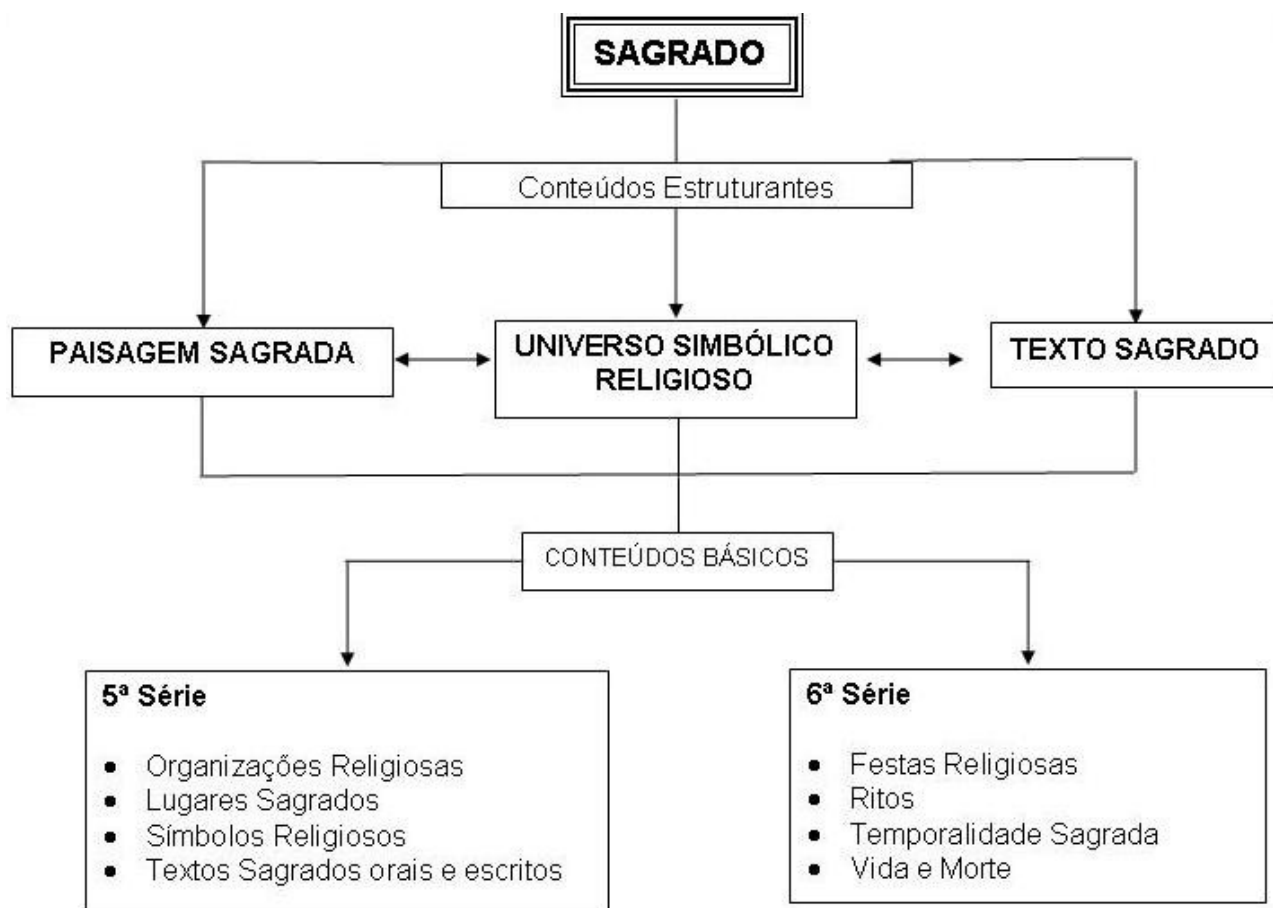
Os textos podem sofrer modificações conforme a passagem do tempo ou até mesmo atender às demandas presente, além de estarem sujeitos a determinadas interpretações que levam a diversas alterações em sua forma original.

## 4 CONTEÚDOS BÁSICOS

Os conteúdos básicos para a disciplina de Ensino Religioso têm como referência os conteúdos estruturantes já apresentados. Ao analisar os conteúdos básicos para a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries, pode-se identificar sua proximidade e mesmo sua recorrência em outras disciplinas. Tal constatação não deve constituir um problema; apenas explicita que, na escola, o conhecimento é organizado de modo a favorecer a sua abordagem por meio de diferentes disciplinas, conforme as prioridades de cada uma. No caso do Ensino Religioso, o **Sagrado** é o objeto de estudo e o tratamento a ser dado aos conteúdos estará sempre a ele relacionado.

A organização dos conteúdos deve partir do estudo de manifestações religiosas menos conhecidas ou desconhecidas, a fim de ampliar o universo cultural dos educandos. Por exemplo, no conteúdo básico da 5.<sup>a</sup> série, *lugares sagrados*, devem ser apresentados e analisados com os alunos a composição e o significado atribuído a esses lugares pelos adeptos da manifestação religiosa que os consideram sagrados. Depois serão tratados os lugares sagrados já conhecidos pelos alunos, pela comunidade e manifestações religiosas a eles familiares.

Assim, os alunos terão mais elementos para analisar as configurações e significados dos espaços sagrados tanto desconhecidos quanto conhecidos e próximos. Tal abordagem deve perpassar os conteúdos apresentados no quadro a seguir:



## 4.1 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 5.<sup>a</sup> SÉRIE

### 4.1.1 Organizações religiosas

As organizações religiosas estão baseadas nos princípios fundacionais legitimando a intenção original do fundador e os seus preceitos. Assim estabelecem fundamentos, normas e funções a fim de compor elementos mais ou menos determinados que unem os adeptos religiosos e definem o sistema religioso.

As organizações religiosas compõem os sistemas religiosos de modo institucionalizado. Serão tratadas como conteúdos, sob a ênfase das principais características, estrutura e dinâmica social dos sistemas religiosos que expressam as diferentes formas de compreensão e de relações com o sagrado. Poderão ser destacados:

- os fundadores e/ou líderes religiosos e
- as estruturas hierárquicas.

Ao tratar dos líderes ou fundadores das religiões, o professor enfatizará as

implicações da relação que eles estabelecem com o sagrado, quanto a sua visão de mundo, atitudes, produções escritas, posições político-ideológica, etc.

Entre os exemplos de organizações religiosas mundiais e regionais e seus respectivos líderes estão: o budismo (Sidarta Gautama), o cristianismo (Cristo), confucionismo (Confúcio), o espiritismo (Allan Kardec), o taoísmo (Lao Tsé) etc.

#### **4.1.2 Lugares sagrados**

Lugar pode ser um espaço que se torna familiar para o sujeito, é onde se dão as relações diárias. Construimos nosso entendimento de lugar na relação de afetividade, identidade onde o particular e histórico acontecem.

O que torna um lugar sagrado é a identificação e o valor atribuído à ele pelo fato de ser onde ocorreram as manifestações culturais religiosas. Assim os lugares sagrados são simbolicamente onde o sagrado se manifesta.

Destacam-se:

- lugares na natureza: rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras etc e;
- lugares construídos: templos, cidades sagradas, cemitérios etc.

No processo pedagógico, professor e aluno podem identificar lugares sagrados para as diferentes tradições religiosas em função de fatos considerados relevantes, tais como morte, nascimento, pregação, milagre, redenção ou iluminação de um líder religioso. A peregrinação, a reverência, o culto e as principais práticas de expressão religiosa também consagram porções do espaço e as tornam lugares sagrados. Os templos, as sinagogas, as igrejas, as mesquitas, os cemitérios, as catacumbas, as criptas e os mausoléus, assim como elementos da natureza quando consagrados constituem igualmente lugares sagrados. Para as culturas indígenas e aborígenes, por exemplo, os rios, montanhas, campos etc são extensões das divindades e, por essa razão, são sagrados.

#### **4.1.3 Símbolos Religiosos**

Os símbolos são linguagens que expressam sentidos, comunicam e exercem papel relevante para a vida imaginativa e para a constituição das diferentes religiões no mundo. Neste contexto, o símbolo é definido como qualquer coisa que veicule uma concepção; pode ser uma palavra, um som, um gesto, um ritual, um sonho, uma obra de arte, uma

notação matemática, cores, textos e outros que podem ser trabalhados conforme os seguintes aspectos:

- dos ritos;
- dos mitos, e;
- do cotidiano.

Entre os exemplos a serem apontados, estão: a arquitetura religiosa, os mantras, os paramentos, os objetos e etc.

#### **4.1.4 Textos sagrados orais e escritos**

São ensinamentos sagrados, transmitidos de forma oral e escrita pelas diferentes culturas religiosas, expressos na literatura oral e escrita, como em cantos, narrativas, poemas, orações, pinturas rupestres, tatuagens, histórias da origem de cada povo contadas pelos mais velhos, escritas cuneiformes, hierógrafos egípcios, etc. Entre eles, destacam-se os textos grafados tal como o dos Vedas, o Velho e o Novo Testamento, o Torá, o Al Corão e também os textos sagrados das tradições orais da cultura africana e indígena.

### **4.2 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 6.<sup>a</sup> SÉRIE**

#### **4.2.1 Festas Religiosas**

Festas Religiosas são os eventos organizados pelos diferentes grupos religiosos, com objetivo da reatualização de um acontecimento primordial: confraternização, rememoração dos símbolos, períodos ou datas importantes. Entre eles, destacam-se:

- peregrinações;
- festas familiares;
- festas nos templos;
- datas comemorativas.

Entre os exemplos a serem apontados, estão: Festa do Dente Sagrado (budista), Ramadã (islâmica), Kuarup (indígena), Festa de Iemanjá (afro-brasileira), Pessach (judaica), Natal (cristã).

#### **4.2.2 Ritos**

Ritos são celebrações das tradições e manifestações religiosas que possibilitam um encontro interpessoal. Essas celebrações são formadas por um conjunto de rituais. Podem ser compreendidas como a recapitulação de um acontecimento sagrado anterior; servem à memória e à preservação da identidade de diferentes tradições e manifestações religiosas, e podem remeter a possibilidades futuras decorrentes de transformações contemporâneas.

Os ritos são um dos itens responsável pela construção dos espaços sagrados. Dentre as celebrações dos rituais nem todos possuem a mesma função. Destacam-se:

- os ritos de passagem;
- os mortuários;
- os propiciatórios, entre outros.

Entre os exemplos a serem apontados, estão: a dança (Xire), o candomblé, o kiki (kaingang, ritual fúnebre), a via sacra, o festejo indígena de colheita etc.

#### **4.2.3 Temporalidade Sagrada**

O que diferencia o tempo sagrado do tempo profano é a falta de homogeneidade e continuidade. Enquanto o homem, em sua vida profana, experimenta a passagem do tempo em que, basicamente, um momento é igual ao outro, na vida religiosa, o homem experimenta momentos qualitativamente diferentes. Os momentos das atividades ordinárias como o trabalho, a alimentação e o estudo são – apesar da possibilidade de serem sacralizados –, de maneira geral, semelhantes e podem seguramente ser substituídos uns pelos outros. O tempo da revelação do Sagrado constitui, por outro lado, o momento privilegiado em que o humano se liga ao divino.

Nos ritos, nas festas, nas orações, o homem experimenta um momento especial que pode ser sempre recuperado em outra ocasião. Por essa razão, os ritos são, predominantemente, periódicos. O tempo profano, por sua vez, não pode nunca ser recuperado, pois é entendido segundo a idéia de uma sucessão de “agoras”. O passado

nunca pode ser, nesse sentido, revivido. Ele dá lugar constantemente ao presente em que se está.

O tempo profano está ligado, essencialmente, à existência humana. Inicia-se com o nascimento do homem e tem seu fim com a morte. O tempo do divino está, por outro lado, além da vida simplesmente animal do homem e, por isso, se caracteriza geralmente pela idéia de eternidade. Ao homem religioso está sempre aberta a possibilidade de parar a duração temporal profana e, por meio de ritos e celebrações, entrar em contato com o Sagrado. Essa idéia de tempo sagrado é justamente o que fundamenta a perspectiva de vida após a morte que marca, essencialmente, as religiões.

Pode-se trabalhar a temporalidade sagrada apresentando nas aulas de Ensino Religioso o evento da criação nas diversas tradições religiosas, os calendários e seus tempos sagrados (nascimento do líder religioso, passagem de ano, datas de rituais, festas, dias da semana, calendários religiosos). Entre os exemplos podemos citar o Natal (cristão), Kumba Mela (hinduísmo), Losar (passagem do ano tibetano) e outros.

#### **4.2.4 Vida e morte**

As religiões procuram dar explicações aos seus adeptos para a vida além da morte, as respostas elaboradas nas diversas tradições e manifestações religiosas e sua relação com o sagrado podem ser trabalhadas sob as seguintes interpretações: o sentido da vida nas tradições e manifestações religiosas; a reencarnação: além da morte, ancestralidade, espíritos dos antepassados que se tornam presentes, e outras; ressurreição; apresentação da forma como cada cultura/organização religiosa encara a questão da morte e a maneira como lidam com o culto aos mortos, finados e dias especiais para tal relação.



## 5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Propor encaminhamento metodológico para a disciplina de Ensino Religioso, mais do que planejar formas, métodos, conteúdos ou materiais a serem adotados em sala de aula, pressupõe um constante repensar das ações que subsidiam esse trabalho, pois, uma abordagem nova de um conteúdo escolar leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação, análise e ensino.

Nas aulas baseadas na pedagogia tradicional os conteúdos eram trabalhados com ênfase no estudo confessional. A transmissão desse conhecimento era feita a partir da exposição de conteúdos sem oportunidade para análises ou questionamentos. A aprendizagem se dava de forma receptiva, passiva, sem um contexto reflexivo, de modo que ao aluno restava memorização e a aceitação.

O trabalho pedagógico proposto nestas diretrizes para a disciplina de Ensino Religioso ancora-se na perspectiva da superação dessas práticas tradicionais que têm marcado o ensino escolar. Propõe-se um encaminhamento metodológico baseado na aula dialogada, isto é, partir da experiência religiosa do aluno e de seus conhecimentos prévios para, em seguida, apresentar o conteúdo que será trabalhado.

Reafirma-se que a organização dos conteúdos deve se orientar a partir das manifestações religiosas ou expressões do sagrado desconhecidas ou pouco conhecidas pelos alunos, para que depois sejam trabalhados os conteúdos relativos às manifestações religiosas mais comuns, do universo cultural da comunidade.

Freqüentemente os conhecimentos prévios dos alunos são compostos por uma visão de senso comum, empírica, sincrética, na qual quase tudo, aparece como natural, como afirma Saviani (1991, p. 80). O professor, por sua vez, deve posicionar-se de forma clara, objetiva e crítica quanto ao conhecimento sobre o sagrado e seu papel sócio-cultural. Assim, exercerá o papel de mediador entre os saberes que o aluno já possui e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Inicialmente o professor anuncia aos alunos o conteúdo que será trabalhado e dialoga com eles para verificar o que conhecem sobre o assunto e que uso fazem desse conhecimento em sua prática social cotidiana. Sugere-se que o professor faça um levantamento de questões ou problemas envolvendo essa temática para que os alunos identifiquem o quanto já conhecem a respeito do conteúdo, ainda que de forma caótica. Evidencia-se, assim, que qualquer assunto a ser desenvolvido em aula está, de alguma forma, presente na prática social dos alunos.

Num segundo momento didático propõe-se a problematização do conteúdo. Trata-se da "identificação dos principais problemas postos pela prática social. (...) de detectar

que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (Saviani, 1991, 80). Essa etapa pressupõe a elaboração de questões que articulem o conteúdo em estudo à vida do educando. É o momento da mobilização do aluno para a construção do conhecimento.

A abordagem teórica do conteúdo, por sua vez, pressupõe sua contextualização, pois o conhecimento só faz sentido quando associado ao contexto histórico, político e social. Ou seja, estabelecem-se relações entre o que ocorre na sociedade, o objeto de estudo da disciplina, nesse caso, o sagrado, e os conteúdos estruturantes. A interdisciplinariedade é fundamental para efetivar a contextualização do conteúdo, pois articulam-se os conhecimentos de diferentes disciplinas curriculares e, ao mesmo tempo, assegura-se a especificidade dos campos de estudo do Ensino Religioso.

Para efetivar esse processo de ensino-aprendizagem com êxito faz-se necessário abordar cada expressão do sagrado do ponto de vista laico, não religioso. Assim, o professor estabelecerá uma relação pedagógica frente ao universo das manifestações religiosas e do sagrado, tomando-o como construção histórico-social e patrimônio cultural da humanidade. Nestas Diretrizes, repudia-se, então, quaisquer juízos de valor sobre esta ou aquela prática religiosa.

A considerar a diversidade de referenciais teóricos para suas aulas, torna-se recomendável que o professor dê prioridade às produções de pesquisadores da respectiva manifestação do sagrado em estudo para evitar fontes de informação comprometidas com interesses de uma ou outra tradição religiosa. Tal cuidado é importante porque, como estratégia de valorização da própria doutrina ou como meio de atrair novos adeptos, há produções de cunho confessional que buscam legitimar seus pressupostos e, por essa razão, desqualificam outras manifestações.

É preciso respeitar o direito à liberdade de consciência e a opção religiosa do educando, razão pela qual a reflexão e a análise dos conteúdos valorizarão aspectos reconhecidos como pertinentes ao universo do sagrado e da diversidade sociocultural.

Portanto, para a efetividade do processo pedagógico na disciplina de Ensino Religioso, propõe-se que seja destacado o conhecimento das bases teóricas que compõem o universo das diferentes culturas, nas quais se firmam o sagrado e suas expressões coletivas.

## 6. AVALIAÇÃO

Para efetivar o processo de avaliação no Ensino Religioso, é necessário definir os instrumentos e estabelecer os critérios que explicitem o quanto o aluno se apropriou do conteúdo específico da disciplina e foi capaz de relacioná-lo com as outras disciplinas. A avaliação pode revelar também em que medida a prática pedagógica, fundamentada no pressuposto do respeito à diversidade cultural e religiosa, contribui para a transformação social.

A apropriação do conteúdo trabalhado pode ser observada pelo professor em diferentes situações de ensino e aprendizagem. Eis algumas sugestões que podem ser tomadas como amplos critérios de avaliação no Ensino Religioso:

- o aluno expressa uma relação respeitosa com os colegas de classe que têm opções religiosas diferentes da sua?
- o aluno aceita as diferenças de credo ou de expressão de fé?
- o aluno reconhece que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social?
- o aluno emprega conceitos adequados para referir-se às diferentes manifestações do sagrado?

A avaliação é um elemento integrante do processo educativo na disciplina do Ensino Religioso. Cabe, então, ao professor implementar práticas avaliativas e construir instrumentos de avaliação que permitam acompanhar e registrar o processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno em articulação com a intencionalidade do ensino explicitada nos planos de trabalho docente. O que se busca, em última instância, com o processo avaliativo é identificar em que medida os conteúdos passam a ser referenciais para a compreensão das manifestações do sagrado pelos alunos.

Diante da sistematização dos resultados da avaliação, o professor terá elementos para planejar as necessárias intervenções no processo pedagógico, bem como para retomar as lacunas identificadas na aprendizagem do aluno. Terá também elementos indicativos dos níveis de aprofundamento a serem adotados em conteúdos que desenvolverá *a posteriori* e da possível necessidade de reorganização do trabalho com o objeto e os conteúdos estruturantes.

Para a avaliação do conhecimento na disciplina de Ensino Religioso, deve-se levar em conta as especificidades de oferta e frequência dos alunos nesta disciplina que todo

professor ao ministrá-la deve estar ciente, pois tal disciplina está em processo de implementação nas escolas e, por isso a avaliação pode contribuir para sua legitimação como componente curricular.

Apesar de não haver aferição de notas ou conceitos que impliquem aprovação ou reprovação do aluno, recomenda-se que o professor registre o processo avaliativo por meio de instrumentos que permitam à escola, ao aluno, aos seus pais ou responsáveis a identificação dos progressos obtidos na disciplina.

A avaliação permite diagnosticar o quanto o aluno se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade social e, como, enfim, ampliou o seu conhecimento em torno do objeto de estudo do Ensino Religioso, o sagrado, sua complexidade, pluralidade, amplitude e profundidade.

## 7 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967**

BRASIL, **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

BRASIL, **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. in: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CLASTRES, P. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios guarani**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papirus, 1990.

COSTELLA, D. O fundamento epistemológico do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.) **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

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

ESPINOSA, Baruch. **Tratado Teológico-Político**. Brasília: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1988.

FERRATER MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do Cristianismo**. 2ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico Jesuítico**. O “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. Tradução Christian Viktor Hamm, Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, I. **A religião nos limites da simples razão**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3 ed. São Paulo Nova Cultural, 1987.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (orgs.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.