

9 Apresentação da Área: Ensino Religioso

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.²⁵

Estabelecido como componente curricular, de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

²⁵ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessos em: 7 nov. 2017.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Nessa perspectiva, o componente curricular Ensino Religioso tem como objeto o **conhecimento religioso**, que é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências da Religião. Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de espiritualidade e de divindade, em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

Tais conhecimentos são importantes de serem ensinados e aprendidos no Ensino Fundamental, através da pesquisa e do diálogo, pois contribuem para os processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar

representações sociais com o intuito de superar a intolerância, a discriminação e a exclusão, fomentando o diálogo, o respeito, a convivência e a cultura de paz.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Esse componente curricular tem um papel significativo no processo de formação integral dos educandos e a experiência de Minas Gerais pode ser uma pista para elucidar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desse componente. Trata-se da proposta de Wolfgang Gruen²⁶ que, seguindo Paul Tillich, destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido, uma “dinâmica de abertura [...] ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas [...] a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade”. Desta forma, o Ensino Religioso oferece um espaço de aprendizagem fundamental no desenvolvimento dos educandos.

Na visão de W. Gruen²⁷, o Ensino Religioso proporciona “ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida”, contribuindo no cultivo de uma atitude dinâmica de abertura ao sentido da existência pessoal e comunitária, “e a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida”. O ensino religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido, articulando-se com os demais componentes e ampliando a integração do currículo escolar.

O Ensino Religioso, portanto, busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, perspectivas de sentido, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos

²⁶ GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 75.

²⁷ O artigo já havia sido publicado no ano anterior sob o título *O “Ensino Religioso” na Escola Oficial*. In: GRUEN, W. *Atualização*, Belo Horizonte, n. 65/65, p. 127-143, abril/maio 1975. Esta versão foi revista para publicação pela UCMG.

humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

9.1.1 Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

Considerando os objetivos e os pressupostos gerais apresentados para o Currículo Referência de Minas Gerais, e em articulação com as competências gerais da BNCC e a área de Ensino Religioso, o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas. Destacam-se as seguintes:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência, especialmente de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

9.1.2 Relação da Área com as Concepções do Currículo

O Componente Curricular Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais tem como objetivo a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, e deve estar articulado com os outros componentes. Por isso, a partir de sua fundamentação antropológica, considera que o trabalho interdisciplinar é essencial. Parte-se do princípio que o Ensino Religioso não é ensino de uma e nem de várias religiões, pois seu objeto –

o Conhecimento religioso – é compreendido num sentido amplo. Por isso, vale-se da categoria “religiosidade”, em sua acepção antropológica, como educação do sentido da vida, que ultrapassa o reducionismo do adjetivo “religioso”, que numa visão imediata parece indicar “ensino” de “religião”.

A escola pública, compreendida como escola para todos, de todos e com todos, num estado laico, deve acolher a diversidade religiosa e não religiosa que se faz presente na sociedade, de modo a não privilegiar e nem discriminar nenhuma forma de expressão sobre a crença, seja ela daqueles que têm fé quanto daqueles que não professam uma visão religiosa da vida.

Essa concepção parte do princípio de uma educação inclusiva, igualitária e democrática, buscando garantir os direitos de aprendizagem de todas e todos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e religiosa, promovendo um processo educativo efetivamente integral e integrado, fundamentado em princípios éticos, político-pedagógicos e estéticos. De forma integrada, o Ensino Religioso considera que não é possível uma educação que não contribua para que o educando e a comunidade educativa aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer.

Nesse processo formativo, na concepção de Educação do componente Ensino Religioso, o educando é o centro, como sujeito do processo educativo, e deve ser respeitado em sua singularidade, e essa centralidade deve estar expressa no Projeto Pedagógico da escola. Da mesma forma, o Currículo Referência de Minas Gerais, ao definir a base dos diversos componentes, e aqui do componente Ensino Religioso, propicia que as escolas e suas comunidades educativas se debruçam sobre esse documento, a partir do seu território, avançando na reflexão sobre o planejamento e a execução das aulas: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Esse trabalho representa uma etapa imprescindível, pois é preciso adequar o currículo e ressignificá-lo diante das situações regionais e locais e dos sujeitos do processo educativo.

A escola não pode prescindir da realidade e do ambiente no qual se localiza. Esse ethos é muito significativo no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para o Ensino Religioso. E há “muitas Minas Gerais”, ou seja, há grande diversidade regional e local e o Projeto Pedagógico deve expressar e respeitar essa realidade. Como temática muito sensível e propicia a posicionamentos diversos e até intolerantes, os valores do respeito e do diálogo são muito necessários. A escola, como espaço de exercício do aprender a conviver e da cidadania, deve dialogar com os educandos e suas

representações familiares no sentido da construção da cultura da fraternidade e da solidariedade.

Dentre os parceiros da comunidade educativa na implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, especialmente para o componente curricular Ensino Religioso, a ação-reflexão docente é muito importante. E ela exige, por razões históricas, como a limitação dos cursos de formação de professores para essa área, que haja atualização constante e uma formação continuada. Será preciso planejar esse processo formativo, trabalhando-se com as Unidades temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades, mas também sobre o conhecimento do desenvolvimento biológico, psicológico, pedagógico e social dos educandos. Outro aspecto fundamental é a formação e atualização didático-metodológica e dos processos pedagógico-avaliativos.

O componente Ensino Religioso tem um compromisso com uma educação que garanta a isonomia e a equidade, compreendendo que a dimensão da religiosidade, enquanto formadora do sentido da vida, é fundamental para os educandos. Ela contribui para a inclusão e o reconhecimento da necessidade de se respeitar o outro e de se conviver com a diversidade cultural e religiosa, promovendo uma cultura de paz.

9.1.3 Especificidades da Área de Conhecimento Ensino Religioso

Para alcançar seus objetivos o componente curricular Ensino Religioso se fundamenta em concepções específicas, mas que não deixam de dialogar com as outras áreas de conhecimento e outros componentes.

Parte-se do pressuposto que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de **imanência** (dimensão concreta, biológica e histórica) e de **transcendência** (dimensão subjetiva, simbólica, a capacidade de superação e de resiliência).

Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem consigo mesmo (autoconsciência), entre si (alteridade), com a natureza (meio ambiente) e com divindade (espiritualidade), percebendo-se como iguais e diferentes.

A percepção das diferenças (**alteridades**) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das **identidades**. Tais elementos embasam a **unidade temática Identidades e alteridades**

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências culturais e religiosas, de superação das dificuldades, uma vez que, em face da **finitude**, os sujeitos e as coletividades sentem-se desafiados a atribuir sentidos e significados aos problemas e desafios, à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor, no entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa.

Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes **práticas culturais, espirituais ou ritualísticas**, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os **ritos** narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos culturais e religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade.

Os rituais culturais e religiosos são geralmente realizados coletivamente em **espaços e territórios** que, pela sua importância, ganham a significação de **sagrados** (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em *lócus* de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades culturais e religiosas.

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente. Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos,

espaços, territórios e lideranças) integra a **unidade temática Manifestações culturais e religiosas**.

Na **unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida** são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida. Os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam.

O mito é um texto ou narrativa que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira para os sujeitos envolvidos, repleta de elementos imaginários.

No enredo mítico, a criação é uma obra de **divindades**, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social, cultural ou tradição religiosa.

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as **crenças**, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.

Esse conjunto de elementos originam **narrativas** culturais e religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela **oralidade**. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, espiritualidades, ideias de divindade, histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram **tradições** específicas, inicialmente **orais**. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos **escritos**.

No processo de sistematização e transmissão dos textos referenciais ou sagrados, para grupos, tradições ou movimentos religiosos, sejam eles orais ou escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios que configuraram **doutrinas** religiosas ou valorativas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram

atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento comunitário, com a(s) divindade(s) e com a natureza.

As doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se **ideias de imortalidade** (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de **códigos éticos** e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.

Também as **filosofias de vida** se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.

9.1.4 Diretrizes para a Área de Conhecimento Ensino Religioso

Considera-se importante que a base pedagógica do componente curricular Ensino Religioso dialogue com diversas teorias e concepções dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente aquelas que fazem fronteira com o construtivismo: a versão piagetiana, a sócio-histórica, pautada em Vygotsky, Luria, Leontiev, e a de teóricos atuais dessa corrente que desenvolvem estudos sobre a epistemologia da complexidade.

O processo educativo é entendido como um fenômeno complexo e que envolve múltiplas representações: a concepção do educando, do docente, a construção do conhecimento e a formação holística, pertinente às Ciências da Religião. Embora os componentes se justifiquem em suas singularidades, unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos, habilidades e métodos, eles podem e devem se integrar e interagir.

Os educandos, que são crianças e pré-adolescentes, cobrindo uma faixa etária que vai dos seis aos quatorze/quinze anos, são pessoas, sujeitos sócio-históricos que pensam, agem, sentem e possuem uma identidade própria. Eles são o polo dinamizador da prática docente. Com suas necessidades concretas, realidades, projetos e anseios, eles têm maiores chances de construir aprendizagens, quando a prática docente é racionalmente organizada e eles são conduzidos como sujeitos ativos nesse processo. Zabala (1998)²⁸ ressalta que a elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada a sua participação nos processos de ensino, inclusive auxiliando seus colegas.

Essa perspectiva ativa do estudante na busca do conhecimento também é concebida por Bernard Charlot (2000). Para ele o ser humano, desde que nasce, é introduzido na dinâmica de aprender: “aprender para construir-se, em triplo processo de ‘hominização’ [torna-se ser humano], de singularização [tornar-se um ser único em nossa espécie], de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”.²⁹

O processo da educação, portanto, é construído pelo educando de forma relacional, mediada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal concepção da educação exige uma mudança no trabalho do professor que implica em superar o seu papel de transmissor de conhecimentos para posicionar-se como um agente (aquele que age por motivações legítimas e não meramente burocráticas) da organização de tempos e espaços escolares, estimulando o aluno na sua interação com os pares, com a cultura, com os saberes e consigo próprio.

A esse respeito, Zabala (1998) destaca que um dos compromissos do professor é ajudar a dinamizar a classe para que se trabalhe da forma mais adequada à idade, promovendo relações interativas que levem à construção do conhecimento. Daí a importância de sua formação continuada para descortinar novos horizontes, muitas vezes invisíveis, bem como na criação de espaços de produção de conhecimentos em que tanto ele quanto seus alunos sejam sujeitos e, ao mesmo tempo, objetos do conhecimento.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento não se dá de forma unilateral: alguém ensina para alguém que aprende. O que existe, verdadeiramente, é um processo de interação entre sujeitos – professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor – e um

²⁸ ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

²⁹ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 53.

diálogo entre saberes, numa perspectiva interdisciplinar e cooperativa. Conforme indica Demo (1999)³⁰, esses sujeitos, inseridos em um determinado tempo e espaço socioculturais, reconstróem, de forma intensamente participativa, o conhecimento sobre algo que já existe, através da partilha, da leitura, da pesquisa, do debate e da elaboração. Assim, o espaço escolar configura-se, de fato, como espaço privilegiado de introdução, organização e aprofundamento de saberes acumulados em situações de vida.

Na acepção de processo de ensino-aprendizagem para o componente curricular Ensino Religioso, cabe ainda considerar o aspecto da formação humana. Tomados como seres sócio-históricos, professor e aluno carecem de uma formação holística que lhes assegure a compreensão da sociedade não somente como um espaço de produção de saberes, mas também como um lugar de construção de identidades – a coletiva e a individual. Para isso, torna-se necessário incluir, na agenda a prática da reflexão, a fim de que possam ser desenvolvidas as noções de alteridade, de reciprocidade e de solidariedade. Trata-se de uma visão ecológica do conhecimento, isto é, acolher criticamente os saberes universalmente acumulados nas ciências, nas ciências humanas, especialmente nas Ciências da Religião, para uma discussão que contemple também a ética das relações entre as pessoas, começando pelos colegas mais próximos e a comunidade escolar. Por isso, é importante que esse processo se faça de forma interdisciplinar, superando uma concepção de educação fragmentada: “se a história oficial da ciência é a da disciplinaridade, outra história, ligada e inseparável, é da inter-poli-transdisciplinaridade.”³¹

O exercício dessa reflexão crítica, inclusive do próprio processo educativo, deve ser constante no processo de formação e pode revelar-se produtiva, permitindo que aflorem conceitos, preconceitos e valores que acabam sendo discutidos à luz das experiências, vivência e até de teorias. Essas reflexões reforçam ainda mais a importância da ação docente no processo educativo.

³⁰ DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

³¹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 107.

Assim, a concepção adotada é de que o processo de ensino-aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, do professor, dos métodos e das atividades propostas ou da organização escolar, mas da interação de todos no processo educativo.

Deve-se observar que o sujeito principal desse processo é o educando e não o currículo ou o professor. No componente curricular Ensino Religioso é muito importante que haja um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também de proselitismo religioso. O professor deve levar em conta a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, a realidade local e regional ao trabalhar com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades.

Nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz.

Deve-se destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos são uma referência básica e não devem ser tomados como modelo fixo e obrigatório, o que possibilita a adaptação e o atendimento de realidades locais e regionais.

9.1.5 A Área Ensino Religioso nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Nos Anos Iniciais, as habilidades propostas para cada objeto de conhecimento têm a intenção de produzir um diálogo com os conteúdos desenvolvidos em outros componentes curriculares. Por contar com docentes que, geralmente, não são especialistas na área de Ciências da Religião, predomina a habilidade de “identificar” e “reconhecer”, e temas que são interativos e transversais.

Nesse momento do desenvolvimento psicopedagógico das crianças, é importante destacar as relações delas consigo mesmas, com o outro, o meio ambiente e também contribuir para a sua integração e convivência.

Por isso, nos três primeiros anos deve-se dar grande importância à Unidade temática “Identidades e alteridades”.

As habilidades que se destacam nesses anos, num processo de progressão, identificar, acolher, respeitar, valorizar (1º ano), avançando depois para a capacidade de localizar, desenvolver, distinguir, exemplificar e descrever, no 2º ano.

1º Ano:

Identificar, Acolher, Reconhecer, Respeitar, Valorizar

2º Ano:

Identificar, Reconhecer, Localizar, Listar, Respeitar, Desenvolver, Preservar,
Distinguir, Exemplificar, Descrever

A partir do 3º. Ano pode-se continuar progredindo para a caracterizar, depois para definir (4º e 5º Anos), chegando à capacidade de partilhar, registrar, resgatar e decifrar.

3º Ano:

Identificar, Reconhecer, Valorizar, Respeitar, Localizar, Distinguir, Caracterizar

4º Ano:

Identificar, Reconhecer, Listar, Definir, Caracterizar, Respeitar

5º Ano:

Identificar, Reconhecer, Registrar, Respeitar, Resgatar, Decifrar, Valorizar,
Partilhar

No 4º ano é introduzida a Unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”, mas a maior parte das habilidades se concentram na unidade “Manifestações culturais e religiosas”, destacando as questões dos rituais cotidianos das pessoas, os momentos de comemoração e celebração, as representações culturais e religiosas presentes nas artes.

Com maior maturidade de compreensão, a partir do 5º ano, as crianças e pré-adolescentes podem refletir sobre crenças, começando dos mitos e narrativas orais e escritas. Nesse

momento, é importante a articulação com os outros componentes como Língua Portuguesa, Arte, História e Geografia. Os objetos de conhecimento e as habilidades caminham num processo progressivo de complexidade.

Os Anos Finais, que já contam com professores especialistas, têm maior possibilidade de interação com outros componentes, seja através da pedagogia de projetos, ou mesmo com as habilidades propostas por outras áreas, especialmente a área de Ciências Humanas. Nota-se a progressão das habilidades, que vão solicitando um crescimento e avanço cognitivo: pesquisar, diferenciar, relatar, estabelecer comparar, exemplificar (6º ano), para conceituar, elencar, discutir (7º ano), avançando para a análise e a capacidade de explicitar (8º ano), e, continuando com outras habilidades já trabalhadas anteriormente, ter condições ao final do Ensino Fundamental de formular, traçar e planejar.

6º Ano:

Reconhecer, Apontar, Pesquisar, Listar, Valorizar, Diferenciar, Descobrir,
Discutir, Relatar, Estabelecer, Exemplificar

7º Ano:

Conceituar, Reconhecer, Identificar, Respeitar, Listar, Exemplificar, Elencar,
Discutir

8º Ano:

Inventariar, Resgatar, Discutir, Analisar, Explicitar, Exemplificar, Conceituar,
Distinguir

9º Ano:

Localizar, Analisar, Listar, Discutir, Investigar, Identificar, Conceituar, Examinar,
Descrever, Reconhecer, Formular, Traçar, Planejar

9.1.6 As Unidades Temáticas da Área Ensino Religioso nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental

O componente curricular do Ensino Religioso foi concebido a partir de três grandes unidades temáticas.

A **unidade temática Identidades e alteridades**, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, pretende que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjatividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

Essa unidade se apresenta com os seguintes objetos de conhecimento: “O eu, o outro e o nós”, “Imanência e transcendência”, no 1º ano; “O eu, a família e o ambiente de convivência”, “Memórias e símbolos” e “Símbolos religiosos”, no 2º. Ano; “Espaços e territórios religiosos” no 3º. Ano; “Relações e narrativas pessoais”, que se repete no 5º, 6º., 8º e 9º. anos.

Outra unidade temática importante é **Manifestações culturais e religiosas**, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações culturais e religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Essa unidade está presente nos três primeiros anos e no 7º ano. Apresenta os seguintes objetos de conhecimento: “Sentimentos, lembranças, memórias e saberes”, no 1º. Ano; “Alimentos sagrados”, no 2º. Ano; “Práticas celebrativas” e “Indumentárias religiosas”, no 3º. Ano; e “Místicas e espiritualidades” e “Lideranças religiosas”, no 7º. Ano.

A terceira unidade temática é **Crenças religiosas e filosofias de vida** e está presente do 4º. ao 9º. Ano. Os respectivos objetos de conhecimento são: “Ideia(s) de divindade(s) e de sentidos de vida”, no 4º. Ano; “Narrativas religiosas”, “Mitoses nas tradições religiosas” e “Ancestralidade e tradição oral”, no 5º. Ano; “Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados”, “Ensinamentos da tradição escrita” e “Símbolos, ritos e mitos religiosos”, no 6º. Ano; “Princípios éticos e valores religiosos” e “Liderança e direitos humanos”, no 7º. Ano; “Crenças, convicções e atitudes”, “Doutrinas religiosas”, “Crenças, filosofias de vida e esfera pública” e “Tradições religiosas, mídias e tecnologias”, no 8º. Ano; e, finalmente, “Imanência e transcendência”, “Vida e morte” e “Princípios e valores éticos”, no 9º. Ano.

Tal unidade trata dos aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente, como identificado nos objetos de conhecimento, sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

9.1.7 Avaliação

A proposta avaliativa deste componente curricular aproxima-se da tarefa de regular a aprendizagem do educando a partir de observações e produções processualmente sistematizadas, capazes de auxiliar e conduzir apropriadamente o educando em seu caminho na construção de conhecimentos socialmente relevantes.

Considera-se a escola como um ambiente rico em características e visões de mundo distintas, que segundo a visão de Lacueva (1997)³², pode possibilitar momentos bastante enriquecedores e oportunos para a troca de saberes e a elaboração de conhecimentos diversificados. Nesse ambiente enriquecido pela diversidade, é oportuno a construção das habilidades que o Ensino Religioso propõe como formação e, nesse aspecto, a avaliação tem como principal objetivo permitir ao professor o acompanhamento constante e sistemático de todo processo de aprendizagem do educando, desde a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo.

No processo educacional, pensando numa formação integral, o educando também precisa ter consciência de seu desenvolvimento, de seu percurso de aprendizagem: “nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados. Este tipo de avaliação tem um caráter formativo.” (LORDÊLO; ROSA; SANTANA, 2010, p. 18).³³ E para que de fato seja processual, a avaliação está presente em todas as etapas da aprendizagem, sendo necessário ajustá-la a concepção pedagógica formativa e aos aspectos metodológicos, que enriquecem o dia a dia da sala de aula.

Sugere-se, portanto, que as unidades temáticas possam dialogar com outros componentes curriculares. A proposta se efetiva na apresentação das unidades temáticas, juntamente com o levantamento do que se sabe sobre o tema e o que se espera conhecer,

³² LACUEVA, Aurora. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, jan. 1997.

³³ LORDÊLO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal e SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **FACED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan./jun. 2010.

permitindo o acompanhamento do ritmo da aprendizagem a partir das experiências vivenciadas pelos educandos.

O conhecimento é mensurado pelas informações apresentadas, bem como pelo número de questionamentos despertados com caráter investigativo, podendo, portanto, ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos educandos. E cada passo dado é criteriosamente registrado e avaliado, bem como as relações estabelecidas, servindo de subsídio para o planejamento do processo educacional.

A avaliação processual de caráter formativo baseia-se em procedimentos qualitativos e propõem a possibilidade de ampliar significativamente a capacidade de compreensão e estruturação das unidades temáticas estudadas, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e o seu envolvimento com os conteúdos trabalhados.

Essa proposta de avaliação exige esforço e a superação de uma visão disciplinar para atender a proposta de uma formação emancipatória e integral do ser humano.