

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARCOS ANDRÉ SCUSSEL

EDUCAR POR COMPETÊNCIAS: RESSIGNIFICANDO O ENSINO RELIGIOSO

São Leopoldo

2013

MARCOS ANDRÉ SCUSSEL

EDUCAR POR COMPETÊNCIAS: RESSIGNIFICANDO O ENSINO RELIGIOSO

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S437e Scussel, Marcos André
Educar por competências: ressignificando o ensino religioso / Marcos André Scussel ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2013.
179 p.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Ensino religioso – Brasil. 2. Educação baseada na competência. 3. Ensino religioso – Currículos. I. Klein, Remí. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador:



Prof. Dr. Remí Klein (Presidente)

2º Examinador:



Prof.^a Dr.^a Laude Erandi Brandenburg (EST - PPG)

3º Examinador:



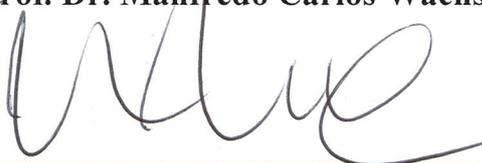
Prof. Dr. Valério Guilherme Schaper (EST - PPG)

4º Examinador:



Prof. Dr. Manfredo Carlos Wachs (ISEI/RS)

5º Examinador:



Prof.^a Dr.^a Maria Waleska Cruz (PUC/RS)

Ao Miguel Ângelo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus
pelo dom da vida.

À minha família
pelo apoio, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos Irmãos e leigos Maristas
pelas oportunidades de partilha, construção e crescimento.

À UMBRASIL
pela oportunidade de contribuir na construção da Matriz Curricular de Ensino Religioso
e de poder utilizá-la nesta tese.

Aos colegas do Colégio Marista Medianeira
pela compreensão e pelo apoio, pela dedicação e por acreditarem na inovação.

A Faculdades EST,
especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Teologia,
e aos seus professores pela oportunidade de crescimento e aprendizagem.

Ao professor Dr. Remí Klein,
que, com seu conhecimento, sensibilidade e sabedoria, orientou-me neste trabalho.

Ao professor Dr. Manfredo Wachs
pelo incentivo, pelas partilhas e pelas orientações.

À CAPES
pelo apoio financeiro.

Aos educadores que estão construindo uma
nova história no Ensino Religioso.

MAI.

RESUMO

É possível um Ensino Religioso por competências e que competências são necessárias serem desenvolvidas neste componente curricular para que ele contribua para a formação plena do educando? Essa é a questão central desta tese. Em busca de respostas trilhou-se o caminho do Ensino Religioso e da educação. O contexto pessoal e o *espaçotempo* do Ensino Religioso foram os pontos de partida. Revisitou-se a História do Ensino Religioso no Brasil em suas diferentes fases e as mudanças que a LDB 9.394/96 e a Lei 9.475/97 trouxeram para esse componente. Buscou-se interfaces de diálogo entre a Teologia, as Ciências da Religião e o Ensino Religioso. Foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso e as diretrizes e os programas de oito estados e cinco municípios, que estavam disponibilizados no site do GPER, identificando se apresentavam ou estavam organizados por competências. Esses elementos contribuíram para a compreensão do *espaçotempo* do Ensino Religioso que continua em busca de afirmação. Num segundo momento olhou-se para o contexto da educação. Segundo a legislação brasileira, os fins da educação devem ser o pleno desenvolvimento do ser humano, sua formação integral e a formação para a cidadania. Diante do contexto atual, o ensino por competências apresenta-se como uma resposta para os desafios da educação contemporânea. Aprofundou-se a temática das competências a partir dos estudos de Perrenoud, Zabala e Sacristán. Analisou-se o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por ser um sistema que avalia competências. Foram apresentados alguns dos elementos do fenômeno religioso presentes nas 1.633 questões publicadas em quatorze anos do ENEM de 1998 a 2011. Ao encontrar conhecimento religioso na avaliação de competências gerais da educação inferiu-se a possibilidade de desenvolver um Ensino Religioso centrado no desenvolvimento de competências. Essa reflexão foi desencadeada no terceiro momento da tese. Também foi analisada a Matriz Curricular de Ensino Religioso da UMBRASIL. Num processo de análise-autoria, partilhou-se a caminhada de construção, os resultados parciais e a redação final. A partir dessa experiência de construção e das competências avaliadas com conhecimento religioso inferiu-se sobre a possibilidade de construção de referenciais para uma matriz de competências no Ensino Religioso. Concluiu-se que o Ensino Religioso pode e deve contribuir na formação integral do ser humano e na formação para a cidadania. Seguiu-se com a possibilidade de desenvolver competências no Ensino Religioso e de construir uma Matriz de Referência. A partir da Matriz do ENEM: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação e elaborar propostas, foram elaboradas cinco macrocompetências para serem desenvolvidas no Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação; Fenômeno religioso; Competências; ENEM; Matriz curricular.

ABSTRACT

Is religious education through competences possible and what competences are necessary to be developed in this curricular component so as to contribute to the full formation of the student? This is the central question of this thesis. In the quest for answers we journeyed on the path of religious education and of education. The personal context and the *spacetime* of religious education were the starting points. The history of religious education in Brazil was revisited in its different phases and in the changes which the LDB 9.394/96 and the Law 9.475/97 brought to this component. We sought the interfaces between theology, religious sciences and religious education. The National Curricular Parameters for Religious Education and the guidelines and programs of eight states and five municipalities were available on the site of the GPER were analyzed to identify if they presented or were organized by competences. These elements contributed to the understanding of the *spacetime* of religious education which continues to seek affirmation. In a second moment we looked at the context of education. According to Brazilian legislation, the goals of education should be the full development of the human being, his/her holistic formation and formation for citizenship. Faced with the current context, teaching by competences presents itself as an answer to the challenges of contemporary education. The theme of competences was studied further, based on studies of Perrenoud, Zabala and Sacristán. The ENEM test – National Examination of Secondary Education, was analyzed since it is a system which evaluates competences. Some of the elements of the religious phenomenon present in the 1,633 questions published in fourteen years of ENEM, from 1998-2011 were presented. Upon encountering religious knowledge in the evaluation of general competences of education, the possibility of developing a religious education centered on the development of competences was inferred. This reflection was developed in the third part of this thesis. The Curricular Matrix of Religious Education of the UMBRASIL was also analyzed. In a process of analysis-authorship, the journey of the construction, the partial results and the final redaction were shared. Based on this experience of this construction and of the competences evaluated with religious knowledge, the possibility of constructing a system of references for a matrix of competences for religious education was deduced. We concluded that religious education can and should contribute to the holistic formation of the human being and to the formation for citizenship. We followed up with the possibility of developing competences for religious education and of building a reference matrix. Based on the matrix of the ENEM: have dominion of languages; comprehend phenomena; confront problem situations; construct argumentations and elaborate proposals, five macro-competences were elaborated to be developed in religious education.

Key words: Religious education; Education; Religious phenomena; Competences; ENEM; Curricular matrix.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO RELIGIOSO: UM ESPAÇOTEMPO DE APRENDIZAGEM EM BUSCA DE AFIRMAÇÃO	15
1.1 "Caminhos e descaminhos investigativos"	15
1.2 O <i>Espaçotempo</i> do Ensino Religioso	19
1.3 O contexto do surgimento do Ensino Religioso na educação brasileira.....	23
1.4 Uma leitura do contexto atual do Ensino Religioso a partir da LDB	29
1.5 Ensino Religioso, Ciências da Religião e Teologia: interfaces de diálogo	35
1.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.....	44
1.7 As diretrizes de Ensino Religioso.....	47
1.8 Considerações finais.....	157
2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO QUE VISA FORMAR CIDADÃOS	59
2.1 Pinceladas para compreender o contexto social, educacional e religioso.....	59
2.2 Educar para a cidadania.....	68
2.3 Ensino por competências como resposta aos desafios da educação contemporânea.....	74
2.4 Conceituando competência.....	79
2.5 Limites e desafios do ensino por competências.....	84
2.6 Sistema de avaliação por competências: o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o seu contexto.	87
2.7 O lugar do fenômeno religioso no Exame Nacional do Ensino Médio	90
2.7.1 <i>Conceituando Fenômeno Religioso</i>	90
2.7.2 <i>Uma análise das questões religiosas da 1ª fase do ENEM, de 1998 a 2008</i>	92
2.7.3 <i>Elementos religiosos presentes nas questões do ENEM de 2009 a 2011</i>	99
2.7.3.1 <i>O Fenômeno religioso nas questões do ENEM de 2009 a 2011 na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias</i>	100
2.7.3.2 <i>O Fenômeno religioso nas questões do ENEM de 2009 a 2011 na área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias</i>	109
2.8 Considerações finais.....	116
3 O ENSINO RELIGIOSO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	117
3.1 É possível desenvolver um Ensino Religioso centrado no desenvolvimento de competências?.....	117
3.2 Podemos desenvolver competências religiosas?	120
3.3 Matriz Curricular Marista - Ensino Religioso: uma proposta de formação centrada no desenvolvimento de competências	123
3.4 Pensando em competências para o Ensino Religioso a partir da Matriz do ENEM.....	136
3.4.1 <i>Dominar linguagens</i>	139
3.4.2 <i>Compreender fenômenos</i>	143
3.4.3 <i>Enfrentar situações-problema</i>	146
3.4.4 <i>Construir argumentação</i>	150
3.4.5 <i>Elaborar propostas</i>	154
3.5 Considerações finais.....	157
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

Compreender o Ensino Religioso no contexto atual da educação no Brasil e construir referenciais que possibilitem o desenvolvimento de competências para a releitura do fenômeno religioso e para a convivência na diversidade cultural-religiosa é o objetivo dessa tese. Para isso percorremos um longo caminho de estudo, pesquisa, análises e proposições. Nosso foco é olhar para o Ensino Religioso a partir da perspectiva da educação.

Dividimos esse trabalho em três capítulos. Num primeiro momento buscamos olhar para o Ensino Religioso como ele se apresenta. Depois, para alguns aspectos da educação e da sociedade. E, por fim, buscamos juntar as reflexões do Ensino Religioso e da educação, pensando numa proposta para o Ensino Religioso a partir do contexto da educação atual.

No capítulo “ENSINO RELIGIOSO: UM *ESPAÇOTEMPO* DE APRENDIZAGEM EM BUSCA DE AFIRMAÇÃO”, partilhamos um pouco da caminhada pessoal e as motivações para essa pesquisa. Refletimos sobre qual é o *espaçotempo* do Ensino Religioso na escola e na sociedade e sobre o contexto do surgimento do Ensino Religioso na educação brasileira. Ao olharmos para a História da Educação Brasileira percebemos a marca da relação do estado com as religiões, especialmente a Igreja Católica. Uma relação que tem determinado os rumos da educação religiosa nesse país.

Esse componente vem construindo uma nova história nos últimos anos, especialmente a partir da nova LDB e de pareceres e resoluções que tratam do assunto, mas ainda precisamos avançar mais para o reconhecimento de sua contribuição para a educação, assim como de outras áreas que se têm ocupado da temática religiosa. Buscamos compreender as interfaces de diálogo entre o Ensino Religioso, as Ciências da Religião e a Teologia, identificando as contribuições e os limites dessas áreas para o desenvolvimento do Ensino Religioso.

Analisamos os conteúdos e a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, de Planos de Estudo, de Matrizes Curriculares, Orientações e Diretrizes para o Ensino Religioso de diferentes estados e municípios e buscamos identificar se este componente está organizado e trabalha na perspectiva do desenvolvimento de competências. Para essa análise tivemos acesso ao material disponibilizado até julho de 2012,

no site do Grupo de Pesquisa Educação e Religião - GPER, no link da biblioteca - diretrizes e programas.

Neste capítulo buscamos compreender a história do desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil e a legislação pertinente a este componente curricular para refletir sobre as bases que justificam a presença do Ensino Religioso na escola pública, em um estado laico. No diálogo com a Teologia e as Ciências da Religião compreender o contexto do Ensino Religioso e as possibilidades do trabalho interdisciplinar. Esse contexto e os desafios que o Ensino Religioso ainda encontra para ser reconhecido na escola e na sociedade apontam para a necessidade de aprofundarmos o estudo na perspectiva da educação atual. Traçamos esse caminho porque acreditamos que esses elementos iniciais contribuirão na construção de possibilidades de um Ensino Religioso comprometido com a formação integral e cidadã.

No capítulo “O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO QUE VISA FORMAR CIDADÃOS”, lançamos um olhar para o contexto da educação. Nomeamos de "pinceladas" algumas breves reflexões sobre o contexto social, educacional e religioso. Olhamos para esse contexto a partir dos escritos de Alan Touraine que reflete sobre o contexto educacional na perspectiva da realidade social em diálogo com o contexto religioso. Edgar Morin e Jacques Delors contribuem com os saberes necessários à educação do futuro.

Ao refletir sobre os fins da educação encontramos na legislação que um dos objetivos centrais é *educar para a cidadania*. E essa educação envolve uma perspectiva de formação integral, que transcende a dimensão do ensino de conteúdos. Contextualmente o ensino por competências se apresenta como resposta aos desafios da educação contemporânea e um dos caminhos para a formação integral e a formação para a cidadania. Revisitamos conceitos de competência de vários autores e programas que trabalham nesta perspectiva. Perrenoud, Zabala e Sacristán foram as principais referências nesse aprofundamento. Também buscamos evidenciar os limites e os desafios do ensino por competências.

Além de conceituar, identificamos que *o educar por competências* se constitui no processo de formação da educação básica, especialmente no Ensino Médio, compreendendo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o seu contexto. Analisamos as questões do ENEM publicadas de 1998 a 2011, buscando identificar os elementos religiosos que caracterizam o fenômeno religioso presente neste sistema de avaliação. O Ensino Religioso não faz parte das áreas de conhecimento que são avaliadas pelo ENEM, mas, como vivemos numa sociedade marcada pela diversidade

cultural-religiosa, esses conhecimentos perpassam as diferentes áreas do saber. Nessa análise tentamos identificar os conteúdos do fenômeno religioso e as competências e habilidades que estão sendo avaliadas a partir desses conhecimentos. A análise desenvolvida neste capítulo nos permitirá inferirmos sobre a possibilidade de o Ensino Religioso desenvolver competências, o que será abordado no último capítulo.

Identificar, inicialmente, se é possível desenvolver um Ensino Religioso centrado no desenvolvimento de competências é um dos objetivos do capítulo “O ENSINO RELIGIOSO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS”. Aqui retomamos novamente os PCNEM e as Orientações Curriculares e Educacionais dos PCNEM. Neles identificamos como os outros componentes estão estruturados e nos perguntamos por que não um Ensino Religioso centrado no desenvolvimento de competências?

Refletimos também se é possível desenvolver competências religiosas sem fazer proselitismo ou praticar uma proposta de formação de valores religiosos. Nessa perspectiva encontramos a contribuição de Rafael Yus sobre *Educação Integral* que inclui a dimensão da espiritualidade como uma das dimensões a serem trabalhadas pela escola. Também Ken Wilber contribui com a visão de uma *Espiritualidade Integral*.

Neste capítulo buscamos validar a hipótese de que o desenvolvimento de competências no Ensino Religioso seria o caminho a ser construído para que este componente curricular contribua na formação humana segundo os objetivos da Educação Básica. Partilhamos mais uma pesquisa documental contribuindo nessa reflexão. A Matriz Curricular de Ensino Religioso da União Marista do Brasil - UMBRASIL, ainda em processo de publicação, foi analisada na perspectiva de ser uma proposta organizada por competências. A Matriz Curricular de Ensino Religioso da UMBRASIL é socializada em sua trajetória de construção, seus resultados parciais do processo, constituindo-se num processo de participação na autoria e na construção do documento. Na análise documental fica evidenciado tanto o acesso ao documento como o processo de autoria¹, que enriquece a análise.

A experiência de construção dessa matriz orientou a construção propositiva de uma matriz de referência para o desenvolvimento de competências no Ensino Religioso. Diante dessas contribuições buscaremos propor caminhos que possibilitem o desenvolvimento de

¹ FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 231.

competências no Ensino Religioso a partir da Matriz de Competências do ENEM. Acreditamos que essa possibilidade enriquecerá a contribuição deste componente no desenvolvimento de uma educação integral e cidadã, objetivos da Educação Básica.

A pesquisa será realizada utilizando-se a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. Buscaremos uma combinação de dados e métodos qualitativos e quantitativos para podermos aprofundar a temática e inferirmos possibilidades de solução do problema apresentado na pesquisa. Segundo Flick, a associação de resultados qualitativos e quantitativos nos permite a obtenção de um conhecimento mais amplo sobre o tema da pesquisa, em comparação ao conhecimento fornecido por uma única abordagem.² Interessamos os elementos religiosos que encontramos no ENEM numa análise quantitativa, mas principalmente o aspecto qualitativo, o como eles se apresentam.

Utilizamos dados documentais sobre o Ensino Religioso, sobre o sistema de avaliação - ENEM, sobre as diretrizes e os programas de Ensino Religioso e sobre uma matriz curricular que trabalha nessa perspectiva. "Os documentos são os meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo."³ Isso fica mais evidente na partilha da Matriz da UMBRASIL. Em relação aos demais, optamos por documentos disponíveis, localizados em sites e em publicações.

Em cada capítulo procuramos apresentar dados de pesquisa por meio da análise documental em diferentes contextos com o objetivo de contribuir nessa construção. E, a partir dos elementos que a pesquisa nos apresentou, buscamos inferir sobre quais seriam as competências que este componente curricular deveria desenvolver para, junto com os demais, atingir os objetivos da educação. O cruzamento das informações coletadas na análise destes documentos, dos contextos e das leituras especializadas nos permitiu inferir possibilidades de desenvolver um Ensino Religioso por competências.

² FLICK, 2009, p. 46.

³ FLICK, 2009, p. 236.

1 ENSINO RELIGIOSO: UM *ESPAÇOTEMPO*⁴ DE APRENDIZAGEM EM BUSCA DE AFIRMAÇÃO

O Ensino Religioso faz parte da História da Educação Brasileira. Passou por diferentes momentos e contextos. Continua ainda construindo seu *espaçotempo* de atuação na escola e na sociedade. É preciso compreender os meandros da história para podermos reconstruir uma nova caminhada para este componente curricular.

Neste capítulo buscamos compreender a história do desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil e a legislação pertinente a este componente curricular. Refletir sobre as bases que justificam a presença do Ensino Religioso na escola pública, em um estado laico. Dialogar com a Teologia e as Ciências da Religião buscando interfaces de diálogo entre essas áreas. E analisar os conteúdos e a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de Planos de Estudo e de Matrizes Curriculares e Diretrizes para o Ensino Religioso de diferentes sistemas de ensino e identificar se este componente está organizado e trabalha por competências. Esses elementos iniciais nos ajudarão a construir possibilidades de um Ensino Religioso comprometido com a formação integral e cidadã.

1.1 "Caminhos e descaminhos investigativos"⁵

Educação e Religião estão significativamente presentes em minha vida desde a infância. A vivência religiosa familiar e comunitária, juntamente com o gosto pelo estudo, despertaram desde cedo em mim a vontade de dedicar minha vida a esta temática. A minha formação secundária num seminário católico possibilitou-me a formação e a vivência no Catolicismo, num período de construção da minha personalidade e do meu projeto de vida. No período da graduação em Filosofia, as diferentes concepções filosóficas e religiosas, muitas vezes, contrastavam com a estrutura da instituição e os dogmas da religião. Isso gerava inquietações desconcertantes e, ao mesmo tempo, motivadoras em busca de ressignificação existencial.

⁴ UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. União Marista do Brasil. Brasília: UMBRASIL, 2010. No item 1.2 refletiremos sobre o conceito *espaçotempo* e o contexto no Ensino Religioso.

⁵ O título *Caminhos e descaminhos investigativos* surge a partir das reflexões e do estudo dos textos do livro: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. O texto está construído na 1ª pessoa por ser a partilha da minha caminhada pessoal.

Tempos depois, já graduado e trabalhando na área de educação numa instituição confessional, deparei-me, novamente, com as angústias de conciliar na prática os elementos constituintes das dimensões da religião e da educação. Tanto na especialização em Ensino Religioso, como no Mestrado em Educação e agora no Doutorado em Teologia, busquei e busco compreender as interfaces relacionais que a educação e a religião constroem na formação e no desenvolvimento humano. Acredito que compreender os meandros desses aspectos da vida possibilitará construir um projeto de vida pessoal e profissional e uma proposta educativa coerente com os desafios do mundo atual.

Uma das interfaces da relação entre educação e religião encontramos no componente curricular Ensino Religioso. A dimensão religiosa está presente na História da Educação do Brasil desde sua origem e passou por diferentes contextos. Uma relação nem sempre harmoniosa, mas que possibilitou muitos avanços. Apesar de sua longa história, não tem plenamente reconhecido seu papel na educação, nem sua função social. Constantemente questionado pela sociedade, precisa encontrar outros caminhos que justifiquem sua presença no espaço escolar.

Ao longo da minha trajetória venho percebendo algumas necessidades educativas e de formação de educadores neste componente curricular. Quando professor de Didática do Ensino Religioso no Instituto Marista Graças de Viamão, percebi que os alunos em formação no Curso Normal, antes de atuarem como educadores de Ensino Religioso, precisavam compreender sua religiosidade, sua fé, sua identidade religiosa. Busquei investigar isso na Especialização em Metodologia do Ensino Religioso na Universidade de Passo Fundo com o título: *Reflexões sobre a construção da identidade religiosa do professor de ensino religioso*.

Enquanto professor e coordenador de Pastoral, com a função de assessorar as professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no trabalho em Ensino Religioso, percebi que junto com o conhecimento conceitual e metodológico o professor precisava compreender sua religiosidade e perceber que ela está inserida em seu fazer educativo em sala de aula. Ingressei no Mestrado em Educação da PUCRS e desenvolvi a pesquisa: *Religiosidade humana e fazer educativo*⁶ com o objetivo de refletir com o grupo

⁶ SCUSSEL, Marcos André. *Religiosidade humana e fazer educativo*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007b. Disponível em <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=633> Acesso em: 08 set. 2012. Uma versão resumida pode ser encontrada em: SCUSSEL, Marcos André. *Religiosidade humana e fazer educativo*: um olhar a partir da Didática do Ensino Religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos, FUCHS, Henri Luiz,

de pesquisa sobre a sua religiosidade e a sua prática educativa. Perceber o Ensino Religioso como um espaço de partilha e construção de saberes, e da importância da religiosidade no desenvolvimento de uma educação integral.

Enquanto educador marista tenho participado da equipe de construção da Matriz Curricular do Ensino Religioso da UMBRASIL (União Marista do Brasil), que congrega mais de 80 escolas no Brasil e está unificando os documentos que orientam seus processos educativos e sua proposta pedagógica. Essas Matrizes Curriculares⁷ são norteadas por categorias de competências a serem desenvolvidas por todos os componentes. Essa experiência me possibilitou ampliar a percepção e as possibilidades do Ensino Religioso.

Hoje, atuando na gestão escolar, percebo um contexto educacional desafiador diante das novas realidades do mundo, levando as instituições educacionais a refletirem sobre as políticas e os processos educativos. Os desafios da educação devem ser pensados pelo conjunto das áreas de conhecimento focadas numa mesma finalidade. Compreendo que os componentes curriculares devem ser pensados a partir de uma perspectiva ampla e contextualizada.

É nesse contexto de vivências, de insatisfação com as respostas, de inquietações e de possibilidades de novas construções que surge essa pesquisa.

Portanto, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.*⁸

Diante das incertezas da vida e dos desafios do gerenciamento de informações cabe à escola a missão de ensinar aos estudantes não somente conteúdos, mas como gerenciar as informações e como saber utilizá-las em seu cotidiano. Buscando desenvolver uma aprendizagem significativa, muitas propostas educativas têm apresentado o ensino por competências como a forma mais adequada para responder aos desafios da formação, do desenvolvimento pleno e preparar os estudantes para a vida em sociedade.

Olhando para a realidade das escolas percebemos que os planos de estudo, muitas

BRADENBURG, Laude E. e KLEIN, Remi (Orgs.). *Práxis do ensino religioso na escola: IV Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007c. p. 219-223.

⁷ No terceiro capítulo será analisada essa matriz curricular.

⁸ BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, 2002. p. 14.

vezes, se resumem a uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos. Nosso desafio no grupo de trabalho da Matriz Curricular era desenvolver uma proposta de Ensino Religioso por competências. Encontramos pouca literatura sobre o desenvolvimento de competências neste componente curricular. Essa realidade me inspirou a aprofundar essa temática, buscando pesquisar o contexto e possibilidades de construir uma matriz de referência para as competências a serem desenvolvidas no Ensino Religioso.

Se, atualmente, as propostas de ensino trabalham e buscam avaliar as competências desenvolvidas nos estudantes, o Ensino Religioso enquanto componente curricular da base nacional comum deve também contribuir com a formação integral, desenvolvendo as competências que lhe cabem. Essas propostas precisam de pesquisa e fundamentação para que possam ser consolidadas e atinjam plenamente seu objetivo.

Essa trajetória investigativa torna-se ousada e desafiadora na medida em que serão necessários desbravar novos horizontes ainda não pensados para este componente curricular. Uma caminhada que requer desconstrução de conhecimentos e "verdades" construídas ao longo da história da educação religiosa no Brasil.

Costumeiramente vemos os pesquisadores dessa área trilhando caminhos semelhantes. O ponto de partida acaba sendo o que ensinar no componente de Ensino Religioso. Ou, então, como formar bons professores para desenvolverem as aulas? Nos *descaminhos* da pesquisa, procurarei não seguir por esses caminhos que outros colegas já vêm trilhando. Busco partir de outra premissa que não a das tradições religiosas e, sim, da premissa das estruturas de avaliação dos Sistemas de Ensino. De buscar, a partir de minhas intuições, pensar diferente, pensar num projeto que trabalha por competências, vislumbrando possibilidades de novos caminhos de desenvolvimento e formação para este componente curricular. "Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir."⁹

As perguntas podem ser as mesmas de tantos outros pesquisadores. Mas a busca de respostas para essas e tantas outras perguntas que vão surgindo ao caminhar, vai mostrando-nos outras possibilidades de construção. Muitas perguntas nortearam essa busca.

⁹ BUJES, 2002, p. 12.

Quais as bases que fundamentam a educação atual em nosso País? Quais são os fins que se propõem? Por que o Ensino Religioso que possui uma longa trajetória na História da Educação Brasileira ainda é alvo de constantes questionamentos e conflitos quanto ao seu reconhecimento enquanto área de conhecimento? Como estão organizados os documentos norteadores do Ensino Religioso no Brasil? Como estão organizados os demais componentes das áreas de conhecimento? O que os sistemas de avaliação cobram das áreas de conhecimento? É possível um Ensino Religioso focado no desenvolvimento de competências? Que competências precisamos desenvolver para que o Ensino Religioso possa contribuir significativamente para atingir a finalidade da educação básica: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?

Nos descaminhos em busca de respostas, procurando avançar numa nova proposta educativa, centrei minha inquietação na seguinte problemática: É possível um Ensino Religioso por competências e que competências são necessárias serem desenvolvidas neste componente curricular para que ele contribua para a formação plena do educando?

Diante desse contexto podemos nos perguntar: Que compromisso assumo com essa pesquisa? Primeiramente é preciso compreender o *espaçotempo* do Ensino Religioso. Compreender o contexto histórico que o inseriu na escola. Reconhecer os avanços já conquistados em busca de afirmação desse componente. Buscar nos sistemas de ensino alguns caminhos possíveis para proposição mais afirmativa do papel do Ensino Religioso na formação do cidadão.

1.2 O *Espaçotempo* do Ensino Religioso

O Ensino Religioso é tema recorrente nos debates sobre os processos educativos e também nos meios político e social. Não demora muito para que, de tempos em tempos, alguém se insurja e volte a questionar a validade deste componente curricular. Em nossa História da Educação este componente curricular, legalmente reconhecido, passou por diferentes momentos de desenvolvimento. Desde a concepção confessional e catequética, passando pelo desenvolvimento de valores e questões éticas de formação geral e, atualmente, a concepção das ciências da religião vem se fortalecendo. Numa leitura preliminar poderíamos nos questionar se essas concepções de Ensino Religioso estão contribuindo para

que os objetivos da educação sejam atingidos. Na realidade, qual seria o *espaçotempo* de atuação do Ensino Religioso na formação integral e cidadã dos estudantes?

Ao refletir sobre o *espaçotempo* no Ensino Religioso, busquei inspiração no conceito usado no Projeto Educativo do Brasil Marista¹⁰. É uma expressão usada para caracterizar o projeto da escola. "A escola é compreendida como *espaçotempo*, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação."¹¹

Esse *espaçotempo* de aprendizagem desempenhou diferentes papéis ao longo da nossa história. Muitas vezes constituiu-se num espaço de conflito em tempos de incertezas e inseguranças sobre o seu papel. A falta de clareza do *espaçotempo* do Ensino Religioso, tanto dos profissionais que atuam neste componente curricular, quanto dos especialistas em educação ou da sociedade em geral, coloca-o constantemente em pauta de discussão. É preciso compreender de forma ampla tudo o que envolve esse complexo conceito.

Espaçotempo é um *continuum* que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos, fenômenos e situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais. Ou seja, tudo - fatos, eventos, fenômenos, processos - acontece em espaços e tempos precisos e determinados.¹²

Assim *espaçotempo* constitui-se na complexa junção de tudo o que acontece, ou deveria ser realizado enquanto missão principal, no espaço e no tempo de aula dedicado ao Componente Curricular do Ensino Religioso. Usa-se o *espaçotempo* do Ensino Religioso para passar informações? Para construir e socializar conhecimentos? Para desenvolver competências e habilidades para a formação cidadã? O *espaçotempo* do Ensino Religioso não deveria buscar a formação integral do ser humano e o desenvolvimento de competências para viver e construir uma sociedade melhor?

A sociedade está em constante mudança. Assim também podemos compreender a Escola, inserida nesta sociedade, como uma instância dinâmica, em constante construção e discussão. E o Ensino Religioso, integrando os processos de ensino e aprendizagem, também está inserido nesta constante dinâmica de debate e discussão.

¹⁰ UMBRASIL, 2010.

¹¹ UMBRASIL, 2010, p. 53.

¹² UMBRASIL, 2010, p. 26.

Vivemos tempos de incertezas.¹³ E essa situação existencial provoca reflexões e questionamentos em busca de seguranças existenciais. Na sociedade, as incertezas e as inseguranças geram inúmeras novas situações de compreensão e análise dos fatos. Quanto mais complexa a sociedade, maior o desafio para compreender os meandros da história que vai sendo construída. Vivemos num mundo em que tudo está de certa forma inter-relacionado, interligado. Se quisermos compreender algo neste mundo, não podemos mais querer analisá-lo separadamente. Há uma interconexão entre os fatos, as coisas e tudo o mais que possamos imaginar.

Se assim compreendemos o mundo, a sociedade e a história atualmente, os caminhos de compreensão e construção de novas possibilidades devem partir dessa prerrogativa. As facilidades de comunicação do mundo atual nos permitiram estar conectados, acompanhando quase em tempo real o que acontece no mundo todo. Mas, além de saber o que está acontecendo, somos também influenciados pelas situações e mudanças que ocorrem em determinados espaços e tempos desse planeta.

Assim a educação não pode ser vista, compreendida ou analisada de forma descontextualizada de nossa realidade complexa e global. Se quisermos fazer leituras profundas e significativas dos processos educativos, precisamos compreender o papel da educação nesta sociedade e a influência que ela exerce nesta definição da sua missão. Se a educação está bem ou se está mal, ela não está sozinha, mas é fruto de processos políticos e sociais que a levaram a este patamar de desenvolvimento. E a sua situação também deve estar refletida em outros campos de atuação na sociedade, como no desenvolvimento social, cultural, econômico e no Índice de Desenvolvimento Humano.

Nenhuma situação de aprendizagem no *espaçotempo* escolar deve ser vista de forma isolada. É preciso compreender o contexto no qual está inserida e quais as repercussões que teremos com determinado fato. Se as políticas educacionais são boas, ou se são ruins, isso repercutirá nos espaços educativos. Se a gestão escolar vai bem, ou se não vai bem, haverá reflexo no trabalho dos educadores. Se o clima organizacional no espaço educativo é bom, o ambiente de convivência e aprendizagem será frutuoso. Se o trabalho dos educadores, somado a esses fatores, for de qualidade, o processo de aprendizagem dos alunos será bom.

¹³ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

Nenhum resultado do processo de aprendizagem poderá ser visto separadamente em qualquer ambiente educativo. Nenhuma teoria pedagógica conseguirá por si só validar o complexo processo de formação e desenvolvimento do ser humano. Nenhum componente curricular terá condições de assumir sozinho a responsabilidade pelos objetivos da educação. Nenhum componente curricular poderá querer trilhar sozinho um caminho independente, desconectado dos objetivos centrais do ensino.

O Ensino Religioso, que se ocupa do fenômeno religioso, precisa do diálogo com as outras áreas de conhecimento para construir seu *espaçotempo* de atuação. Nesse diálogo com a Teologia e com as Ciências das Religiões¹⁴, o Ensino Religioso vai solidificando seu espaço de formação no cenário educativo. É preciso compreender a contribuição das Ciências das Religiões nesse processo de leitura e releitura do fenômeno religioso e na compreensão da religiosidade humana.

Nesse contexto busca-se refletir sobre o Ensino Religioso na História da Educação Brasileira e, principalmente, neste momento atual. "O Ensino Religioso está na escola porque a natureza da escola e da educação o exige, ou porque as denominações religiosas e outros grupos o querem?"¹⁵ O questionamento de Ruedell é sempre atual, pois ainda estamos em busca de respostas. Muitos autores têm trabalhado nessa temática. Para Passos, o Ensino Religioso justifica-se "como um estudo relevante para a formação do cidadão atual."¹⁶

Afirmar que o Ensino Religioso é importante porque contribui para a formação do cidadão configura-se numa nova proposição para este componente. Passos aprofunda a reflexão:

Em resumo, podemos dizer que o ER escolar é importante pelos seguintes aspectos que, na prática, estão interligados entre si:

Como estudo da religião - A ignorância religiosa tem sido uma fonte fecunda de sectarismos e intolerâncias religiosas, mesmo nos segmentos culturais mais bem informados. [...]

Como interpretação da realidade - O ensino fundamental fornece aos estudantes elementos que, gradativamente, formam suas visões de mundo e seus modos de interpretar a realidade. A formação do cidadão pretende capacitá-lo a ler não só textos, mas também a realidade. [...]

Como relação dos conhecimentos - Os estudos atuais de epistemologia têm demonstrado a fragmentação das ciências em suas diversas áreas, de forma a perder a visão do conjunto. [...]

Como formação do ser humano - [...] A educação do ser humano não conflita com as religiões; ao contrário, soma-se a elas na tarefa de conduzir a humanidade para a

¹⁴ A reflexão sobre as diferentes concepções de Ciências das Religiões será aprofundada no item 1.5.

¹⁵ RUEDELL, Pedro. *Trajetória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul*: legislação e prática. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005. p. 16.

¹⁶ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 94.

consciência de si mesma e de seu papel dentro da história na condição criatural e relacional. [...]

Como convivência social - A formação do cidadão é, em suma, o objetivo básico do ensino fundamental com todos os seus conteúdos e estratégias. [...]

Como parâmetro ético - As tradições religiosas são portadoras de éticas que orientam e disciplinam a vida de seus adeptos na convivência interna do grupo e na vida social.¹⁷

Conhecer as tradições religiosas não é um fim em si mesmo. A sabedoria das religiões deve nos ajudar na formação para a cidadania. Como afirma Passos, "A educação civil e leiga para a cidadania não pode ignorar as religiões, pela sua forte presença e função social."¹⁸ Diante desse contexto, ressalta-se a importância deste componente, não pelas informações, mas pela formação que ele deve promover. É preciso compreender que o *espaçotempo* do Ensino Religioso passou por transformações ao longo da história e que hoje, ainda, continua em busca da sua identidade.

1.3 O contexto do surgimento do Ensino Religioso na educação brasileira

O *espaçotempo* de aprendizagem no Ensino Religioso caracterizou-se por diferentes etapas e modelos ao longo da História da Educação no Brasil. Compreender esses *espaçotempos* e qual é a contribuição dessa área de conhecimento para o processo de formação e desenvolvimento do ser humano é um dos desafios que nos é apresentado. Se encontramos diferentes concepções é porque estamos numa caminhada em busca de novos horizontes, de estruturas mais seguras para enraizar nossas concepções educativas. A legislação acompanhou e, também, provocou essas transformações. Mas a legislação por si só não contempla as necessidades da educação nesse mundo complexo.

Os registros da História do Brasil iniciam com a chegada dos portugueses nessas terras. Boa parte da cultura, costumes, crenças e estilos de vida econômica, política e social dos povos que aqui viviam foram perdidos. Os colonizadores não tinham tempo nem interesse pela cultura desses povos quando o Brasil foi "descoberto". Com isso perdeu-se boa parte da riqueza desse país. E o que se seguiu foi uma destruição dos povos que aqui viviam e de suas culturas. Ainda hoje encontramos livros que falam do "Descobrimento do Brasil" e levam até as escolas interpretações equivocadas e insuficientes para compreendermos essa complexa parte de nossa História. O ensino, muitas vezes, não ajuda o estudante a compreender as

¹⁷ PASSOS, 2007, p. 105-109 (grifo do autor).

¹⁸ PASSOS, 2007, p. 110.

imperceptíveis relações e os interesses que norteiam os rumos da História. Muita História existia, mas perdemos o registro e a possibilidade de compreendermos essas culturas. Assim, muitas vezes, parece que nossa História começou com a chegada dos portugueses.

A História da Educação no Brasil se confunde com a História da Igreja, com a História Política e com os processos de desenvolvimento que o país passou. Desde a chegada dos portugueses a educação no Brasil ficou a cargo da Igreja Católica, em especial dos Jesuítas que ficaram responsáveis pelo ensino e pela evangelização dos povos nativos. O objetivo era a catequização dos índios e dos negros e a sua inserção nos valores da sociedade, conforme os costumes da época. "Dessa forma, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião oficial, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal".¹⁹ Mais do que a salvação, o batismo na Igreja Católica lhes garantia o direito de serem reconhecidos como cidadãos.

Esse período oficial da História do Brasil é marcado pelo acordo entre a Igreja e o Estado. Assim, todos os processos decorrentes dessa relação tinham esse viés ideológico. A missão da educação era a cristianização dos povos nativos e a integração do povo aos valores da sociedade europeia. O ensino era evangelizador, católico e o que se desenvolvia como Ensino Religioso nas escolas era o ensino da Religião Oficial que era a Igreja Católica Apostólica Romana. Esse período marcou, podemos dizer, a primeira fase da História do Ensino Religioso no contexto da educação, um ensino confessional, evangelizador.

Com forte influência europeia a educação no Brasil segue os princípios da Igreja Católica.

Na Europa, é de significativa importância o papel da Instituição Católica como responsável pela influência no processo de formação cultural dos diversos países desse continente. Desde as escolas monacais até a organização das Congregações especificamente orientadas para assumir escolas e universidades, é notória a influência do ensino da instrução religiosa, dos catecismos na formação da elite, seja da nobreza e ou da burguesia nascente.²⁰

A cultura europeia sofre essa influência e a repercussão é visível na formação da sociedade.

¹⁹ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998. p. 12.

²⁰ JUNQUEIRA, Sérgio. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Ed. Champagnat, 2011. (Coleção Educação: religião; 5). p. 30.

Ao longo da história do Ocidente, percebe-se que o avanço da presença da Igreja nos diversos reinos, países, enfim, núcleos políticos, interferiu de forma significativa na compreensão de mundo e de ser humano, assim como na orientação moral e, portanto, na organização de valores sociais.²¹

Na Europa, de modo geral, a influência da religião era forte e estava impregnada na cultura. Compreendia-se como indispensável para a formação do cidadão. "A religião é ensinada como forma de educar para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio, piedade. Na organização da escola infantil é a família que solicita presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças."²² A catequização e a cristianização dos negros e índios tinham, também, o objetivo de oferecer cidadania aos brasileiros.

A influência das instituições religiosas na educação na Europa determinou os rumos dos processos educativos no Brasil de forma marcante até 1859. Neste período a Europa passava por diferentes crises e revoluções culturais. Uma maior articulação entre os estados permitiu uma reestruturação nos processos educativos. A valorização da cultura e o respeito à diversidade na construção da identidade. Com isso a Igreja passou a perder espaço de influência na educação, principalmente nas escolas estatais. Mesmo diante dessas mudanças no cenário europeu, no Brasil continuou sendo praticada a catequese.

A educação constituiu-se em humanista-católica, com aulas de religião para a evangelização, buscando a conversão das pessoas. Esse catolicismo, trazido ao Brasil pelos portugueses, já possuía influências míticas e pagãs, as quais, em contato com as religiões indígenas e africanas, que acrescentaram crenças mágico-fetichistas e animistas, também com a influência dos rituais Xamanistas, produziu uma concepção própria de vivência religiosa deste povo.²³ O pluralismo religioso já marcava a sociedade, mas até a Proclamação da República eram proibidas manifestações públicas de outras tradições religiosas.

Esse contexto foi mudando lentamente durante a Monarquia. Lentamente, pois o estado assume a responsabilidade pela educação, porém, a Carta Magna de 1824 mantém a Religião Católica Apostólica Romana como a Religião Oficial do Império, em seu artigo 5º da Carta Magna. A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do estado, dando sustentação ao poder do estado, e o que se faz na escola é o ensino da Religião Católica.

²¹ JUNQUEIRA, 2011, p. 35.

²² JUNQUEIRA, 2011, p. 33.

²³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso um histórico processo. In: ALVES, Luís Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.). *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 16.

No período da monarquia, quando o Estado passa a assumir, gradativamente, a responsabilidade pela educação, defende-se um estado laico e, portanto, deve ser, também, "a escola pública, gratuita, laica, para todos"²⁴. Embora continue reconhecendo a "Religião Católica Apostólica Romana, a Religião oficial do Império", inicia-se um processo de abertura para a diversidade cultural religiosa do Brasil. Durante esse período e durante o Período Republicano a educação passou por muitos questionamentos e muitas mudanças. Alguns defendiam que a educação deveria ser laica e buscavam banir o ensino da Religião.

Até a Proclamação da República no Brasil, o Ensino Religioso era catequético e buscava a conversão de todos ao catolicismo. A partir da República, ele passa a ser área de conflito explícito, pois, a partir deste momento histórico, o ensino no Brasil deveria ser leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa. Este foi o argumento em todas as Constituintes brasileiras republicanas.²⁵ Surge a concepção de Estado laico, onde este não assume uma confissão, mas permite a liberdade aos cidadãos para professarem suas crenças.

A partir da República, observa-se uma mudança profunda nesta realidade, pois a separação orgânica entre a Igreja e o Estado autorizava a fragmentação do campo religioso brasileiro. Buscava-se construir um Estado a partir de princípios filosóficos e políticos laicos. A primeira Constituição Republicana afirma que: "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos".²⁶ Influenciados pela interpretação francesa da "neutralidade escolar", os legisladores do regime republicano assumiram a expressão "ensino leigo" como a ausência de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que frequentavam as escolas mantidas pelo sistema estatal.

Segundo Junqueira, "A discussão na organização escolar não era apenas quanto ao modelo do Ensino Religioso, mas também da concepção de educação como um todo, revelando uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista, ou científica".²⁷ Mais que uma questão religiosa, havia uma mudança de paradigma em discussão.

A República assumiu a responsabilidade de organizar no Brasil uma rede de ensino pública e gratuita para todos. Mas somente com a "Revolução de Trinta" é que o Estado

²⁴ FONAPER, 1998, 13.

²⁵ FONAPER, 1998, p. 14.

²⁶ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Art. 72, §6º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

²⁷ JUNQUEIRA, 2002, p. 31.

assumiu a responsabilidade e por meio da Constituição de 1934 estabelece um Plano Nacional de Educação e inicia-se a expansão da rede de ensino.²⁸

O artigo 153 da Constituição de 1934 declarava: “O ensino religioso será de matrícula 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”.²⁹ Inicia-se aqui, teoricamente, uma abertura de respeito à diversidade religiosa do povo brasileiro e mantém-se o estudo da religiosidade por considerar importante para a formação integral do ser humano.

A introdução do Ensino Religioso nas escolas teve também um caráter ideológico.

Ao identificar “formação moral” com a educação religiosa e transferir desta forma para a Igreja a responsabilidade da formação moral do cidadão, o governo não apenas responde às exigências dos educadores católicos, que reclamavam para a igreja essa tarefa, mas também se mostra fiel à sua concepção autoritária, pelo estabelecimento de mecanismos para reforçar a disciplina e a autoridade.³⁰

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola. No artigo 141, § 7º afirma: “É inviolável a liberdade de consciência e crença, e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os dos bons costumes”.³¹ Apesar da Lei Maior orientar o processo para tal democratização e garantir o espaço do Ensino Religioso na escola, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, artigo 97, que é transportada da Carta de 34 quase na íntegra, produz algumas modificações que restringem o seu espaço no sistema educacional e enfraquecem a responsabilidade do estado para com o seu conteúdo e para com os seus professores. “Os enunciados ‘sem ônus para os cofres públicos’, ‘de acordo com a confissão religiosa dos alunos’ e ‘formação de classe para o Ensino Religioso’ apontam para um ensino confessional, desintegrado do conjunto das disciplinas do currículo e discriminado por classes especiais.”³²

Neste contexto, o Ensino Religioso é obrigatório para a Escola, concedendo ao aluno o direito de optar pela frequência ou não no ato da matrícula.

²⁸ JUNQUEIRA, 2002, p. 31.

²⁹ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Art. 153. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012..

³⁰ JUNQUEIRA, 2002, p. 36.

³¹ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Art. 141, § 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

³² MARKUS, Cledes. *Culturas e Religiões: implicações para o Ensino religioso*. São Leopoldo: COMIN, 2002. p. 35. (Cadernos do COMIN; 9)

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, de nº. 5.692/71, em seu artigo 7º, parágrafo único, repete o dispositivo da Carta Magna de 1968 e Emenda Constitucional nº 1/69, incluindo o Ensino Religioso no sistema escolar da rede oficial, nos respectivos graus de ensino.³³

Esse segundo período da História do Ensino Religioso na educação brasileira pode ser caracterizado por um ensino baseado na formação moral e no desenvolvimento de valores nos estudantes. O ensino dos princípios da Igreja Católica permeavam os ensinamentos formativos e morais nas práticas da sala de aula. O objetivo era a formação do caráter para a vida em sociedade. Inicia-se um processo de respeito e abertura em relação às outras crenças. Porém, as práticas nas escolas nem sempre condiziam com o que a legislação propunha.

O Ensino Religioso tinha um viés teológico e possuía uma visão plurirreligiosa, que visava a formação religiosa do estudante, com um olhar para os princípios das tradições religiosas. Constituíam-se numa forma de propor a vivência dos valores defendidos pelas tradições religiosas. Buscava superar a prática catequética, mas ainda contemplava elementos da concepção anterior. Durante esse período, o *espaçotempo* do Ensino Religioso caracterizava-se pela busca da formação nos valores universais defendidos pelas tradições religiosas .

Ganham força os debates sobre a Teologia da Libertação³⁴ e o fenômeno da diversidade religiosa torna-se mais evidente. Os movimentos sociais e culturais se afirmam, conquistando seu espaço e sua liberdade de manifestação. Em 1986 ocorrem algumas mudanças nas concepções paradigmáticas vigentes. Instaura-se uma crise cultural que afeta toda a sociedade. Neste período acontece o processo de abertura política no país; difunde-se a liberdade de imprensa; volta-se a debater as questões de educação e religião.

A educação e o Ensino Religioso sofrem profundos questionamentos e reflexões sobre a sua identidade. Surgem novas concepções de evangelização e inicia-se um movimento que busca assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa. Até a aprovação da nova LDB o Ensino Religioso passa a ser alvo de inúmeras discussões e polêmicas. De um lado, os defensores de sua permanência na escola, do outro, os defensores de sua exclusão. Ganha força o movimento que busca a sua permanência na escola, ressaltando a importância de o educando compreender a sua dimensão religiosa, permitindo encontrar respostas aos seus

³³ FONAPER, 1998, p. 17.

³⁴ LIBANIO, João Batista; MURAD, Afonso. *Introdução à Teologia*. Perfil, enfoques, tarefas. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 161ss.

questionamentos existenciais, construindo um sentido para a sua vida e respeitando as diferenças.

1.4 Uma leitura do contexto atual do Ensino Religioso a partir da LDB

Depois de alguns anos tramitando no Congresso Nacional e de muitos debates, no dia 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob nº. 9.394/96. Com uma visão progressista, possibilitou inúmeras mudanças na educação e também no Ensino Religioso. No Artigo 33 afirma que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.³⁵

A nova LDB inovou na sua compreensão e na organização deste componente, mas acabou inviabilizando a sua prática. Dizer que é de matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos foi decretar a sua saída do currículo. Pressionado pelas instituições religiosas que percebiam a perda de um campo de reflexão sobre a dimensão religiosa, em 22 de julho de 1997 foi aprovada a lei 9.475/97 alterando o artigo 33 da LDB que passou a ter a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural 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 dos professores. § 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.³⁶

³⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 out. 2011.

³⁶ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 out. 2011.

Embora ainda equivocada,³⁷ a redação agradou mais às instituições religiosas do que a anterior, pois as Igrejas, principalmente as cristãs, já estavam refletindo sobre a nova identidade do Ensino Religioso. A distinção entre Ensino Religioso e catequese já vinha sendo construída dentro das igrejas cristãs, pois sabiam que a escola não era mais um espaço privilegiado de pastoral, mas um ambiente de reflexão, debate e conhecimento do fenômeno religioso.

Como disciplina integrante do sistema educacional na sua globalidade, o Ensino Religioso é o processo de educação da dimensão religiosa do ser humano que, na busca da razão de existir, realiza a experiência do religioso, num movimento de relação profunda consigo mesmo, com o mundo cósmico, com o outro, seu semelhante, e com o Transcendente.³⁸

O padre Wolfgang Gruen³⁹, um dos grandes teóricos que ampliou o debate e as definições sobre o Ensino Religioso, estudioso de Paul Tillich, foi buscar nele a concepção de religiosidade como algo intrínseco ao ser humano, enquanto uma dimensão de profundidade de todas as dimensões humanas. Para Tillich a religião não é a instituição na qual se realiza o contato entre Deus e o homem, mas ser religioso significa estar apaixonado pela pesquisa do sentido da vida e estar aberto a qualquer resposta que possa surgir. “A vida sob a dimensão do espírito se expressa numa função que é definida pela autotranscendência da vida, isto é, religião.”⁴⁰

A religião, enquanto autotranscendência da vida no reino do espírito, é a busca por uma resposta pelo sentido da vida. “A realização da busca da vida sem-ambigüidade transcende qualquer forma ou símbolo religioso no qual possa se expressar.”⁴¹ Essa concepção de religiosidade de Tillich aponta-nos perspectivas de diálogo inter-religioso. Num pensar nas fronteiras, institui o diálogo crítico como forma de ampliar a compreensão dos fenômenos.

A nova LDB e as leis que se sucederam trouxeram avanços significativos em termos de reconhecimento do Ensino Religioso como uma disciplina curricular no sistema de ensino fazendo parte da formação básica, dando-lhe *status*, porém a sociedade continua dividida

³⁷ Equivocada, pois ao mesmo tempo em que declara ser o Ensino Religioso de matrícula facultativa, afirma ser parte integrante da formação básica. Se consideramos o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica, necessária para o ser humano, este não poderia ser facultativo.

³⁸ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 110.

³⁹ JUNQUEIRA, 2002, p. 52. Cf. GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁴⁰ TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulinas, 1984. p. 460.

⁴¹ TILLICH, 1984, p. 467.

quanto à sua aceitação. Alguns ainda o defendem como ensino de uma Religião e por isso encontram muitas resistências no seu desenvolvimento. Por falta de qualificação, muitos educadores que trabalham com Ensino Religioso, acabam ministrando aulas de forma catequética e confessional, criando um sentimento de rejeição por parte dos alunos. Ou o desenvolvem numa perspectiva moralista, propondo valores e princípios éticos a serem seguidos.

Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso.⁴²

Dentro desta visão, o conhecimento religioso começa a sair do âmbito das igrejas e ganha espaço de discussão em nível científico. Supera-se a visão fragmentada que separou o mundo profano do sagrado, a fé da razão, e busca-se integrar todos os conhecimentos valorizando o ser humano em todas as suas dimensões. Compreende-se o religioso como um conhecimento humano e o Ensino Religioso como um espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização destes conhecimentos.

O Ensino Religioso está, portanto, integrado às demais áreas do conhecimento, fazendo parte dos componentes curriculares do sistema de ensino. Constitui-se numa proposta interdisciplinar, associando-o aos demais saberes, relacionando fé, cultura e vida. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais destaca-se a necessidade da integração entre o aspecto religioso e a cultura: “Cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos.”⁴³ Assim cada cultura vivencia e expressa a sua religiosidade de maneira diferente, produzindo conhecimentos diversos.

Os debates sobre o Ensino Religioso no final do século passado e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, em seu artigo 33, posteriormente modificado pela Lei 9.475/97, oficializa um novo período na história do Ensino Religioso no Brasil. A legislação, os debates e as práticas que se seguiram buscaram assegurar o "respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil", reconhecendo essa complexa estrutura cultural que forma o Brasil. Embora continue sendo de "matrícula facultativa", ele passa a ser reconhecido como "parte integrante da formação básica do cidadão". Fica explícito que a função da

⁴² FONAPER, 1998, p. 21.

⁴³ FONAPER, 1998, p. 19.

educação é a formação do cidadão e o Ensino Religioso faz parte dessa missão. Também ficou assegurado que o Ensino Religioso não deve ser o ensino de uma ou mais tradições religiosas, sendo "vedadas quaisquer formas de proselitismo".

Essa terceira fase do Ensino Religioso vem-se firmando nas práticas educativas e nos círculos de debate e pesquisa tendo o "fenômeno religioso" como objeto de estudo e o conhecimento religioso como um conhecimento a ser socializado. "Como todo o conhecimento humano é patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso."⁴⁴ Ressalta que a escola tem a função de socializar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e também de produzir novos conhecimentos. Essa proposta é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Vale ressaltar que esses PCNER não foram organizados pelo Ministério da Educação como os demais parâmetros, mas, sim, pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER. Os PCNER tornaram-se referência nos processos de ensino e norteadores dos debates sobre esse componente curricular.

Muitos outros pareceres, resoluções e orientações foram publicados nos diferentes níveis, nacional, estaduais e municipais, buscando regularizar e nortear o trabalho a ser desenvolvido no Ensino Religioso nas escolas. Foram elaboradas Propostas de Diretrizes⁴⁵ para a formação de professores e foram elaborados diferentes Planos de Estudo com base nos cinco Eixos Organizadores dos Conteúdos dos PCNER⁴⁶. A ênfase desses documentos era nortear todos os processos do Ensino Religioso, desde os objetivos, os conteúdos e o tratamento didático nos diferentes níveis de formação.

A partir da nova lei, o *espaçotempo* do Ensino Religioso caracteriza-se pelo foco no conhecimento religioso construído pelas tradições religiosas e pelas manifestações religiosas do cotidiano da sociedade, no qual se busca a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A Teologia cede lugar para a Ciência da Religião conduzir e orientar as práticas educativas. Mudam o foco e a metodologia. Não faltaram, porém, crises, debates e divergências.

⁴⁴ FONAPER, 1998, p. 21.

⁴⁵ FONAPER. Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião - Licenciatura em ensino religioso. [2008]. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos_propostas.php>. Acesso em: 10 de jul. 2011.

⁴⁶ FONAPER, 1998, p. 33.

Como em qualquer outra ciência, o objetivo da Ciência da Religião é a 'produção de um saber': identificar problemas, coletar material, encontrar resultados, testá-los e publicá-los. Com base nesses motivos gerais, os esforços acadêmicos concretizam-se de acordo com o interesse específico pela vida religiosa, por textos religiosos, por imagens religiosas e por indivíduos religiosos. Quem quer se aproximar desses fenômenos precisa de um conhecimento interdisciplinar e de capacidades múltiplas oriundas de áreas como história, filologia, ciências sociais e ciências da cultura.⁴⁷

Nunca se pesquisou, nem se publicou tanto sobre esse componente curricular como nos últimos anos, após a Lei 9.475/97. Tudo isso deveria contribuir para que todos os educadores tivessem clareza do seu papel a desempenhar na prática do Ensino Religioso. A falta de formação dos professores que atuam nessa área e as inseguranças na condução dos processos de ensino e aprendizagem fazem do Ensino Religioso um campo em constante debate. Ou seria o não conhecimento do *espaçotempo* desse componente curricular o motivo de encontrarmos diferentes práticas de ensino fundamentadas nas mesmas orientações e legislações vigentes? É a prática educativa ou é a falta de orientações legais que colocam o Ensino Religioso constantemente na pauta de debates?

O Seminário Internacional “O Estado Laico & A Liberdade Religiosa”, promovido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), realizado em Brasília em junho de 2011, teve como objetivo discutir e aprofundar o assunto da laicidade do Estado em relação ao fator religioso como componente da dimensão humana, de modo a oferecer elementos para a compreensão de questões jurídicas que envolvem as relações entre a Igreja e o Estado.⁴⁸ Este evento que contou com a participação de especialistas da Europa e de juristas e teólogos brasileiros, voltou a debater sobre, entre outros temas, o ensino da religião num estado laico. O então presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Cezar Peluso, afirmou que o debate serve para orientar a discussão no tribunal em uma ação sobre a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas. “Como é que ele consegue compatibilizar essa condição de Estado laico com a eventual possibilidade de garantir, vamos dizer, em termos de pluralismo, ensino religioso dentro das escolas públicas, ou se isso não é possível dentro de um Estado laico.”⁴⁹

⁴⁷ GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião?* Tradução Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

⁴⁸ CAVALCANTI, Hylda. Seminário ajudará a solucionar conflitos nos tribunais, afirma corregedora. Agência CNJ de Notícias. 16/06/2011. 19h16. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/14797-seminario-ajudara-a-solucionar-conflitos-nos-tribunais-afirma-corregedora>>. Acesso em 16 jun. 2011.

⁴⁹ Afirmação do presidente do Supremo, o ministro Cezar Peluso em 2011. Cf. SEMINÁRIO em Brasília debate relações entre religião e Estado. *Jornal Nacional*. 16/06/2011. 21h44 Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/06/seminario-em-brasilia-debate-relacoes-entre-religiao-e-estado.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011

Esse é mais um exemplo de que a questão do Ensino Religioso ainda é lugar de conflito ideológico e político, além de se configurar num espaço de debate educativo. Os debates e as conquistas empreendidos até o momento não conseguiram dar solidez a este componente curricular. É preciso avançar para outros campos de investigação em busca de novas possibilidades para este componente.

O Ministério da Educação ainda não conseguiu implantar uma política educacional para este componente. Não se conseguiu superar a relação Igreja e Estado e construir uma proposta consistente. Falta fundamentação do ponto de vista antropológico, epistemológico e político.⁵⁰ Do ponto de vista antropológico reconhecer a dimensão da religiosidade humana como uma das dimensões a serem desenvolvidas na formação integral. Na dimensão epistemológica o reconhecimento de uma área de conhecimento, embora indicado na Resolução 2/98 do Conselho Nacional de Educação.⁵¹ E na área política reconhecer que a tarefa do desenvolvimento do Ensino Religioso é do estado e não das instituições religiosas. Compete ao estado a responsabilidade para definir os Parâmetros Curriculares deste componente. Passos reforça a premissa de que, mesmo num estado leigo, o ensino da religião é necessário para a formação da cidadania.

Afirmamos o valor do Estado leigo, do ensino leigo, de uma ciência leiga e, nesse mesmo bojo, o estudo e o ensino da religião são não só possíveis, mas também necessários para que possamos formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos que perpassam nossa vida em âmbito local e mundial e condiciona as ações das pessoas nos seus recônditos mais profundos.⁵²

Esse contexto nos remete para a necessidade de aprofundarmos a questão num diálogo com as outras áreas de conhecimento. Nem a Teologia e nem a Filosofia da Religião dão conta da compreensão do Fenômeno Religioso. Assim compreendemos que "tanto quanto outras áreas de conhecimento, o estudo da religião é caminho para a formação do cidadão mais crítico e responsável"⁵³, devendo fazer parte da formação integral do ser humano. Numa leitura interdisciplinar a partir das Ciências das Religiões podemos compreender de forma mais ampla a complexidade do fato religioso e buscar novas possibilidades de construção.

⁵⁰ PASSOS, 2007, p. 15.

⁵¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução número 02, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação. Artigo V. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

⁵² PASSOS, 2007, p. 135.

⁵³ PASSOS, 2007, p. 133.

1.5 Ensino Religioso, Ciências da Religião e Teologia: interfaces de diálogo

Teologia, Ciências da Religião, Ensino Religioso e Educação Religiosa. A falta de clareza na definição, no objeto de estudo e na metodologia dessa área de estudo, ao mesmo tempo em que aproxima, distancia essas diferentes concepções. A compreensão sobre a área de conhecimento e a metodologia desses componentes curriculares nos remete para a necessidade de uma leitura ampliada em busca de uma maior clareza que nos permitirá avançar na pesquisa no Ensino Religioso. A falta de uma definição política por parte do governo nos remete a uma insegurança argumentativa e epistemológica, abrindo espaço para as instituições religiosas influírem nos rumos dos processos educativos.

O Conselho Nacional de Educação no Parecer 4/98⁵⁴ reconhece a Educação Religiosa como as demais áreas de conhecimento. Este parecer, ao citar a Educação Religiosa como área de conhecimento, não aprofunda a questão epistemológica, nem didática, ficando para os especialistas da área a construção dessa fundamentação.

Na História do Brasil, a Teologia cristã, esteve mormente ligada à Igreja Católica. Como a educação esteve sob responsabilidade da Igreja durante muitos séculos no Brasil, os ensinamentos religiosos também ficaram sob sua responsabilidade. Mesmo depois que a responsabilidade pela educação passou para o estado, as Igrejas continuaram com cursos de formação segundo os preceitos institucionais. Somente em 1999 foi reconhecido o primeiro curso de Teologia no Brasil, recebendo autorização oficial do Ministério da Educação para o seu funcionamento. Embora a Igreja Católica tenha sido referência durante muito tempo no Brasil, influenciado pelos acordos da Coroa Portuguesa com a Igreja de Roma, foi a Faculdades EST da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil a primeira instituição a ter o curso de Teologia reconhecido oficialmente pelo governo.⁵⁵

A questão do impasse gerado entre a laicidade do estado e a confessionalidade religiosa gera situações desafiadoras e orientações confusas em relação aos processos educativos. As diferentes práticas educativas no Ensino Religioso são resultado das indefinições política, epistemológica e metodológica desse componente curricular. Segundo

⁵⁴ BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998. Parecer CEB 04/98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/peb004_98.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

⁵⁵ FACULDADES EST. Bacharelado em Teologia. Disponível em: <<http://www.est.edu.br/graduacao/bacharelado-em-teologia/duvidas-frequentes#3>>. Acesso em: jun. 2012.

Soares⁵⁶, a base epistemológica está na Ciência da Religião, enquanto área de conhecimento, e o Ensino Religioso é a transposição didática dessa área. "Na realidade, o Ensino Religioso é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino fundamental público e médio."⁵⁷

Sem o objetivo de construir uma fundamentação epistemológica para a área, pretende-se refletir, a partir de alguns pressupostos e compreensões, fazendo uma leitura do estado da arte. Dialogar com essas disciplinas contribuirá para a compreensão do contexto e para a construção da dimensão pedagógica do Ensino Religioso. É preciso compreender as interfaces políticas e culturais da sociedade brasileira para que possamos desvincular o Ensino Religioso das instituições religiosas e construir uma proposta educativa científica, independente e propositiva. É necessária uma fundamentação teórica que sustente a prática educativa em vista dos fins da educação básica.

A Teologia muito contribuiu ao longo da História para o desenvolvimento do Ensino Religioso. Desde a laicização do estado, ela tem sido questionada sobre sua função no desenvolvimento da religiosidade humana e na releitura do fenômeno religioso. Inicialmente é preciso compreender que a Teologia está vinculada a uma tradição religiosa. Há uma revelação de fé e uma atitude fundamental de acolhida.⁵⁸ Ela pressupõe uma experiência de Deus. "Teologia tem a ver com 'logia', com palavra, com saber, com ciência. Coloca-se Deus em discurso humano. Etimologicamente, significa um 'discurso, um saber, uma palavra, uma ciência de ou sobre Deus.'⁵⁹

O ponto de partida da Teologia é a fé em Deus que se revela aos humanos. Há uma Palavra revelada e acolhida. O teólogo fala de Deus e da religião a partir de dentro da instituição em que está. Sua "ciência" sempre é uma ciência impregnada pela sua fé e sua prática. Segundo Greschat, "Os teólogos são especialistas religiosos. Os cientistas da religião são especialistas em religião."⁶⁰ O religioso é objeto de estudo de ambas, mas seguindo suas próprias metodologias. O Ensino Religioso busca especialistas em religião e vem construindo uma maior aproximação com a Ciência da Religião.

⁵⁶ SOARES, Afonso Maria Ligório. *Religião & Educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Temas do Ensino Religioso)

⁵⁷ SOARES, 2010, p. 118.

⁵⁸ LIBANIO, João Batista. A religião no início do milênio. In: CRUZ, Eduardo R. da; MORI Geraldo de (Orgs.). *Teologia e Ciências da religião: a caminho da maioria acadêmica no Brasil*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 55.

⁵⁹ LIBANIO; MURAD, 2007, p. 63.

⁶⁰ GRESCHAT, 2005, p. 155.

Outra pergunta que precisa ser feita é em relação ao conceito e suas nuances. Encontramos quatro formas de expressar essa ciência. Alguns aspectos as aproximam, outros as diferenciam. Não há um consenso na rotulação externa, nem na estruturação interna desta área de conhecimento. Greschat ao falar em Ciência da Religião⁶¹, compreende que é uma ciência que estuda o objeto "religião". Embora se apresente em diferentes fenômenos e tradições, para o autor, o cientista deve compreender o objeto na sua totalidade. O termo surgiu na segunda metade do século XIX para destacar a emancipação das ciências humanas em relação à filosofia e à teologia.⁶²

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal, publica uma revista intitulada: *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*.⁶³ Uma ciência que tem a missão de compreender e estudar as religiões em sua diversidade.

O termo Ciências da Religião usado em muitos programas de pós-graduação no Brasil parte do pressuposto da necessidade de diferentes metodologias para a análise do fenômeno religioso. Busca um diálogo interdisciplinar para compreender a religião.

Por causa de toda essa polissemia nas interpretações dadas ao fenômeno religioso, fruto da diversidade epistemológica com que ele é encarado, penso que o enfoque a ser dado nos programas de pós-graduação em ciência(s) da religião, deva ser o da interdisciplinaridade.⁶⁴

Giovanni Filoramo e Carlo Prandi escreveram sobre *As Ciências das religiões*.⁶⁵ Utilizam o conceito no plural para abarcar as diferentes ciências que dão conta da diversidade religiosa.

Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de *um* método científico e, do outro, também de *um* objeto unitário. Quem, ao contrário, como esses autores, prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico (e da impossibilidade de reduzi-lo a um mínimo denominador comum) quanto do pluralismo do objeto (e da não liceidade e até impossibilidade, no plano da investigação empírica, de construir sua unidade). Entre esses dois extremos há duas soluções intermediárias. Assim, haverá

⁶¹ GRESCHAT, 2005.

⁶² CAMURÇA, Marcelo Ayres. Ciência da religião, ciências da religião, ciências das religiões? Observações de um antropólogo a partir da experiência no corpo docente de um programa de pós-graduação da área. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil*: afirmação de uma área acadêmica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 204.

⁶³ REVISTA LUSÓFONA DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES. Lisboa/Portugal: Licenciatura e Centro de Estudos em Ciência das Religiões da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2007. Disponível em: < <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/index>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

⁶⁴ CAMURÇA, 2008, p. 211.

⁶⁵ FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As Ciências das religiões*. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

quem fale de ciência das religiões ou, então, quem prefira falar de ciências da religião.⁶⁶

Diferentes conceitos nos remetem a diferentes interpretações em relação à metodologia e em relação ao objeto. Em muitas circunstâncias as práticas estão mais próximas do que as interpretações acadêmicas. Isto é, estamos no mesmo barco, rumando para o mesmo destino, mas usamos distintas ferramentas para chegar onde todos querem, que é compreender o complexo fenômeno religioso da forma mais ampla possível.

Diante da diversidade de ciências e religiões, Greschat propõe um caminho com sete passos para que o cientista da religião conheça cientificamente o objeto de estudo. Os cientistas trabalham com problemas a serem resolvidos. O primeiro passo, segundo Greschat⁶⁷, é *identificar problemas*. Muitas questões religiosas se apresentam ao cientista, mas, primeiramente, ele precisa identificar a relevância do problema. O cientista da religião precisa atentar para a dimensão de que o objeto de estudo tem uma dimensão visível e outra invisível. Negar essa dimensão poderá distorcer os resultados. O teólogo parte do pressuposto de que sua religião é verdadeira. "Cientistas da religião são competentes para avaliar se uma religião é corretamente entendida ou não. Todavia, não atestam a verdade ou falsidade de uma religião."⁶⁸

O segundo passo é *escolher um problema*. Ao identificar os problemas o cientista escolhe as perguntas relevantes para serem pesquisadas. Ao escolher um problema identifica os motivos que estão subjacentes ao problema. Isso determinará o processo de escolha para solucionar o problema.

Escolhido o problema, o terceiro passo é *coletar material*. Ao escolher o material é preciso cuidado para que não falte material nem seja em excesso. É preciso cuidado para as fontes de informação. "A origem das fontes para a Ciência da Religião são seres humanos. O que chamamos 'religião' é algo em que eles creem e fazem."⁶⁹ A questão não é somente de onde vem o material, mas de quem vem o material. Isso muda a perspectiva do olhar do pesquisador.

⁶⁶ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 12.

⁶⁷ GRESCHAT, 2005, p. 31.

⁶⁸ GRESCHAT, 2005, p. 34.

⁶⁹ GRESCHAT, 2005, p. 36.

Depois de coletar o material é preciso encontrar uma *substância aglutinante*. É preciso como uma espécie de "barbante" que vai reunir os dados coletados. É preciso organizar o material a partir de princípios sistematizados que permitirão realizar a análise, além de utilizar-se do que já foi construído e pesquisado. A tarefa é tão árdua que Greschat alerta: "Nenhum cientista da religião agindo sozinho viverá tempo suficiente para achar uma resposta por seus próprios esforços."⁷⁰

O quinto passo é *achar a solução*. O pesquisador tem em mãos a pergunta que originou a pesquisa e o material coletado para respondê-la. Em certas circunstâncias o material altera a pergunta inicial e reorienta a pesquisa. As perguntas são determinantes nesse processo. "Na Ciência da Religião (ainda) não há um catálogo de perguntas-padrão."⁷¹ Encontrar a solução depende da coleta do material e das perguntas pertinentes ao problema.

O sexto passo é *por o resultado à prova*. É verificar se aquilo que foi produzido corresponde à realidade. Isso faz parte de todo trabalho científico. Mas, em Ciências da Religião, Greschat salienta que é preciso que os crentes de determinada tradição religiosa consigam se identificar nos resultados que a pesquisa apontou. Também é preciso compreender os diferentes conceitos atribuídos aos fenômenos por diferentes tradições. O exemplo de Soares ilustra esse contexto: "Um risco importante nessa seara é o de confundir determinado fenômeno com o nome a ele atribuído. Afirmar, por exemplo, que os iorubas admitem a noção de 'Deus', [...], que o Islamismo seja intrinsecamente violento [...]."⁷²

E o último passo é *comunicar os resultados*. Saber comunicar os resultados da pesquisa é determinante e ao mesmo tempo de grande responsabilidade para o pesquisador. Uma vez publicado torna-se responsável pelos resultados. O desafio é conseguir expressar, em linguagem acessível, a solução de problemas complexos.

Ao olharmos para a realidade atual, podemos perceber claramente que essa metodologia proposta por Greschat está longe de nossas salas de aula da disciplina de Ensino Religioso. Que caminhos precisamos trilhar para que possamos usar essa metodologia no processo educativo? Seria essa a metodologia mais adequada? Essa metodologia contribui para a prática da aula em Ensino Religioso? Com isso o Ensino Religioso estaria atingindo os fins da educação?

⁷⁰ GRESCHAT, 2005, p. 38.

⁷¹ GRESCHAT, 2005, p. 40.

⁷² SOARES, 2010, p. 42.

O fenômeno religioso permeia os diferentes *espaçotempos* da sociedade. Não há um único método científico de estudo das religiões. Diferentes áreas se ocupam do religioso, como a filosofia, a psicologia, a antropologia, a sociologia, a história, dentre outras. São consideradas ciências independentes e que, ao estudar seu objeto específico do conhecimento, transitam pelo espaço religioso pela permeabilidade do fenômeno na sociedade. Essas áreas também são compreendidas como disciplinas que compõem a ciência da religião em seu estudo científico.

Se não existe um único método científico de estudo das religiões; se, em outros termos, a sociologia das religiões só pode estudar a religião segundo um método sociológico, a psicologia da religião segundo um método psicológico, e assim por diante, como evitar, então, os correspondentes riscos de cacofonia metodológica? Basta a presumida unidade do objeto para impedir uma Babel de linguagens interpretativas?⁷³

As Ciências das Religiões buscam construir um diálogo com as áreas de conhecimento e incluir as disciplinas que congregam conhecimento religioso. Assim podemos perceber que a história das religiões, a sociologia das religiões, a antropologia das religiões e a psicologia das religiões têm importantes contribuições para o estudo do fenômeno religioso nas ciências das religiões.

A Antropologia da Religião surgiu na Europa em meados do século XIX. Ao estudar a evolução das espécies e dos grupos isolados como os aborígenes australianos pesquisadores chegaram a interpretações significativas para a época, mas também de certo modo equivocadas, pois não contemplavam um conhecimento profundo da cultura. Ao analisar as sociedades encontrou-se elementos comuns como forma de expressão da religiosidade. Com diferentes símbolos, mitos e rituais as culturas expressavam suas crenças. "Hoje, a maioria dos antropólogos estuda a experiência religiosa individual, embora focalizem os aspectos sociais e comunitários da religião."⁷⁴

O estudo antropológico da religião é, portanto, uma operação em duas etapas: primeira, uma análise do sistema de significados incorporados nos símbolos que tornam a religião apropriada e, segunda, a forma como esses sistemas se relacionam com os processos sócio-estruturais e psicológicos.⁷⁵

⁷³ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 13.

⁷⁴ SOARES, 2010, p. 87.

⁷⁵ GEERTZ apud SCHIMIDT, Bettina. A antropologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 80.

A História das Religiões vem sendo estudada desde os antigos gregos até os dias atuais. Mircea Eliade⁷⁶ possui uma vasta obra de estudos históricos das religiões. O estudo da história das religiões representa uma conquista de libertação e reconhecimento. Dentre outras obras, "tem na História natural da religião (1757), de David Hume, uma referência fundamental, pois aí são discutidas questões sobre o fato religioso que persistem durante toda a história das suas interpretações que ainda hoje reaparecem [...]"⁷⁷

A historiografia tradicional⁷⁸ tratou da religião de três maneiras diferentes: o primeiro destaca dois "modelos de história das religiões: um voltado para a possível confirmação de crenças que os dados históricos pudessem trazer para o cristianismo e outro afirmando que ela ajudaria no desaparecimento da religião."⁷⁹ A segunda foi o tratamento da história das religiões por meio da *história dos países*. E a terceira através da *história da Igreja* destacando aspectos da relação entre a Igreja e o Estado. Atualmente multiplicam-se as publicações sobre a história das mais diversas religiões e têm despertado curiosidade e interesse por parte de diferentes leitores.

O fato religioso produzido pela sociedade, enquanto produto social, é o objeto de estudo da Sociologia das Religiões. Não é a religião o centro de seu interesse, mas, ao analisar cientificamente a sociedade, o sociólogo se depara com o fato religioso permeando a cultura. "[...] a questão da religião foi, desde a origem do pensamento sociológico, inseparável do objeto mesmo da ciência social."⁸⁰ Os fundadores da sociologia, Marx, Weber e Durkheim, se ocuparam, embora de maneiras diferentes, da religião para entender a sociedade. Para Filoramo e Prandi, o objetivo da Sociologia da Religião é o estudo das *funções sociais da religião*, numa tríplice perspectiva:

- a) determinação dos conteúdos sociais implícitos num sistema religioso;
- b) análise da "retícula" religiosa [...] como elemento de conexão com uma dada estrutura social;
- c) configuração das modalidades sociológicas nas quais e através das quais um sistema religioso articula as próprias estruturas simbólico-institucionais, os papéis do próprio pessoal, o aparato dos poderes e das doutrinas que o regem.⁸¹

⁷⁶ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: A essência das Religiões*. Tradução Rogério Fernandes. Lisboa: Edição "Livros do Brasil" Lisboa, [s./d].

⁷⁷ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 59.

⁷⁸ ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. A historia das religiões. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 24.

⁷⁹ ALBUQUERQUE, 2007, p. 24.

⁸⁰ HERVIEU-LÉGER & WILLAIME apud ROSADO NUNES, Maria José. A sociologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 102.

⁸¹ FILORAMO; PRANDI, 1999, p. 91.

Para Rosado Nunes⁸² a questão que se coloca para o sociólogo da religião é a relação entre religião e processos sociais e se realiza em três dimensões: a primeira é a compreensão do papel da religião nas diferentes culturas e sociedades; a segunda é a análise do significado do impacto da presença e da força das religiões no decorrer da história humana; e a terceira é a identificação das forças sociais que modelam as religiões. No contexto atual no qual se vê surgir uma enorme diversidade de novos movimentos e instituições religiosas, a sociologia da religião tem um papel fundamental na compreensão da sociedade e do fenômeno religioso.

Jung e Freud, grandes estudiosos da psique humana, também dedicaram seu tempo para compreender e analisar a religiosidade humana. De críticas contundentes à religião a interpretações originais, seus estudos contribuíram significativamente para a pesquisa em Psicologia da Religião. Para Ávila, o objetivo da Psicologia da Religião é:

Inventariar os comportamentos religiosos, explorar as diferenças significativas, compreender as relações com outros fenômenos humanos, conhecer as estruturas internas das experiências e dos comportamentos religiosos, discernir entre atitude religiosa aparente e a autêntica e formular hipóteses compreensivas da dimensão religiosa humana.⁸³

Não cabe ao psicólogo da religião emitir juízos sobre a veracidade dos fatos religiosos, mas "sua finalidade é a de pôr em evidência e esclarecer os múltiplos fatores, estruturas e processos de natureza psicológica implicados no fenômeno religioso."⁸⁴ Com o avanço da medicina e da expectativa de vida da população, os estudos e as pesquisas que buscam compreender a relação entre a religiosidade e a longevidade tendem a crescer ainda mais. Analisar esse fenômeno é uma das contribuições atuais da Psicologia da Religião para a compreensão do fenômeno religioso.

Outra área que tem contribuído para a compreensão dos *espaçotempos* de estudo do fenômeno religioso é a Geografia da Religião. Para Usarski:

Os desenvolvimentos conceituais que finalmente capacitariam a geografia da religião a desempenhar um papel construtivo no âmbito da ciência da religião 'gravitaram ao redor de três tarefas centrais resumidamente indicadas

⁸² ROSADO NUNES, 2007, p. 105.

⁸³ ÁVILA apud VALLE, Edênio. A psicologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 129.

⁸⁴ VALLE, 2007, p. 130.

pelos seguintes verbetes: *teoria da divulgação, teoria da dependência do ambiente e teoria de modulação do ambiente.*⁸⁵

As dimensões geográficas sempre estiveram presentes na história das religiões. Nos textos sagrados encontramos inúmeras descrições dos espaços geográficos dos povos e de sua localização e seu deslocamento para "novas" terras. Atualmente com os processos de globalização vem acontecendo uma fragilização das fronteiras culturais e religiosas. Essa disciplina contribui para compreender as marcas geográficas que os grupos religiosos deixam nos espaços sociais, os conflitos gerados pelas disputas de territórios, como no Oriente Médio, e as influências do ambiente geográfico nas religiões. A Geografia da Religião contribui significativamente para a compreensão do fenômeno religioso.

Outras áreas como a estética, a literatura, a arte, a linguística e as linguagens tecnológicas têm influenciado significativamente no fato religioso. Diante deste cenário compreendemos o quanto as Ciências das Religiões, enquanto leitura interdisciplinar, com múltiplos objetos e metodologias, têm a contribuir na leitura e na releitura do fenômeno religioso.

O "diálogo ciência-religião" tem espaço e aceitação em nosso país. O contexto social, o sincretismo cultural e religioso e a miscigenação de raças e etnias produziram um campo fértil para estudo e compreensão do fenômeno religioso. Assim, as ideias de intelectuais como as da complexidade de Edgar Morin têm espaço nesse diálogo. "Essa associação única gera um viés intelectual sincrético, que inclui 'novos paradigmas', complexidade, transdisciplinaridade, psicologia transpessoal, antroposofia e similares. A espiritualidade de fundo junquiano é particularmente popular no País."⁸⁶

O contexto cultural e escolar brasileiro nos remete para novas possibilidades de construção dos *espaçotempos* de aprendizagem em Ensino Religioso. Os novos paradigmas nos apontam para caminhos inovadores em busca de respostas. O paradigma da linearidade espaçotemporal precisa ser superado. A teoria da complexidade nos auxilia na ampliação do horizonte de possibilidades.

⁸⁵ USARSKI, Frank. A geografia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 178. Cf. também: USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

⁸⁶ CRUZ, Eduardo R. da. Em busca de uma história natural da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 275.

A episteme das Ciências da Religião define-se, portanto, pela busca de inteligibilidade do fenômeno religioso, enquanto uma dimensão estritamente humana e expressão social. A pós-modernidade tem trabalhado com a teoria da complexidade. Cada vez mais percebemos que a explicação causal linear não dá conta da realidade.⁸⁷

Diante das incertezas da vida e das inseguranças do futuro, é preciso construir novas categorias de referência. O Ensino Religioso e as Ciências das Religiões enquanto área de conhecimento, tanto na formação de educadores, quanto na compreensão do fenômeno religioso, precisam dar conta dos objetivos da educação. Mais que socializar conhecimentos religiosos, no paradigma da complexidade, no contexto das Ciências das Religiões, o Ensino Religioso é desafiado a desenvolver competências para a formação integral e para a cidadania. É preciso olhar para o contexto escolar a partir dessa perspectiva e dessa possibilidade.

1.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

Compreendendo o Ensino Religioso como integrante da Educação Básica, precisamos analisar como estão organizados os PCNER e se estão em sintonia com os demais Parâmetros Curriculares Nacionais. Também é necessário perceber como os sistemas de ensino organizaram seus planos e suas diretrizes curriculares a partir dos PCNER. Outra análise possível desses documentos nos remete a um paralelo com a proposta de ensino por competências dos PCN do Ensino Médio, por exemplo.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a LDB 9.394, vários outros documentos foram produzidos para orientar as propostas educacionais. Dentre esses documentos, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação nos diferentes níveis de ensino. Em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Ensino Religioso não foi contemplado nessas diretrizes, cabendo ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER a missão de elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, a fim de orientar e fundamentar a elaboração dos currículos de Ensino Religioso no Brasil. Elaborado a partir de inúmeras discussões envolvendo várias tradições religiosas e educadores de várias partes do Brasil, o documento

⁸⁷ LIBANIO, 2011, p. 53.

foi entregue ao Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1996⁸⁸ e publicado em 1997 pela Editora Ave Maria.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER estão organizados em quatro partes. A primeira parte apresenta os Elementos Históricos do Ensino Religioso e subdivide-se em cinco aspectos. Na introdução situa o *Ensino Religioso nos quinhentos anos de História do Brasil*. No segundo reflete sobre o *Ensino Religioso e a participação social* nas dimensões da cultura, do transcendente, da tradição religiosa e da construção da paz. O terceiro reflete sobre o *conhecimento religioso*, que é entendido como um conhecimento humano e que a escola é o espaço de socialização desse conhecimento.

Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo o conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso.⁸⁹

No quarto, apresenta a *Razão de ser do Ensino Religioso*: conhecimento/diálogo, no qual reflete que o papel da educação escolar é possibilitar o acesso ao conhecimento e ao "mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, através de valores e atitudes".⁹⁰ E que o "substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania".⁹¹

O quinto apresenta os *Objetivos Gerais do Ensino Religioso* para o Ensino Fundamental⁹²: "conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso", "subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial", "analisar o papel das tradições religiosas", "compreensão do significado das afirmações e verdades de fé", "refletir o sentido da atitude moral" e o "direito à diferença".

A segunda parte apresenta os critérios para organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos. A partir das quatro respostas que a humanidade dá ao sentido da vida além morte, estabelece cinco blocos de conteúdos: Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas,

⁸⁸ HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O Currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir et al (Orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil*: memórias, propostas e desafios. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 53.

⁸⁹ FONAPER, 1998, p. 21.

⁹⁰ FONAPER, 1998, p. 28.

⁹¹ FONAPER, 1998, p. 29.

⁹² FONAPER, 1998, p. 30-31.

Teologias, Ritos e Ethos⁹³. No tratamento didático deve-se salvaguardar a liberdade religiosa do educando, no qual os conteúdos não devem estar a serviço do proselitismo. Destaca a importância do conhecimento para a convivência, pois "não se pode entender o que não se conhece"⁹⁴ e tem o diálogo como mediador dessa relação.

Nos pressupostos para a avaliação parte da concepção de que o ensino e a aprendizagem no Ensino Religioso estão em permanente formação e transformação. Compreende "[...] a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem do educando e a atuação do educador na construção de conhecimento"⁹⁵. Caracteriza-se por uma avaliação formativa e processual, e na avaliação final, "avalia-se a aprendizagem de alguns conteúdos essenciais e se determina os novos a eles relacionados para serem trabalhados"⁹⁶. Fica evidente que o foco do processo de aprendizagem e da avaliação são os conteúdos.

Na terceira parte, apresenta o Ensino Religioso nos ciclos de formação. Subdivide-se em cinco blocos em cada um dos quatro ciclos de formação do Ensino Fundamental.⁹⁷ Inicia com a caracterização do ciclo, depois segue com o objetivo da aprendizagem, com os encaminhamentos para avaliação da aprendizagem, com uma sugestão de bloco de conteúdos e finaliza com o tratamento didático. A quarta parte apresenta as referências bibliográficas.

Como pudemos observar na análise dos PCNER, não encontramos nenhuma referência ao desenvolvimento de competências e habilidades. A partir desta leitura, percebe-se que o foco é a necessidade de socialização, no ambiente escolar, dos conhecimentos religiosos, enquanto conhecimento e patrimônio da humanidade, presentes ou manifestados no fenômeno religioso. Embora faça uma breve menção ao desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, através de valores e atitudes, e à formação para a cidadania, a questão central está na socialização dos conteúdos das tradições religiosas e sua relação com a cultura.

Na Constituição Federal de 1988, na Seção da Educação, o artigo 210, parágrafo 1º, afirma que "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental."⁹⁸ Mesmo a legislação afirmando que o

⁹³ FONAPER, 1998, p. 33.

⁹⁴ FONAPER, 1998, p. 39.

⁹⁵ FONAPER, 1998, p. 41.

⁹⁶ FONAPER, 1998, p. 42.

⁹⁷ Vale destacar que quando da elaboração desse documento a organização do Ensino Fundamental estava estruturada em oito séries e não em nove anos como é atualmente.

⁹⁸ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

Ensino Religioso é parte integrante do Ensino Fundamental, minha reflexão se estende ao Ensino Médio, tendo em vista ser esse nível de ensino a última etapa de formação da Educação Básica. Porém, na análise das diretrizes, dos planos e das orientações foram consideradas as propostas de diferentes níveis de ensino.

Enquanto documento norteador na construção dos currículos de Ensino Religioso, os PCNER estipulam parâmetros, mas não direcionam para uma única possibilidade de organização do currículo. Dá abertura para que cada sistema de ensino, ouvindo "entidade civil", legalmente constituída, representativa das tradições religiosas, possa auxiliar na elaboração dos currículos para os sistemas de ensino nas instâncias estaduais e municipais.

Diante disso acredito ser pertinente uma breve análise das diretrizes, dos planos e das propostas de diferentes sistemas de ensino, buscando compreender a lógica de organização e a proposta educacional que sustenta essa elaboração. E, principalmente, identificar se o documento está organizado a partir de uma proposta centrada em competências ou em conteúdos.

Inicialmente, uma breve reflexão sobre a relação conteúdos e competências. Como veremos no próximo capítulo, o desenvolvimento de competências não prescinde dos conteúdos que constroem os conhecimentos.⁹⁹ O ensino por competências vai além da socialização de conhecimentos acumulados pela humanidade. O foco não está nos conteúdos, mas nas habilidades e competências que os conhecimentos, experiências, crenças e intuições são capazes de desenvolver na formação dos estudantes no processo de aprendizagem. Por outro lado, o ensino focado nos conteúdos, mesmo que evidencie os objetivos que ampliam os horizontes, não consegue chegar a uma proposta de desenvolvimento de competências.

1.7 As diretrizes de Ensino Religioso

Muitos sistemas de ensino não reconhecem a importância deste componente curricular. Muitos ainda não organizaram, nem sistematizaram uma proposta curricular capaz de orientar o trabalho no Ensino Religioso. Encontramos dificuldade para termos acesso a esses planos, tendo em vista que muitos não são publicados e ficam restritos ao sistema de ensino para uso em sua área de abrangência.

⁹⁹ PERRENOUD, Philippe. *Por que construir competências a partir da escola?* Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Curitiba: Editora Melo, 2010. p. 43-44.

Diante disso optamos por analisar os materiais que estão disponíveis. A pesquisa restringiu-se aos materiais publicados no site do GPER¹⁰⁰ - Grupo de Pesquisa Educação e Religião, que está vinculado ao Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O GPER tem como objetivo: "Compreender a presença e o desenvolvimento das diversas concepções de pedagogia religiosa na educação nacional, seja enquanto processo formal (escolarização), assim como na formação da identidade cultural (não formal)."¹⁰¹ Optamos pelo material disponível no ambiente virtual desse grupo de pesquisa por ser um dos principais grupos que tematizam o Ensino Religioso e seu objetivo está em sintonia com a linha em que esta pesquisa se insere, que é a área de Religião e Educação. Neste site encontramos diretrizes de seis estados e de cinco municípios. Além dos planos encontrados no site do GPER, também foram incluídos nesta análise o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul e o do Estado de Goiás, totalizando documentos de oito estados brasileiros.

O Governo do Estado do Espírito Santo publicou, em 2007, Diretrizes e Orientações sobre o Ensino Religioso. Inicialmente apresenta um contexto teórico e os pressupostos legais que embasam e fundamentam a presença do componente curricular de Ensino Religioso.

O objeto do Ensino Religioso é o estudo das diferentes manifestações do sagrado no coletivo. Seu objetivo é analisar e compreender o sagrado como o cerne da experiência religiosa do cotidiano que nos contextualiza no universo cultural. Assim sendo, no espaço escolar justifica-se este estudo por fazer parte do processo civilizador da humanidade.¹⁰²

A Secretaria de Educação do Espírito Santo apresenta o sagrado como objeto de estudos. Não apresenta uma proposta de conteúdos. "Os conteúdos de Ensino Religioso serão definidos pela escola de acordo com seu projeto político-pedagógico, observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental."¹⁰³

¹⁰⁰ Muitos outros materiais e documentos poderiam ter sido analisados. Nossa proposta, porém, não era buscar todos os documentos elaborados, mas, sim, uma amostra desses documentos que estivessem acessíveis para análise. Nosso foco não estava na análise quantitativa, mas qualitativa. O objetivo é de encontrar algum documento que estivesse organizado por competências. Outra observação pertinente é em relação aos planos e às diretrizes dos Conselhos Estaduais de Ensino Religioso - CONER. Muitas dessas entidades civis construíram propostas para orientar seus estados. Optou-se por não pesquisar esses referenciais por não serem documentos dos sistemas de ensino.

¹⁰¹ GPER. *Objetivo*. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=gperobjetivo>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

¹⁰² ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes e orientações sobre o ensino religioso no estado do Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2007. p. 7. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

¹⁰³ ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 12.

Apresenta princípios norteadores para o tratamento dos conteúdos, que servem de pressuposto para o encaminhamento metodológico das aulas de Ensino Religioso. Não faz menção à questão das competências. Apresenta o Ensino Religioso como facultativo e que não reprova, isto é, não é considerado para fins de promoção para a série seguinte.¹⁰⁴ Diante dessa compreensão, pode-se perguntar: Qual é a contribuição do Ensino Religioso para a formação do cidadão? Se não é considerado importante para o avanço, para a promoção, qual é a sua função no processo de aprendizagem?

Nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba¹⁰⁵, encontramos referências ao ensino por competências, especialmente na introdução. A *Proposta de Reformulação Curricular do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba* foi organizada por uma equipe de consultores/as, em processo interativo com professores/as da rede estadual de ensino. Apresenta a educação por competências da seguinte maneira:

Denomina de **Competência Cidadã: a formação educativa básica necessária à socialização do indivíduo, promovida mediante a apropriação do patrimônio cultural, a aprendizagem de processos de construção e mobilização de saberes, imprescindíveis ao conhecimento do mundo (natureza, sociedade, ser humano) e à inserção, interação e atuação em sociedade.** Já foi dito que a Escola é a instituição social precípua para realizar essa competência devido ao tempo de socialização que promove e à abrangência desta formação, daí a mesma denominar-se de Educação Básica. Desse modo, *a competência é o conjunto de capacidades*, reunindo conhecimentos, saberes, valores e atitudes. Os conhecimentos se referem ao objeto de estudo. Os saberes constituem as ações/atitudes dos sujeitos em relação aos conhecimentos (ao patrimônio herdado) implicando o seu domínio e mobilização. Os valores tanto estão impregnados nos conhecimentos quanto nos saberes e atitudes.¹⁰⁶

As competências estão relacionadas à dimensão que o componente curricular trabalha. No Ensino Religioso, os conhecimentos, saberes, valores e atitudes estão relacionadas à alteridade. "**Ensino Religioso = educar em e para a alteridade**"¹⁰⁷. Diante desse contexto introdutório da área de conhecimento, poderíamos compreender que os componentes curriculares dessa área estão assim organizados. Numa rápida leitura podemos perceber que os componentes de História, Geografia (competências formativas em geografia) e Diversidade Sociocultural estão organizados por competências.

¹⁰⁴ ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 6.

¹⁰⁵ PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural*. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. v. 3. 393p. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

¹⁰⁶ PARAÍBA, 2010, p. 28 (grifo do autor).

¹⁰⁷ PARAÍBA, 2010, p. 29 (grifo do autor).

Quando analisamos o Ensino Religioso encontramos uma organização diferente. Na parte específica deste componente é apresentada uma longa descrição teórico-conceitual da área e a contextualização da História do Ensino Religioso no Brasil e no estado da Paraíba. Apresenta os aspectos legais e situa o espaço do Ensino Religioso na educação.

Portanto, é dever do Estado assegurar o estudo dos fatos religiosos dentro de uma visão científica, sem caráter confessional, demonstrando a pluralidade religiosa no contexto sociocultural, pautado no respeito à diversidade para uma convivência harmônica e igualitária entre todas as denominações.¹⁰⁸

Embora faça referência às competências ao refletir sobre a epistemologia do ER: "Por quais **competências** e **capacidades** atingimos o conhecimento?"¹⁰⁹, percebe-se claramente que o documento não estrutura o componente Ensino Religioso nessa perspectiva.

O documento reflete sobre o Ensino Religioso e as Ciências das Religiões. Apresenta o fenômeno religioso como objeto de estudos. "O **fenômeno religioso** na sua diversidade, como **objeto de estudo** do ER, deve ser o referencial para a seleção e a organização dos conteúdos."¹¹⁰ Fica evidente no documento que o objeto de estudo direciona a seleção de conteúdos, mas não faz referência às competências abordadas na introdução quando foi apresentada a área de conhecimento.

A intencionalidade e a direção do processo ensino-aprendizagem no Ensino Religioso devem conduzir para a realização de dois aspectos: o primeiro, de ordem interna, refere-se à: **aquisição do conhecimento religioso** como tal; o segundo, de ordem externa, gera uma mudança qualitativa, que se expressa no "**saber em si, no saber em relação ao saber de si**" traduzido em novas posturas de diálogo e reverência.¹¹¹

A partir de pressupostos conceituais e conceitos chave¹¹², está organizado por Eixos temáticos, temas geradores e caracterização. Apresenta uma lista de conteúdos a serem trabalhados nas diferentes unidades formativas de cada ano do Ensino Fundamental. Fica evidente que o foco do processo de aprendizagem não está no desenvolvimento de competências, mas na socialização de conteúdos do fenômeno religioso.

¹⁰⁸ PARAÍBA, 2010, p. 239.

¹⁰⁹ PARAÍBA, 2010, p. 242 (grifo do autor).

¹¹⁰ PARAÍBA, 2010, p. 255 (grifo do autor).

¹¹¹ PARAÍBA. Secretaria da Educação e Cultura. Comissão de Ensino Religioso. *Ensino Religioso Hoje: Princípios, Objeto e Objetivos do Ensino Religioso Escolar*. Secretaria da Educação e Cultura. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura, 2004. p. 8 (grifo do autor). Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

¹¹² PARAÍBA, 2010, p. 259.

A Proposta Curricular de implementação do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina foi publicada em 2001. Na introdução e na justificativa apresenta aspectos da legislação e do contexto histórico do surgimento do Ensino Religioso. Reflete sobre a releitura do fenômeno religioso enquanto objeto de estudos da área. "A releitura do fenômeno religioso a partir do convívio social dos educandos constitui objeto de estudo desta área de conhecimento, na diversidade cultural religiosa do Brasil, sem priorizar uma ou outra expressão de religiosidade."¹¹³

Nos princípios organizativos, parte do pressuposto de que o ser humano é um ser que se interroga a si mesmo e ao mundo, tendo a pergunta como elemento desencadeador do processo de aprendizagem. Traz o conceito de *numinoso* de Rudolf Otto¹¹⁴ e a ideia do sagrado enquanto elementos constituintes do fenômeno religioso. O conhecimento religioso, enquanto relação do ser humano com a realidade transcendental, juntamente com outros conhecimentos sistematizados se constitui numa forma de explicar o significado da existência humana.¹¹⁵

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina menciona que *o Ensino Religioso como disciplina integrante do currículo escolar, tem como compromisso o estudo do desejo da transcendência dos educandos, das suas comunidades e da sua história. [...] O fenômeno religioso nesta perspectiva, é uma forma histórica que assume a capacidade de abertura ao Transcendente, inscrita na experiência da vida.*¹¹⁶

O fenômeno religioso é apresentado enquanto forma histórica da experiência da humanidade. O documento de 2001 apresenta cinco conceitos essenciais: Ser humano; Conhecimento revelado; Conhecimento elaborado; Diversidades das práticas; Caminhos de reintegração. E conteúdos relacionados a esses conceitos. A partir desses conceitos essenciais, lista propostas de conteúdos a eles relacionados e os possíveis enfoques temáticos a serem trabalhados, distribuídos nas séries do Ensino Fundamental. O foco está no desenvolvimento dos conteúdos e na reelaboração de conhecimentos. Em nenhum momento é apresentada uma proposta de desenvolvimento de competências e habilidades. Ao descrever o processo de avaliação isso fica ainda mais evidente.

No Ensino Religioso, o objetivo da avaliação será o de desenvolver o diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico oferecendo oportunidades ao educando para que cresça através de relatos diversos, trocas de depoimentos e/ou

¹¹³ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Currículo: ensino religioso*. – Florianópolis: SED, 2001. p. 9.

¹¹⁴ OTTO, Rudolf. *O Sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Tradução Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

¹¹⁵ SANTA CATARINA, 2001, p. 14.

¹¹⁶ SANTA CATARINA, 2001, p. 11.

pesquisas, comparação de percepções diferenciadas para um mesmo dado social, numa constante elaboração e reelaboração de conhecimentos.¹¹⁷

Sobre o Ensino Religioso no Estado de Alagoas, o GPER disponibilizou um documento da Superintendência de Políticas Educacionais, que orienta a Organização da Educação Básica no estado. Segundo o documento, o Ensino Religioso faz parte da formação básica do cidadão e é componente curricular das escolas públicas de Ensino Fundamental, contudo, tem matrícula facultativa ao estudante. Nesse ensino deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e devem ser vedadas quaisquer formas de proselitismo, nos termos do art. 33 da LDB nº 9.394/1996 (Lei nº 9.475/1997; Resolução CEE/CEB/AL nº 003/2002; § 6º, art. 15, Resolução CNE/CEB nº 7/2010).¹¹⁸ Não encontramos outras referências que possam nos indicar uma proposta de ensino por competências.

O Governo do Estado do Rio de Janeiro publicou um documento intitulado: Orientações básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais.¹¹⁹ Neste documento apresenta a legislação federal e estadual sobre o Ensino Religioso. Um destaque especial para a Lei Estadual nº 3459/2000, que dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Deste modo, ficou assegurado que o Ensino Religioso nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro:

- É de matrícula facultativa;
- É parte integrante da formação do cidadão;
- Constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, no Ensino Básico;
- Está disponível na forma confessional e plural, de acordo com as opções religiosas manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, ou seja, um ensino que favoreça a formação para o desenvolvimento religioso e a consequente vivência de fé do aluno, além de educar para a convivência no diálogo e respeito aos outros credos existentes no contexto escolar;
- Respeita a diversidade cultural religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo;
- Será ministrado somente por professores concursados e credenciados pelas autoridades religiosas competentes;
- Tem conteúdo estabelecido pelas autoridades religiosas com apoio total do Estado;

¹¹⁷ SANTA CATARINA, 2001, p. 23.

¹¹⁸ ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Superintendência de Políticas Educacionais. *Organização da Educação Básica*. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2011. p. 13. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

¹¹⁹ RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

- Terá professores para os credos credenciados ou que venham a ser credenciados, conforme a demanda, em número suficiente, ficando autorizada a abertura de concurso público para tal fim.¹²⁰

Essa proposta se diferencia por proporcionar Ensino Religioso confessional nas escolas públicas. "Cabe às Autoridades Religiosas, devidamente credenciadas, a elaboração do conteúdo programático, bem como a escolha de livros, textos e do material didático a ser utilizado nas aulas do respectivo credo."¹²¹ Também dá autonomia para que cada Tradição Religiosa possa elaborar seu plano, escolher conteúdos e materiais didáticos. Percebe-se aqui, que o foco do Ensino Religioso é o ensino da religião conforme a crença do estudante. Não faz nenhuma referência ao ensino por competências.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná possui vários documentos norteadores para o Ensino Religioso. Analisamos três desses documentos: Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica. Orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental, publicado em 2006; Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais, publicado em 2009; Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Ensino Religioso, publicado em 2008. Todos esses documentos trazem uma significativa abordagem e contextualização sobre o Ensino Religioso.

As Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica iniciam com a apresentação da dimensão histórica e legal¹²² deste componente. Seguem com os fundamentos teóricos metodológicos, o objeto de estudos, os conteúdos estruturantes e os específicos, o encaminhamento metodológico e a avaliação. Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso elaborados pelo FONAPER, que apresentam o Fenômeno Religioso como objeto de estudos, essas diretrizes do Paraná apresentam o sagrado como objeto de estudos.

Com o objetivo de ampliar a abordagem curricular no que se refere à diversidade religiosa, estas Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso definem como objeto de estudo o *sagrado* como foco do fenômeno religioso, por contemplar algo presente em todas as manifestações religiosas. Essa concepção favorece uma abordagem ampla de conteúdos específicos da disciplina.¹²³

¹²⁰ RIO DE JANEIRO, [s.d.], p. 03.

¹²¹ RIO DE JANEIRO, [s.d.], p. 05.

¹²² PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2006. p. 15. Disponível em:

<<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

¹²³ PARANÁ, 2006, p. 24.

Ao apresentar o *sagrado* como foco do fenômeno religioso, essa proposta prioriza o estudo das diferentes manifestações do sagrado. Organiza-se a partir de conteúdos centrais, vinculados às experiências humanas construídas.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Ensino Religioso para os Anos Finais do Ensino Fundamental têm como objeto de estudo do Ensino Religioso as diferentes manifestações do sagrado, o que implica em desenvolver conteúdos a partir deste objeto vinculando-os às experiências que foram historicamente construídas no âmbito das diferentes culturas e tradições, para tanto está organizada nos seguintes conteúdos estruturantes: Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado.¹²⁴

A partir desses documentos podemos perceber que a proposta do Estado do Paraná apresenta alguns elementos novos em relação ao objeto de estudo, mas não cita e nem comenta sobre as possibilidades de trabalho por competências. O foco ainda está na dimensão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e pelas tradições religiosas e que encontram no Ensino Religioso espaço para a socialização.

A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, por meio da Coordenação do Ensino Religioso do Departamento Pedagógico, lançou em 2006 o Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.¹²⁵ Já na introdução apresenta a caracterização do Ensino Religioso. "A valorização da diversidade de manifestações do fenômeno religioso e as formas encontradas pelo ser humano para entender, vivenciar e rememorar essas manifestações são a temática central do Ensino Religioso em seu paradigma atual."¹²⁶

Reflete sobre o papel do educador de ser o mediador entre o educando e o conhecimento religioso.¹²⁷ Apresenta os objetivos para o Ensino Religioso na Educação Básica conforme os diferentes níveis de ensino, desde Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal. No tratamento didático, o processo de aprendizagem acontece na relação sujeito - objeto, educando - fenômeno religioso, através de observação, reflexão e informação.¹²⁸

¹²⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009, p. 86. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

¹²⁵ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2006. 24p.

¹²⁶ RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 7.

¹²⁷ RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 9.

¹²⁸ RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 12.

Para que o professor, aluno, família, escola, instituições e representantes das diversas denominações religiosas sejam sujeitos do processo, é indispensável: a prática do diálogo permanente nas relações humanas; a vivência do método participativo e investigativo; a utilização do conhecimento como meio para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.¹²⁹

Encontramos aqui uma referência ao desenvolvimento de competências. Essa referência é muito breve e somente cita que o conhecimento é um meio para o desenvolvimento de competências e habilidades. Na apresentação do Currículo de Ensino Religioso a partir dos PCNER, apresenta os eixos, os conhecimentos e os conteúdos programáticos para cada série.¹³⁰

Fica evidente que também este documento não organiza sua proposta a partir das competências. Mesmo fazendo referência às competências, na organização curricular elas foram esquecidas e simplesmente foram listados conteúdos programáticos, a partir dos eixos estruturantes dos PCNER.

Nas *Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Secretaria da Educação do Estado de Goiás*, encontramos uma parte dedicada a este componente: *O Ensino Religioso na Pluralidade Cultural Brasileira*.¹³¹ Na parte introdutória das matrizes, encontramos referências ao desenvolvimento de habilidades e competências. Quando apresenta o Sistema de Avaliação fica evidente que este deve contemplar o desenvolvimento de competências. "Os critérios de avaliação da aprendizagem têm como referência básica os objetivos para o processo de formação e capacitação e o desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas."¹³²

Ao analisarmos a proposta do Ensino Religioso, encontramos inicialmente um pequeno histórico da área e a descrição do objeto de estudo. "O E. R. *tem por objeto de estudo o fenômeno religioso* nas suas múltiplas expressões e dimensões, que é estudado pelas Ciências da Religião."¹³³ Apresenta as Ciências da Religião como a "área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, capaz de subsidiar as práticas de E. R. dentro do sistema laico de educação."¹³⁴

¹²⁹ RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 17.

¹³⁰ RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 20.

¹³¹ GOIÁS. Secretaria da Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano - currículo em debate - matrizes curriculares*. Goiânia, 2009. p. 127-149. p. 128.

¹³² GOIÁS, 2009, p. 14

¹³³ GOIÁS, 2009, p. 130.

¹³⁴ GOIÁS, 2009, p. 130.

Organiza os conteúdos a partir da proposta dos eixos dos PCNER. Apresenta também as expectativas de aprendizagem. A avaliação está organizada em três etapas: inicial, formativa e final. Na avaliação final: "Avalia-se a aprendizagem de alguns conteúdos essenciais e se determinam os novos conhecimentos para serem trabalhados."¹³⁵

Percebe-se que a avaliação está centrada nos conteúdos. Não está em sintonia com a proposta citada anteriormente de que os critérios de avaliação deveriam ter como referência o desenvolvimento de competências. Não organiza o currículo por competências, nem as leva em consideração no processo de avaliação.

A Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí lançou em julho de 2011 um documento orientando o trabalho no Ensino Religioso. As Orientações Curriculares para o Ensino Religioso das escolas da rede estadual de ensino¹³⁶ apresentam uma justificativa e uma fundamentação teórica para o componente curricular. Refere-se ao Ensino Religioso como um espaço de construção e socialização do conhecimento religioso e não simplesmente um ensino de informações religiosas.

Este componente do currículo trata do conhecimento religioso. E, esse conhecimento, não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber. Não significa, portanto, ensino de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em livros das outras disciplinas ou como se fazia tradicionalmente nas "aulas de religião". Necessita ser um conhecimento em relação que, numa visão pedagógica progressista, oportuniza o saber de si: o educando conhecerá ao longo do primeiro grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para que possa entender melhor a sua busca do transcendente. Ele é parte sempre do convívio social dos educandos para que se respeite a tradição religiosa que já trazem de suas famílias e assim se salvguarde a liberdade de expressão religiosa de cada um.¹³⁷

Nos objetivos percebe-se uma forte evidência de um ensino de conteúdos. Não faz referência ao objeto de estudos. Apresenta uma tabela de sugestão de conteúdos programáticos para o Ensino Religioso. Nela apresenta os temas, os conteúdos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Podemos identificar que somente aqui são apresentadas as competências e habilidades. Não foram contextualizadas, nem significadas. O foco é nos conteúdos, não no desenvolvimento de competências, embora estejam contempladas na estrutura dos conteúdos. Nem nos objetivos fica evidente qualquer referência ao desenvolvimento de competências. Não é o pressuposto a partir do qual é organizada a proposta.

¹³⁵ GOIÁS, 2009, p. 134.

¹³⁶ PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. *Orientações Curriculares para o Ensino Religioso das escolas da rede estadual de ensino*. Teresina: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 2011. 17p.

¹³⁷ PIAUÍ, 2011, p. 2.

No site do GPER¹³⁸ encontramos também materiais de alguns municípios: Santos - SP; Curitiba - PR, Fortaleza - CE, Otacílio Costa - SC e Uberlândia - MG. Ao analisar essas diretrizes, planos, pressupostos e planejamentos fica evidente que todos trabalham na perspectiva dos conteúdos. Nenhum desses municípios organizou a proposta curricular de Ensino Religioso na perspectiva do desenvolvimento de competências.

1.8 Considerações finais

Neste capítulo procuramos analisar o *espaçotempo* do Ensino Religioso. Inicialmente contextualizando os caminhos e *descaminhos* que me levaram a pesquisar esse tema relacionando religião e educação. Minhas vivências, minha formação, minhas pesquisas e meu trabalho me possibilitaram visualizar novas possibilidades de abordagem para este componente curricular.

Num segundo momento refletimos sobre o *espaçotempo* do Ensino Religioso na escola, buscando entender até que ponto a premissa da socialização de conhecimentos é suficiente para garantir a permanência do componente na estrutura escolar e, principalmente, garantir o seu reconhecimento. O Ensino Religioso tem uma importância significativa na formação para a cidadania, desde que se consiga construir uma proposta que consiga agregar esse atributo.

Na história da Educação Religiosa no Brasil, percebemos que ao longo do tempo muitas propostas foram discutidas e implementadas. Por muito tempo caracterizou-se como ensino de uma religião, como catequese, sendo identificada como a primeira fase desta história. Numa segunda fase podemos identificar uma abertura maior em relação ao respeito pelas outras tradições religiosas, mas ainda não a sua inclusão no estudo científico. E a sua função caracterizava-se mais como formação moral e desenvolvimento dos valores cristãos.

A terceira fase vem com a nova LDB e a lei complementar de 1997 que institui novas orientações para esse componente. Identificando o fenômeno religioso como objeto de estudos, amplia o campo de atuação e inclui não somente as tradições religiosas, mas todos os fenômenos religiosos da sociedade em seus estudos. Começa uma nova fase de debate e de

¹³⁸ GPER. Diretrizes e programas. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=16>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

formação de um novo perfil de profissionais que atuarão na área. Além da construção de documentos e diretrizes para nortear o trabalho.

Ao analisar os PCNER, as diretrizes, os planos e as orientações de estados e municípios, percebemos que, mesmo alguns indicando possibilidades de trabalho por competências, nenhum dos documentos está estruturado a partir dessa proposta. O foco ainda está na socialização de conhecimentos historicamente produzidos pelas tradições religiosas e estruturados em uma lista de conteúdos a serem trabalhados.

Diante desse contexto precisamos avançar na reflexão sobre novas possibilidades para este componente curricular. Temos uma longa história, muitas conquistas, mas ainda não temos clareza da identidade e o reconhecimento necessário. O Ensino Religioso sempre contribuiu na formação e tem um papel fundamental na construção social cidadã. Procurando avançar na pesquisa, no próximo capítulo buscarei relacionar esses elementos com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e com a análise dos elementos do fenômeno religioso presentes no Exame Nacional do Ensino Médio. Acredito que, na perspectiva da educação e de um ensino por competências, podemos agregar novos valores para o desenvolvimento deste componente curricular.

2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO QUE VISA FORMAR CIDADÃOS

Ao compreendermos o contexto do Ensino Religioso e os desafios que ele ainda encontra para ser reconhecido na escola e na sociedade, percebemos a necessidade de aprofundarmos nossa reflexão na perspectiva da educação atual. Neste capítulo transitaremos por diferentes espaços em busca de elementos que nos permitam uma construção mais propositiva para o Ensino Religioso.

Inicialmente buscamos compreender o contexto educacional na perspectiva da realidade social em diálogo com o contexto religioso. Esse cenário nos possibilitará entender a perspectiva de um ensino por competências como resposta para os desafios da educação atual e os caminhos da formação integral para a cidadania. Buscamos compreender e aprofundar a temática das competências e das habilidades nos processos de ensino e aprendizagem.

Analisaremos o ENEM em busca de elementos do fenômeno religioso e buscaremos compreender que competências e habilidades do exame são avaliadas a partir de conteúdos religiosos. A análise desenvolvida neste capítulo nos permitirá inferirmos sobre a possibilidade de o Ensino Religioso desenvolver competências, o que será abordado no capítulo 3.

2.1 Pinceladas para compreender o contexto social, educacional e religioso

A sociedade atual vem passando por rápidas transformações. O desenvolvimento tecnológico tem gerado novas formas de se relacionar, de guardar as informações, de acessar essas informações, de aprender, de conviver, de ser cidadão. A escola, inserida nessa sociedade, vem buscando inovar e se reinventar para poder atender aos fins da educação nesse novo contexto social, político, econômico e tecnológico em que se encontra.

Influenciado por essas e outras mudanças, a sociedade vai se transformando e produzindo novos contextos.

Estamos vivendo o fim de um tipo de sociedade, e em primeiro lugar de uma representação da sociedade na qual o mundo ocidental viveu durante vários séculos.

Este paradigma que se enfraquece foi construído sobre a ideia de que a sociedade não tem outro fundamento senão o social.¹³⁹

Um paradigma que reflete a mudança na sociedade. O ser humano vive nessa sociedade, influencia e é influenciado por ela. É nessa sociedade que ele se faz humano.

No início do século XX acreditávamos que o humano, inseparável do social, iria afastar os perigos e as ilusões, os deuses e os demônios. No momento em que entramos no século XXI, compreendemos que o mundo do humano foi finalmente invadido, ao mesmo tempo, pelo desumano e pelo sobre-humano. O social não representa mais a expressão exclusiva do humano. [...] há um recuo do social e do humano.¹⁴⁰

Há uma ordem política, social e religiosa que interfere na vida do sujeito. Para Touraine¹⁴¹, um dos princípios da modernidade¹⁴² é a crença na razão e na ação racional. A razão é um fundamento não social da vida social, enquanto o religioso ou os costumes eram definidos em termos sociais, embora se referissem a realidades transcendentais, já que o sagrado é uma realidade social. "Uma sociedade moderna funda-se sobre dois princípios que não são de natureza social: a ação *racional* e o reconhecimento dos *direitos universais* a todos os indivíduos."¹⁴³

Na relação entre sociedade e modernidade, uma das tendências que vem ganhando popularidade é aquela que separa vida pública de vida privada. "É defendida por aqueles que gostariam de confinar a religião à esfera privada e consideram a escola um santuário onde o professor não deve reconhecer senão o indivíduo racional e ignorar a situação cultural, social e psicológica de cada um dos alunos."¹⁴⁴ Podemos perceber que essa tendência ainda é forte em nossa sociedade e tem provocado muitos debates em relação ao Ensino Religioso nas escolas.

Touraine escolhe um outro paradigma para compreender a sociedade atual e responder a essa questão. "O que estamos vivendo é a destruição da sociedade, ou seja, da visão social da vida social, do conjunto das categorias nas quais estamos vivendo como numa armadura há mais de um século. Vemos desmoronar ao redor de nós sociedades de produção e

¹³⁹ TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução Gentil Titton. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 55.

¹⁴⁰ TOURAINE, 2007, p. 112.

¹⁴¹ A escolha desse autor, Alain Touraine, se justifica pelo diálogo que estabelece entre o contexto social, educacional e religioso. Consideramos que a reflexão aqui apresentada contribui significativamente para a construção da tese.

¹⁴² TOURAINE, 2007, p. 86.

¹⁴³ TOURAINE, 2007, p. 87.

¹⁴⁴ TOURAINE, 2007, p. 90.

de lutas sociais."¹⁴⁵ Se a sociedade de produção vai cedendo espaço para a sociedade da informação e as grandes lutas sociais vão abrindo espaço para novas formas de se organizar e buscar seus direitos enquanto cidadãos, é preciso compreender essas mudanças no contexto da formação do sujeito e do cidadão. "A destruição da ideia de sociedade só pode nos salvar de uma catástrofe se levar à construção da ideia de sujeito, à busca de uma ação que não procure nem o lucro nem o poder nem a glória, mas que afirme a dignidade de cada ser humano e o respeito que ele merece."¹⁴⁶

Uma sociedade que respeite o ser humano, que forme cidadãos. "O ponto central do debate é saber se o indivíduo se forma tornando-se cidadão ou, ao contrário, afastando-se das normas, dos estatutos e das funções que as instâncias de autoridade e as 'agências de socialização' como a escola e a família já não conseguem mais fazê-lo aceitar."¹⁴⁷ Nesse novo contexto a escola ainda busca encontrar caminhos para a formação, pois perdeu o status de autoridade informacional, isto é, de detentora dos conhecimentos, uma vez que estes estão acessíveis em ambientes extraescolares, especialmente nos ambientes virtuais.

Outro aspecto em debate é a dimensão da autoridade moral. "Nossa moral não é mais uma moral de adaptação às leis do universo ou de adesão à palavra de um deus, mesmo entre aqueles que trazem em si estas crenças."¹⁴⁸ A influência da escola e das tradições religiosas nas determinações morais vem perdendo força diante dessa afirmação do sujeito individual. No contexto dessa sociedade a formação para a cidadania encontra novos desafios que transcendem a dimensão moral.

A morte de Deus não levou ao triunfo da razão e do cálculo, ou inversamente à liberação dos desejos; mas levou cada indivíduo a afirmar-se como o criador de si mesmo, como sendo a finalidade de sua própria ação, num movimento caleidoscópico onde todos os fragmentos do eu se chocam, se misturam e se destroem mutuamente.¹⁴⁹

Somos todos sujeitos de nossa história?

Será que todos nós nos consideramos como sujeitos? Se entendemos com isso a consciência clara e compartilhada de sermos sujeitos, a resposta é negativa. Mas podemos descobrir a marca do sujeito em todos os indivíduos, da mesma forma

¹⁴⁵ TOURAINE, 2007, p. 91.

¹⁴⁶ TOURAINE, 2007, p. 102.

¹⁴⁷ TOURAINE, 2007, p. 102.

¹⁴⁸ TOURAINE, 2007, p. 108.

¹⁴⁹ TOURAINE, 2007, p. 125.

como outros reconheceram em cada indivíduo a presença de uma 'alma' ou o direito de ser cidadão.¹⁵⁰

A consciência da realidade e do ser cidadão nessa construção do sujeito assume também uma dimensão religiosa de transcendência.

E não é arbitrário pensar que os seres humanos, por poderem refletir sobre si mesmos e exprimir seus pensamentos por meio de palavras, têm necessidade de dar uma explicação desta consciência que eles têm de si mesmos. Esta explicação assumiu muitas vezes uma forma religiosa.¹⁵¹

Essa experiência religiosa que dá sentido à vida tem sido compreendida como um fenômeno exterior ao ser humano.

Se o sujeito é uma relação cada vez mais direta do indivíduo consigo mesmo nas sociedades mais modernas, ele provém da interiorização de um princípio criador e doador de sentido que até então permanecera exterior à experiência humana e projetado numa transcendência separada do mundo humano.¹⁵²

O mundo do sujeito que dá sentido à existência humana é projetado numa imagem externa do divino e o universo do sagrado controlado pelas Igrejas e pelos clérigos. Esse poder de controle sobre a construção da consciência de si que as instituições religiosas exerciam sobre o ser humano, manifestava-se em fenômenos religiosos conduzidos pelos princípios e dogmas das tradições. O divino não se constituía numa experiência humana, mas numa relação distante, mediada pelos clérigos. "O divino está afastado do mundo humano, mas lhe confere seu sentido, ao passo que o sagrado cria uma barreira que permite a clérigos falar em nome do divino e gerir as comunicações entre fiéis e o divino."¹⁵³ Essa concepção encontramos, especialmente, nas tradições monoteístas.

A influência das tradições religiosas estava associada à capacidade de representação dessa força do sagrado na vida humana. "Quanto mais o sujeito é projetado por homens fracos, impotentes, num divino distante, tanto mais reforçam e se fortalecem o espaço e as instituições do sagrado."¹⁵⁴ Essa forma de compreender a vida e a sociedade valorizava o papel da instituição como estrutura social indispensável para a formação do cidadão e para o desenvolvimento humano. Nessa compreensão a religião possui o domínio da comunicação

¹⁵⁰ TOURAINE, 2007, p. 129.

¹⁵¹ TOURAINE, 2007, p. 142.

¹⁵² TOURAINE, 2007, p. 147.

¹⁵³ TOURAINE, 2007, p. 148.

¹⁵⁴ TOURAINE, 2007, p. 149.

entre o mundo humano e o além. A via de acesso do humano à dimensão transcendental passava pela mediação da religião institucionalizada.

Hoje assistimos ao enfraquecimento das instituições religiosas e à afirmação de expressões menos institucionalizadas do sentimento religioso. A fé e a crença num partido, numa Igreja, numa nação etc. deixam o palco, e a pertença à sociedade perde sua força comunitária. É o próprio comunitarismo que atrai as massas. A sociedade não é mais sacralizada; o sagrado agarra-se, portanto, novamente às comunidades.¹⁵⁵

Essa compreensão do contexto social ganha força na modernidade e na pós-modernidade. Marcos Sandrini¹⁵⁶ faz uma análise da religiosidade e da educação no contexto da pós-modernidade. Ele busca dialogar com essas três realidades no contexto da crise social e ecológica em que vivemos. Segundo ele, é preciso rever o papel da religiosidade e da religião nesse contexto e aponta a educação como um caminho de construção desse diálogo. Defende que a religião e a religiosidade devem estar na escola não na perspectiva da história religiosa, mas porque a natureza humana e escolar exige.¹⁵⁷

Nessa perspectiva, Edgar Morin critica a paranoia da racionalização que impediu uma leitura mais realista da realidade complexa.

Os filósofos do século XVIII, em nome da razão, tinham uma visão bem pouco racional do que eram os mitos e do que era a religião. Eles acreditavam que as religiões e os deuses tivessem sido inventados pelos padres para enganar as pessoas. Eles não se davam conta da profundidade e da realidade da potência religiosa e mitológica do ser humano.¹⁵⁸

A razão não morreu, mas foi "desendeusada". Ela não substituiu o pensamento religioso. "A modernidade não representa, portanto, a substituição do pensamento religioso pela racionalidade instrumental e pela secularização. Nem a racionalização nem o individualismo moral tem a capacidade de acabar com o mundo do sagrado."¹⁵⁹ O sagrado continua presente na sociedade, mas transcende o espaço de poder das Instituições. Se há um recuo do espaço do sagrado, cresce o espaço de relação do humano com o divino.

Quanto mais progride a secularização, tanto mais se encolhe e se especializa o mundo do sagrado, e tanto mais o divino se aproxima de nós, ao ponto de se

¹⁵⁵ TOURAINE, 2007, p. 152.

¹⁵⁶ SANDRINI, Marcos. *Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

¹⁵⁷ SANDRINI, 2009, p. 25.

¹⁵⁸ MORIN, 2005a, p. 71.

¹⁵⁹ TOURAINE, 2007, p. 149.

redefinir historicamente sem com isso renunciar a esta transcendência sem a qual ele se perderia numa ideologia a serviço do poder.¹⁶⁰

A dimensão religiosa continua presente nessa sociedade, mas transcende o espaço das instituições que acreditavam manter o poder de intermediação do humano com o divino, controlando o espaço do sagrado. A sociedade fortalece os direitos coletivos em detrimento aos institucionalizados pelas tradições. O sujeito que pensa, acredita, faz escolhas, vai construindo um espaço de vivência desses direitos. "O direito a uma vida religiosa não é apenas o direito de um grupo a praticar sua religião; é também, e outro tanto, o direito de cada indivíduo a mudar de religião - e a exprimir determinada opinião considerada herética por esta ou aquela Igreja."¹⁶¹

A reflexão sobre a questão religiosa vai além da liberdade de participar de uma tradição religiosa. Na sociedade atual, o cidadão quer ter o direito de se posicionar frente às concepções e compreender a influência que a religião exerce sobre os indivíduos e a sociedade. A religião faz parte da vida pública. Nesse contexto ela precisa ser compreendida para se compreender a sociedade. "Confinar a vida religiosa na esfera privada significa impor uma concepção antirreligiosa ao conjunto da vida pública. É preciso, ao contrário, enriquecer a vida pública com a diversidade das culturas."¹⁶²

Se para entendermos a sociedade precisamos compreender a dimensão religiosa, a escola que tem a missão de desenvolver nos estudantes competências que lhes permitam viver como cidadãos nessa sociedade não podem ignorar essa dimensão. Especialmente a escola pública que, com a concepção de que é laica, muitas vezes se exime dessa responsabilidade. "A escola pública não deve ignorar o fato religioso em geral e as diversas crenças e práticas religiosas em particular."¹⁶³ Para Touraine, a escola leiga merece mais respeito e atenção do que a escola religiosa.

A escola não deve estar somente a serviço da sociedade, nem somente repassar informações. Ela precisa trabalhar com todas as dimensões humanas para o desenvolvimento da cidadania.

Assim, a escola não deve pôr a criança a serviço da sociedade e não deve tampouco ser um mero lugar de aprendizado. Deve ser, ao contrário, um lugar de formação de

¹⁶⁰ TOURAINE, 2007, p. 150.

¹⁶¹ TOURAINE, 2007, p. 179.

¹⁶² TOURAINE, 2007, p. 186.

¹⁶³ TOURAINE, 2007, p. 206.

atores sociais e, mais profundamente ainda, de sujeitos pessoais. A escola não deve relegar ao domínio da vida privada a religião, a sexualidade, os compromissos políticos, as tradições culturais. Mas é verdade que ela deve, ao mesmo tempo, fazer respeitar a superioridade da cidadania sobre os comunitarismos.¹⁶⁴

Compreendemos, assim como o autor, que o conhecimento do fato religioso é indispensável¹⁶⁵ para a formação para a cidadania. A religiosidade está na sociedade numa dimensão além das tradições religiosas. É preciso pensar nisso quando se propõe uma educação para a cidadania. É preciso preservar na escola o espaço que existe para trabalhar essa dimensão humana.

A releitura do fenômeno religioso precisa ser feita para além das instituições religiosas. O fenômeno manifesta-se nessa construção do sujeito cidadão na sociedade do conhecimento em que estamos inseridos. Essa compreensão nos remete a uma nova interpretação do lugar da escola nos processos educacionais. Para melhor compreender revisitamos três autores que fazem uma leitura propositiva do contexto da educação atual.

Delors, juntamente com outros educadores que fazem parte da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, elaborou um Relatório para a UNESCO no qual propõe quatro pilares que sustentariam um novo conceito de educação.

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. [...] *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...] *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão e a percepção das interdependências. [...] *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.¹⁶⁶

Esses pilares permitiriam a construção de uma proposta de educação que vise o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para a formação do cidadão. Fica evidente que o aprender a conhecer é apenas um desses pilares e que, na falta do desenvolvimento de algum deles, o sucesso do processo educativo fica comprometido.

¹⁶⁴ TOURAINE, 2007, p. 153.

¹⁶⁵ TOURAINE, 2007, p. 206.

¹⁶⁶ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004. p. 101-102.

Outra leitura do contexto educacional é de Edgar Morin. No relatório *Os sete saberes necessários à educação do futuro*¹⁶⁷ que Morin apresentou à UNESCO para o projeto "Educar para um futuro viável", encontramos elementos que nos ajudam nessa reflexão.

- *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.* Nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. [...] o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento. [...] O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.
- *Os princípios do conhecimento pertinente.* Existe uma inadequação entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados e as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. [...] O século XX produziu avanços gigantescos nos conhecimentos científicos, mas ao mesmo tempo uma cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos. [...] É preciso desenvolver um conhecimento que evidencie o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.
- *Ensinar a condição humana.* Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.
- *Ensinar a identidade terrena.* É necessário na educação ir além da fé incondicional no desenvolvimento econômico. Devemos inscrever em nós: a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena, a consciência espiritual da condição humana.
- *Enfrentar as incertezas.* O futuro chama-se incerteza. É preciso estarmos prontos para o inesperado. [...] É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento.
- *Ensinar a compreensão.* A missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. [...] A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana.
- *Ética do gênero humano.* A comunidade de destino planetário permite assumir e cumprir esta parte de antro-ética, que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como todo. Uma ética válida para todos.¹⁶⁸

Esses saberes nos remetem ao desenvolvimento de uma educação que transcende a dimensão da formação instrucional. No contexto da complexidade é preciso pensar a educação a partir de uma perspectiva diferente. São muitos elementos que interferem nos processos educativos. E, ao pensar em fenômeno religioso, é preciso pensá-lo a partir da complexidade. "A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico."¹⁶⁹

¹⁶⁷ MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

¹⁶⁸ MORIN, 2000. Recortes do texto.

¹⁶⁹ MORIN, 2005a, p. 13.

A leitura do contexto educacional de Morin, a partir do paradigma da complexidade, permite-nos inferir que a releitura do fenômeno religioso construída nesse paradigma indicaria caminhos para o desenvolvimento da cidadania. Envolve um conjunto de fatores que se tecem de forma interdependente.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre unidade e a multiplicidade.¹⁷⁰

A escola, inserida no contexto atual, tem a possibilidade de organizar sua proposta a partir do paradigma da complexidade. Se vivemos num mundo de incertezas, as verdades e os conhecimentos que a escola propõe podem ser insuficientes para a formação integral. "A consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: 'A totalidade é a não-verdade'".¹⁷¹

A noção de autonomia humana,¹⁷² e eu acrescento a noção de cidadania, é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais. Compreender o contexto e dominar uma gama de informações é um passo importante, mas insuficiente para atingir os fins da educação. O desenvolvimento de competências básicas para a formação do cidadão apresenta-se como uma premissa necessária.

Outra educadora que vem refletindo e apontando saídas para os problemas educacionais é Maria Cândida Moraes.¹⁷³ Ela propõe a reflexão a partir de um novo pensamento que possa nortear os processos educativos. No "*Paradigma educacional ecossistêmico* [...] estão incluídas as dimensões emocionais e espirituais que fazem parte da totalidade humana, mas que, durante séculos, foram desconsideradas pela maioria dos educadores."¹⁷⁴ A consciência dessa complexidade e das dimensões que integram a vida humana, acenam para a construção de "uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência."¹⁷⁵ Há uma ampliação da consciência humana e da relação com a sociedade e com o transcendente.

¹⁷⁰ MORIN, 2000, p. 38.

¹⁷¹ MORIN, 2005a, p. 69

¹⁷² MORIN, 2005a, p. 66.

¹⁷³ MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

¹⁷⁴ MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 57.

¹⁷⁵ MORAES, 2004, p. 18.

A relação com o sagrado e com o divino passa a ser objeto de estudo nos ambientes educativos numa dimensão mais holística e complexa. No Ensino Religioso, a compreensão do fenômeno religioso não passa somente pelo viés do conhecimento religioso das tradições religiosas, pois a relação do ser humano com o sagrado e com o divino transcende os rituais institucionalizados pelas religiões. Essa nova configuração do fenômeno religioso na sociedade atual precisa ser estudada, não simplesmente para ser entendida, mas para desenvolver competências nos estudantes, a fim de que sejam capazes de ler o fenômeno religioso, conviver na diversidade, compreender a dimensão religiosa humana e se desenvolver integralmente enquanto seres humanos e cidadãos. A formação para a cidadania é o compromisso da escola na sociedade atual. E o Ensino Religioso, parte integrante do processo educativo, contribuiria também com esse compromisso?

2.2 Educar para a cidadania

O fundador da Congregação Marista, São Marcelino Champagnat, sacerdote francês, que viveu de 1789 a 1840, ao formar a Sociedade dos Irmãozinhos de Maria em 1817, fundou escolas para "Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos". Antes dele muitos outros também buscaram através da educação a formação para a cidadania. Podemos nos remontar à Grécia Antiga, com Sócrates, Platão e Aristóteles, que, antes de existir a instituição escolar, buscavam na prática, com suas reflexões filosóficas, a formação política e cidadã dos indivíduos.

Ao longo da história, essa discussão foi recorrente e, atualmente, fica evidente que uma das funções da educação é formar cidadãos. O Art. 2º da LDB, Lei 9.394/96, assim expressa: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."¹⁷⁶ O desenvolvimento pleno do educando envolve uma educação integral, que contemple todas as dimensões humanas. A formação para a cidadania implica, além do desenvolvimento pleno da pessoa, a sua preparação para viver em sociedade. Dentre as finalidades do Ensino Médio, o Art. 35º retoma a formação para a cidadania.

¹⁷⁶ BRASIL, 1996.

A Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação, que inclui a Educação Religiosa como área de conhecimento, também apresenta a formação para a cidadania como objetivo da educação. Ao aprenderem os conhecimentos estão formando sua identidade de cidadãos para serem protagonistas. O Artigo V assim expressa:

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.¹⁷⁷

A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Artigo 14, cita as áreas de conhecimento da base nacional comum que, dentre outras atribuições, contempla a formação para o exercício da cidadania.

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.¹⁷⁸

No parágrafo 2º evidencia a função das áreas de conhecimento de desenvolverem habilidades para o exercício da cidadania. Aqui, evidenciamos a relação entre o desenvolvimento de habilidades e o exercício da cidadania. Os conhecimentos historicamente acumulados não são suficientes para a formação do cidadão.

¹⁷⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução número 02, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação. Artigo V. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

¹⁷⁸ BRASIL. Ministério da Educação. 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. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio acenam para essa perspectiva: "a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem."¹⁷⁹ Não é o acúmulo de informações e conhecimentos pré-estabelecidos que garantem a formação do cidadão, mas o desenvolvimento de competências, que inclui os conhecimentos, possibilita atender o objetivo da educação. "Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação."¹⁸⁰ Diante disso propõe a construção de "um currículo voltado para as competências básicas".¹⁸¹

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, expressa em seu Artigo 26º o objetivo da instrução que é o pleno desenvolvimento humano, da compreensão e da tolerância. Para promover a compreensão e a tolerância precisamos mais do que informações, é preciso o desenvolvimento de competências que possibilitem ao estudante a vivência do respeito e da construção da paz.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.¹⁸²

Formar para a cidadania é mais do que transmitir conhecimentos, é desenvolver competências necessárias para a inclusão da pessoa na sociedade enquanto sujeito, enquanto protagonista. Neste sentido, fica a pergunta: A educação atual contribui para a formação para a cidadania?

Ao refletir sobre a "educação para a cidadania", Perrenoud afirma que não basta substituir a instrução por uma educação moral invasiva. É preciso agir em *três registros*:

¹⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - PCNEM*. Brasília: Ministério da Educação, 2000, p. 16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20 ago 2012.

¹⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parecer CEB nº 15/98. Brasília, 1998. p. 67. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 20 ago 2012.

¹⁸¹ BRASIL, 1998, p. 72. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 20 ago 2012.

¹⁸² ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 01 nov. 2012.

1. Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade. [...]
2. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro. [...] Para desenvolver a cidadania, é preciso visar a uma *cultura científica*, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados. [...]
3. Consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os conhecimentos que toda democracia, todo contrato social pressupõe.¹⁸³

Não basta o acúmulo de conhecimentos para enfrentar os desafios do mundo complexo. A complexidade requer a não simplificação das respostas. As relações se tecem nesse conjunto interligado de situações que compõem nossa sociedade atual. E a construção da cidadania envolve os conhecimentos inter-relacionados, criando uma cultura científica, envolvendo os saberes e os valores e as representações da sociedade.

Diante desse contexto, a escola precisa rever sua prática na busca pela formação de cidadãos. "Para educar *verdadeiramente* para a cidadania, é necessário, de fato, alterar substancialmente uma parte dos funcionamentos escolares instituídos."¹⁸⁴ Perrenoud destaca três dessas alterações:

A apropriação ativa dos saberes e da razão crítica. [...] Se a escola pretende educar para a cidadania, ela faria melhor se mantivesse suas promessas: proporcionar a cada um os meios para comandar sua vida pessoal e para participar da vida da comunidade. [...] Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo.

A apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes das ciências sociais. [...] A aprendizagem da cidadania passa pela adesão a valores e à lei, pela reflexão sobre o que seria uma organização ideal da comunidade, mas sobretudo pelo conhecimento realista dos mecanismos demográficos, econômicos, políticos, psicossociológicos ou jurídicos em ação, que sempre frustram nossos ideais.

A prática da democracia e da responsabilidade. Os saberes não bastam, nem as belas palavras. [...] A aprendizagem da responsabilidade não exige estruturas complexas, porém passa pela confiança, pela delegação de poder, pela prática do mandato e do contrato e por um amplo leque de oportunidades de assumir e de exercer responsabilidades, pequenas ou grandes.¹⁸⁵

Segundo o autor, se a escola pretende educar para a cidadania, ela precisa proporcionar os meios para que cada estudante possa construir estruturas que lhe possibilitem a condução de sua vida pessoal e a participação na sociedade. É preciso conhecer como funciona e se organiza essa sociedade. Que elementos compõem essa cultura. E possibilitar o

¹⁸³ PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-12.

¹⁸⁴ PERRENOUD, 2005, p. 30.

¹⁸⁵ PERRENOUD, 2005, p. 30s.

exercício da responsabilidade sobre a condução da vida que implica na interação com os valores e com as relações políticas da sociedade.

"Mesmo que a escola dedicasse a maior parte do tempo de estudo a educar para a cidadania, como ela poderia contrabalançar o que as pessoas veem diariamente à sua volta e na televisão?"¹⁸⁶ Se entendemos que a escola deve ajudar na compreensão da realidade e na preparação para intervir nesse espaço, a escola e a sociedade não podem ser espaços separados. A escola está inserida nessa sociedade que, muitas vezes, contradiz o que se ensina no ambiente educativo em relação à realidade. Princípios de justiça e dignidade em certos contextos sociais e políticos não condizem com os ensinamentos. Cabe à escola desenvolver as competências necessárias para compreender e agir nessa sociedade, muitas vezes, contraditória e incoerente.

Esse contexto complexifica o atingimento das metas da educação. "O fracasso escolar não é um *outro* problema, é o *cerne* do problema da educação para a cidadania, pois, embora não sejam condições *suficientes*, a apropriação de saberes e da escrita e a construção de competências de alto nível são condições *necessárias*."¹⁸⁷ Compreendendo assim, a formação para a cidadania não pode prescindir do desenvolvimento de competências, que, ainda assim, podem se mostrar insuficientes para o sucesso da aprendizagem cidadã.

Não bastam os conhecimentos, é preciso saber utilizá-los no contexto complexo da sociedade atual para resolver as situações-problema que enfrentamos. Mas "é evidente que certas *competências* são condições para o exercício lúcido e responsável da cidadania."¹⁸⁸ Não é nossa pretensão listar as competências para a cidadania. Isso demandaria outra Tese. Mas refletir sobre a formação para a cidadania e suas interfaces com o desenvolvimento de competências e com a contribuição que o Ensino Religioso, enquanto componente curricular, pode dar para a formação dos cidadãos.

Não é possível formar cidadãos simplesmente com a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O conceito de cidadania depende da sociedade na qual estamos inseridos, depende da cultura, do nível econômico, do desenvolvimento político, social e religioso. Que competências devem ser desenvolvidas tendo presentes as diferentes classes sociais, as diferentes necessidades? Para os cidadãos integrados à sociedade

¹⁸⁶ PERRENOUD, 2005, p. 26.

¹⁸⁷ PERRENOUD, 2005, p. 31.

¹⁸⁸ PERRENOUD, 2005, p. 15.

e os cidadãos excluídos, sem vez na sociedade? Como transpor isso para os diferentes contextos sócio-religiosos como na Índia, na Europa, na África ou no Brasil?

Diante do desafio de formar para a cidadania, Perrenoud propõe o desenvolvimento de competências para a solidariedade¹⁸⁹, de competências transversais que se apliquem aos diversos setores da vida¹⁹⁰, de competências para ser autônomo¹⁹¹, de uma escola que desenvolva a autonomia e a cidadania¹⁹², de competências para enfrentar a complexidade do mundo¹⁹³. Essa complexidade do desafio da educação para a cidadania instiga os educadores a desenvolverem uma aprendizagem para além dos muros da escola. Uma aprendizagem significativa associada às práticas sociais.

Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida.¹⁹⁴

Essa participação na vida social depende do contexto cultural no qual a escola está inserida e dos fins que se propõe. Essa responsabilidade pela vida pessoal e pela participação na sociedade depende dos níveis de conhecimento e de desenvolvimento das competências. "As pessoas com níveis de conhecimento e de competência que lhes permitem uma verdadeira participação podem ter uma vida muito boa, enquanto as outras, que não conseguem atingir os mesmos níveis, serão excluídas."¹⁹⁵

Se "é necessário que propiciemos o desenvolvimento de uma consciência cidadã no aluno"¹⁹⁶, como o Ensino Religioso pode formar para a cidadania? Como esse componente curricular, junto com os demais e na relação com eles pode contribuir para atingir os fins da educação? Ou ele estaria isento dessa responsabilidade? Para formar cidadãos é preciso desenvolver competências? Seria o desenvolvimento de competências a solução para os desafios da educação atual?

¹⁸⁹ PERRENOUD, 2005, p. 91.

¹⁹⁰ PERRENOUD, 2005, p.107.

¹⁹¹ PERRENOUD, 2005, p.113.

¹⁹² PERRENOUD, 2005, p. 138.

¹⁹³ PERRENOUD, 2005, p. 142.

¹⁹⁴ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 45.

¹⁹⁵ DELORS, Jacques (Org.). *Educação para o século XXI*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 41.

¹⁹⁶ ALESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 175.

2.3 Ensino por competências como resposta aos desafios da educação contemporânea

Seria o ensino por competências a resposta para os desafios da educação atual? Nesta sociedade complexa, o desenvolvimento de competências contribuiria para a formação para a cidadania? Até que ponto o ensino baseado em competências melhoraria a educação? Uma educação instrucional seria o suficiente para a formação integral do ser humano ou precisamos desenvolver competências?

Antoni Zabala também se pergunta se um ensino baseado em competências melhoraria os resultados da educação. Quando se pensa em educação integral esse seria um dos caminhos.

Até que ponto um ensino baseado em competências representa uma melhoria nos modelos existentes? Nossa opinião é que a introdução do conceito de competências de forma generalizada pode ser um meio eficaz para difundir princípios pedagógicos que ainda hoje são utilizados por uma minoria; mas não somente isso, de alguma forma pode ser um 'recipiente' apropriado para conter, de modo rigoroso, um ensino que se una a uma perspectiva de **formação integral**, justo e para toda a vida.¹⁹⁷

Quando se fala em formação integral, compreendemos o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Uma aprendizagem significativa que permita aos estudantes a construção de estruturas que lhes deem suporte nas escolhas da vida. Um ensino baseado na memorização de informações, por mais relevantes que sejam, por si só, não contempla a necessidade atual de formação integral. O contexto atual exige que o estudante saiba aplicar na vida real os conhecimentos.

O uso do termo 'competência' é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.¹⁹⁸

O ensino por competências vem ganhando espaço nos projetos educativos e nas práticas escolares. Ele surge em meio a algumas crises que a sociedade e a educação vêm passando. Essas crises vêm provocando mudanças no cenário educativo para que possa responder às necessidades atuais. Zabala cita três desses fatores que têm provocado mudanças para um ensino baseado no desenvolvimento de competências.

A ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências vem motivada pela crise de, pelo menos, três fatores: em primeiro lugar, as mudanças na

¹⁹⁷ ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 9.

¹⁹⁸ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11.

própria universidade. [...] Nesses momentos, a previsível inserção das competências na universidade já é um fato, e como consequência o sistema escolar não pode permanecer alheio a essas mudanças.

Em segundo lugar, a maior pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens força a introdução das competências. [...] O questionamento sobre desconexão entre teoria e prática provocaram, como consequência, uma forte corrente de opinião favorável a um ensino de competências.

Entretanto, o terceiro fator é o determinante e, para nós, o que verdadeiramente agrupa as necessidades da sociedade e, portanto, do sistema educacional. Estamos nos referindo à função social do ensino. [...]¹⁹⁹

Desenvolver competências para o acesso à universidade é um dos objetivos da escola, mas somente contemplaria os que seguirem esse caminho. Poder aplicar na prática as aprendizagens constitui-se numa proposta que visa a funcionalidade das aprendizagens no contexto atual, mas não aponta para mudanças nessa realidade. Pensar na função social da escola é tema central da proposta de educar por competências. Uma proposta que visa o desenvolvimento integral do ser humano, essa é a finalidade da educação.

O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos 'melhores', mas sim que cumpra com uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.²⁰⁰

Se olharmos para a realidade atual, podemos perceber que essa proposta educativa ainda está distante de se concretizar. O enfoque da educação básica ainda tem sido, na maioria dos sistemas de ensino, a função *propedêutica*, de preparar para o ingresso no ensino superior. A escola acaba adequando-se às exigências do ensino superior e, quando muito, ao mercado de trabalho. Mesmo o ensino por competências pode focar somente na formação de profissionais para o mercado de trabalho. Mas, como o mercado e a sociedade têm mudado constantemente e vivemos *tempos de incerteza*, é preciso reestruturar nossas propostas educativas para atender às novas exigências do mundo atual, que o ensino baseado em conteúdos não estava atendendo.

A que mundo nos leva essa forma de *educar por competências*? Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência

¹⁹⁹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 21-22.

²⁰⁰ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 22.

resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva.²⁰¹

Desenvolver competências para que as pessoas sejam mais eficientes no mercado de trabalho não é o objetivo central do trabalho educativo. É claro que uma proposta de formação que vá além do ensino de conteúdos, agrega valor e capacidades ao ser humano. Mas esse não é o foco principal. O mercado de trabalho e as exigências da sociedade atual são um dos aspectos dessa proposta.

Há uma dimensão de funcionalidade dessas aprendizagens que precisam ter sentido e significado na vida. Porém, essa capacitação adquirida contempla todas as dimensões humanas. Muito mais do que o saber fazer determinada tarefa, o desenvolvimento de competências melhora o desempenho intelectual, relacional, comunicativo e de conduta.

Um terceiro enfoque do ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também, nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)...²⁰²

Diante desse mundo complexo, uma educação centrada no desenvolvimento de capacidades funcionais imediatas, que a sociedade demanda, não contempla uma proposta de educação integral. A educação deve fornecer meios para que o próprio estudante escolha os caminhos de construção de uma vida plena e feliz. Segundo Delors, "[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele."²⁰³ É preciso fornecer mapas, pois a solução para muitos dos desafios que o estudante vai encontrar na vida são ainda inimagináveis. O que dificulta propor ou ensinar determinados conteúdos acreditando que serão suficientes para resolver as situações-problema que enfrentará.

²⁰¹ SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por Competências: o que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 8.

²⁰² SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por Competências: o que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011a. p. 14.

²⁰³ DELORS, 2004, p. 89.

O mundo atual exige das pessoas novas capacidades e habilidades. "Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes."²⁰⁴ E essas capacidades não se constroem somente com o ensino de conteúdos. O desenvolvimento integral da pessoa humana passa pelo desenvolvimento de competências.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.²⁰⁵

O ser humano está em constante processo de desenvolvimento. Nunca se sentirá plenamente acabado ou preparado para todas as circunstâncias da vida. Não há conhecimentos que deem essa garantia de formação. Nem mesmo competências que, uma vez adquiridas, dão segurança ao estudante de uma formação plena. Assim como a vida, a educação e o desenvolvimento de competências são um processo dinâmico, em constante evolução.

A educação, como disse Bauman, não é um produto que se consegue e se consolida como algo acabado, mas é um processo dinâmico. As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processos de evolução.²⁰⁶

Le Boterf também afirma que "a competência não é um estado, mas um processo".²⁰⁷ Nessa perspectiva de um mundo dinâmico, em constante processo de evolução, o ser humano vai construindo-se. A escola, inserida neste contexto, desenvolve estruturas que permitam essa formação integral.

Perrenoud, em seu livro *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*²⁰⁸, escreve sobre a necessidade de aprendermos a agir na urgência e aprendermos a decidir nas incertezas do contexto da sociedade atual. A sociedade não está dissociada do contexto da escola. Não são dois mundos separados e que eventualmente se relacionam. A educação precisa responder às necessidades desse contexto complexo. Dizemos que a realidade é complexa quando não é possível compreender e resolver de forma simplificada as situações que se apresentam²⁰⁹.

²⁰⁴ DELORS, 2004, p. 94.

²⁰⁵ DELORS, 2004, p. 99.

²⁰⁶ SACRISTÁN, 2011a, p. 28.

²⁰⁷ Le BOTERF apud PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13.

²⁰⁸ PERRENOUD, 2001.

²⁰⁹ MORIN, 2005a.

Se o contexto é complexo, precisamos desenvolver competências que nos permitam agir na urgência, que não é o mesmo que agir com urgência. É compreender a complexidade do fenômeno, avaliar, julgar, e decidir com base em conhecimentos e reflexões. No contexto da educação atual o estudante precisa tomar decisões nesse contexto cultural de incertezas, muito mais do que no paradigma tradicional da transmissão de conteúdos.

Tomar decisões significa fazer escolhas, julgar, avaliar o que é melhor (em termos de nossas referências ou valores), correr riscos, utilizar conhecimentos ou informações como elementos importantes nesse processo, saber argumentar, enfrentar situações-problema, elaborar propostas, compreender fenômenos, enfim, participar como sujeito ativo em um sistema complexo.²¹⁰

É saber mobilizar uma série de recursos que possibilitem a tomada de decisão diante do contexto. Mas, a competência não é o recurso ou os recursos de que disponho para agir, é a própria mobilização desses recursos que permite a resolução de situações-problema.

A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas *na própria mobilização desses recursos*. A competência pertence à ordem do 'saber mobilizar'. Para haver competências, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...).²¹¹

A escola, ao desenvolver essas capacidades de mobilização de recursos, não fornece somente esses recursos aos estudantes, mas os prepara para exercitarem essas capacidades. A dinâmica do processo educativo e o ritmo de aprendizagem são diferentes do ensino conteudista. Desenvolver competências envolve tempo e metodologia específica.

As competências não se ensinam, mas se constroem graças a um *treinamento*. Aprende-se fazendo, ao sabor de uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um *couching*²¹². Não se trata de aprender tudo sozinho, por tentativa e erro, mas tampouco de se exercitar simplesmente para seguir um procedimento, um modo de uso ou uma receita. Para desenvolver competências, é preciso confrontar-se pessoalmente, de forma ao mesmo tempo repetida e variada, com situações complexas e empenhar-se para tentar dominá-las, o que, aos poucos, leva a integrar saberes, habilidades mais estritas, informações, métodos para enfrentar, para decidir em tempo real, para assumir riscos. Isso demanda tempo, não podendo ser feito no ritmo desenfreado da transmissão de saberes descontextualizados.²¹³

Pensando numa educação integral e na contribuição do Ensino Religioso nessa formação, "poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das culturas, da sua

²¹⁰ MACEDO, Lino. Prefácio à Edição Brasileira. In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.vii.

²¹¹ Le BOTERF apud PERRENOUD, 2001, p. 21.

²¹² Nota do tradutor: Termo em Inglês que significa acompanhamento individual.

²¹³ PERRENOUD, 2005, p. 75.

espiritualidade?"²¹⁴ O conhecimento da cultura, da espiritualidade, do ethos do outro é suficiente para desenvolver uma cultura de paz? Delors continua a reflexão afirmando que "o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos."²¹⁵ Servir de referência é um aspecto, mas não garante a formação. Não basta o estudo da História das Religiões somente, ela é um conteúdo que poderá contribuir no desenvolvimento de competências que possibilitem ao estudante vivenciar a acolhida e o respeito do outro nas diversas circunstâncias da vida que encontrar. Para isso é preciso compreender melhor em que consiste o desenvolvimento de competências.

2.4 Conceituando competência

O conceito de competência é recente em nossa história. Contemporaneamente, muito utilizado no meio educacional, o termo surgiu na década de 70 no meio empresarial. O termo surge "para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente".²¹⁶ A partir dessa ideia inicial, muitas reflexões foram desencadeadas para buscar melhor compreender e aplicar esse conceito em diferentes áreas do saber. Em muitas delas, essa reflexão ainda é incipiente ou aparentemente não viável. Buscamos compreender melhor os diferentes conceitos de competência para aprofundarmos nossa reflexão nos espaços de atuação do Ensino Religioso.

No meio educacional da Europa a discussão em torno do desenvolvimento de competências tem sido muito profícua. Além de inúmeros autores e pesquisadores do tema, encontramos programas e projetos institucionais organizados por competências. A necessidade de conceituar o termo competência provocou o surgimento de diversas definições, muitas delas complementares. Apresentamos alguns desses conceitos que retratam diferentes leituras do contexto educacional.

A competência no âmbito da educação escolar identificará o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas que enfrentará ao longo de sua vida. Sendo assim, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.²¹⁷

²¹⁴ DELORS, 2004, p. 96-97.

²¹⁵ DELORS, 2004, p. 98.

²¹⁶ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 17.

²¹⁷ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 27.

Zabala inter-relaciona os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais na conceituação do termo competência. O desenvolvimento da capacidade para resolver os problemas que o ser humano enfrentará na vida envolve conhecimentos adquiridos e construídos ao longo da história da humanidade, mas também o desenvolvimento de atitudes que permitam a resolução dos problemas na prática.

Para Le Boterf, o conceito envolve a combinação de diversos fatores e recursos na construção de um esquema resolutivo que se pode aplicar a diferentes famílias de situações no cotidiano.

Competência é a sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. [...] A competência é uma construção, o resultado de uma combinação relacionada a vários recursos (conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer).²¹⁸

Continuando a reflexão, Le Boterf afirma que competência está relacionada com a ação. Não basta ter conhecimentos e capacidades se não souber aplicá-los em determinados contextos.

A competência não é um estado, nem um conhecimento possuído. Não se reduz nem a um saber, nem a um "saber-fazer". Não é assimilável a uma formação adquirida. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contabilística e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir mal os contratos. Todos os dias, a experiência revela que as pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-las de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização do que se sabe num contexto singular (marcado pelas relações de trabalho, numa cultura institucional, acasos, obrigações temporais, recursos...) é reveladora da "passagem" à competência no ato. A competência não pode funcionar "no vazio", fora de todo o ato que não se limita a exprimi-la, mas que a faz existir.²¹⁹

Para a Unidade Espanhola de Eurydice - CIDE o conceito de competência envolve "as capacidades, os conhecimentos e as atitudes que permitem uma participação eficaz na vida política, econômica, social e cultural da sociedade."²²⁰ Ressalta como finalidade a participação eficaz na vida política, econômica e cultural. Destaque para a função social do desenvolvimento de competências contribuindo na formação do cidadão.

²¹⁸ Le BOTERF apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 30.

²¹⁹ Le BOTERF apud PERRENOUD, Philippe. *Porque construir competências a partir da escola?*

Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Curitiba: Editora Melo, 2010. p. 59.

²²⁰ UNIDADE ESPANHOLA DE EURYDICE-CIDE apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 32.

O Projeto DeSeCo - Definição e Seleção de Competências da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - destaca-se por buscar a construção de indicadores para a educação, construindo uma visão geral dessa proposta.

A habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme com as exigências. Essa definição completa-se com a seguinte: Cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz.²²¹

A OCDE é atualmente integrada por 34 países membros e outros como a China e a África do Sul como convidados. O Brasil não é um país membro, mas é convidado e participa de um Programa de engajamento ampliado.²²² A OCDE tem como missão²²³ melhorar o desenvolvimento econômico e é a partir desse prisma que investe na educação através do Projeto DeSeCo buscando melhores resultados na qualificação dos estudantes. Segundo Sacristán,

Para o grupo DeSeCo a competência é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluindo a ética e os valores), bem como o contexto. É a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas para enfrentar uma determinada situação; ou como a considera o próprio projeto DeSeCo mais recentemente como "habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de caráter cognitivo e metacognitivo)". As competências básicas são aquelas que capacitam os indivíduos para participar, de modo ativo, em múltiplos contextos ou âmbitos sociais.²²⁴

O Conselho da Catalunha apresenta um conceito que propõe uma integração transversal dos elementos e cujo desenvolvimento não é de âmbito exclusivo da escola. E essas competências servem para solucionar os problemas da vida real.

Competência básica é a capacidade dos alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal, ou seja, que integrem saberes e aprendizagens de diferentes áreas, que muitas vezes são aprendidos não somente na escola e que servem para solucionar problemas diversos da vida real.²²⁵

²²¹ PROJETO DESECO apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 32.

²²² SOBRE a OCDE. *Ponto de Contato Nacional para as Diretrizes da OCDE*. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>>. Acesso em 1 out. 2012.

²²³ OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Projeto DeSeCo - Definição e Seleção de Competências*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 5 out. 2012.

²²⁴ SACRISTÁN, 2011a, p. 37.

²²⁵ CONSELHO DA CATALUNHA apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 33.

Para Monereo,

[...] estratégia e competência implicam repertórios de ações aprendidas, autorreguladas, contextualizadas e de domínio variável..., enquanto a estratégia é uma ação específica para resolver um tipo contextualizado de problemas, a competência seria o domínio de um amplo repertório de estratégias em um determinado âmbito ou cenário da atividade humana. Portanto, alguém competente é uma pessoa que sabe "ler" com grande exatidão o tipo de problema que lhe é proposto e quais são as estratégias que deverá ativar para resolvê-lo.²²⁶

Ao conceituar e diferenciar estratégia de competência, Monereo amplia a compreensão do conceito e do contexto. Ser competente primeiramente significa saber ler o contexto para compreender o problema que se apresenta. Num segundo momento é preciso dominar um repertório de estratégias e conhecimentos. E, enfim, saber mobilizá-los na aplicação de soluções para os desafios que se apresentam.

Um dos renomados estudiosos e pesquisadores sobre o tema das competências é Philippe Perrenoud, que tem publicado inúmeros livros sobre o desenvolvimento de competências. Para ele,

Competência é a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma maneira correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.²²⁷

Mais adiante complementa o conceito afirmando que

A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível.²²⁸

É preciso conhecer e compreender a situação que se apresenta, para poder agir frente a ela. E a competência está na *aptidão* de compreender o contexto e de mobilizar múltiplos recursos na busca de uma solução.

Para Zabala, "competência é a capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto é necessário

²²⁶ MONEREO apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 34.

²²⁷ PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 19.

²²⁸ ALESSANDRINI, 2002, p. 164.

mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada."²²⁹

No livro *Como aprender e ensinar competências*²³⁰, Zabala e Arnau analisam o conceito a partir de seis perguntas estruturantes: O que? *É a capacidade ou a habilidade*; Para quê? *Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas*; De que forma? *De forma eficaz*; Onde? *Em um determinado contexto*; Por meio de quê? *É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos*; Como? *Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada*.

Essa organização estrutural do conceito de competência torna mais evidente a compreensão das diferentes dimensões que o termo abarca. Assim, a pergunta o que é a competência e para que serve, isto é, qual é o seu papel, determina a forma como essa capacidade pode atuar na resolução das situações. O onde delimita o contexto, o cenário de atuação da competência. E o qual é o meio que será utilizado para resolver o problema, isto é, o meio de mobilização de recursos, de estruturas, enfim, de diferentes pré-requisitos. E o como será resolvido neste conceito identificado que será de forma inter-relacionada. Outro aspecto do termo competência é que ele "não indica tanto o que alguém possui quanto o modo como atua em situações reais para realizar tarefas de forma ideal. As pessoas não são competentes, mas demonstram em cada situação um maior ou menor grau de competência."²³¹

Outro aspecto a ser analisado é a dicotomia teoria e prática, conhecimentos e competências, que muitas vezes são apresentados como sendo antagônicos. Para Zabala "a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes."²³² O termo competência representa uma alternativa que busca superar essas dicotomias, pois envolve todas essas dimensões. "A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico."²³³ Não podemos, portanto, pensar em competências sem conhecimentos.

Compreendendo o conceito de competência e o que esse conceito envolve, podemos avançar no sentido de quais competências devem ser desenvolvidas. Mas "o primeiro passo

²²⁹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37.

²³⁰ ZABALA; ARNAU, 2010.

²³¹ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 41.

²³² ZABALA; ARNAU, 2010, p. 45.

²³³ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 49.

para responder a pergunta de quais competências devem ser ensinadas está estreitamente relacionado à necessidade de definir e chegar a um consenso sobre qual deve ser a finalidade da educação."²³⁴ Neste capítulo discutimos o contexto da sociedade e da educação e também das finalidades da educação nesse contexto. Refletimos também sobre o desenvolvimento de competências como uma resposta viável para os desafios da educação. Mas será que essa proposta é capaz de resolver esses desafios?

2.5 Limites e desafios do ensino por competências

Se o ensino por competências se apresenta como uma resposta aos desafios da educação contemporânea, é preciso compreender até que ponto essa solução se apresenta como satisfatória. Se o contexto da educação na sociedade atual é complexo e exige respostas concretas e eficientes, será que o desenvolvimento de determinadas competências garante a formação integral e cidadã dos estudantes? Se o ensino por competências não é algo recente nas propostas educativas, por que ainda não temos propostas de referência nesta área? Quais os limites do ensino por competências?

O desenvolvimento de competências surge no espaço escolar como resposta ao ensino centrado nos conteúdos pouco significativos para a vida dos estudantes e que já não estava mais respondendo aos desafios da educação atual. Surge, como vimos anteriormente, para construirmos uma educação integral, inclusiva, que forme sujeitos críticos e autônomos. Porém, se for "mal concebida, ou mediocrementemente aplicada, a abordagem por competências pode agravar a desigualdade face à escola."²³⁵

Organizar uma proposta de ensino por competências não significa somente fazer mudanças no currículo. É preciso estruturar toda a instituição para que esteja em sintonia com essa proposta. Há uma mudança de postura didática e de avaliação. Há uma forma diferenciada de trabalhar a formação do educador. É preciso uma gestão escolar com foco no desenvolvimento de competências. Somente documentos ou uma política de sala de aula não bastam para alcançar resultados significativos. Em muitas propostas o que ocorre é uma tentativa de desenvolver competências que muitas vezes se resume a capacidades disciplinares ou transdisciplinares.

²³⁴ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 59.

²³⁵ PERRENOUD, 2010, p. 86.

Aquilo que se chama "abordagem por competências" acaba por ficar frequentemente limitado, nas reformas curriculares em curso a um acentuar das capacidades disciplinares ou transversais. Não há como tal, o desenvolvimento de verdadeiras competências, no sentido em que eu as defino. [...] na escola, trabalha-se mais as capacidades do que as competências.²³⁶

Na escola trabalha-se mais as capacidades e as *competências transversais*²³⁷ do que as competências propriamente ditas, como conceitua Perrenoud. Essas competências transversais podem ser compreendidas como competências que atravessam diferentes disciplinas ou diferentes setores da existência humana.²³⁸ Ao se desenvolver determinada competência no estudante, em que circunstâncias ele aplicaria essa capacidade?

Bernard Rey, que conceitua *competências transversais*, em determinado momento da reflexão afirma que não há competências transversais. "Assim, não há competência transversal, mas o sujeito pode ter, sobre situações ou objetos novos, intenções que os estruturam e que revelam os caracteres apropriados para pôr em prática competências particulares que ele já possui."²³⁹ Se as circunstâncias que o estudante encontra na sociedade são análogas à que ele encontra na escola, o que precisa ser desenvolvido são intenções transversais.

Assim, se nós abandonamos as noções de competência e de capacidade transversais, é porque vimos que um sujeito pode pôr em prática uma estrutura operatória em uma situação sem fazê-lo em outra que também a requer. Ao substituí-las pela noção de *intenção transversal*, queremos dizer, por exemplo, que não é suficiente possuir a capacidade de uso desta ou daquela operação lógica para ser racional. Além dela, é necessário querê-la, ou seja, ter a intenção de usá-la. Só assim poderão ser objetivados os caracteres que se prestam para a implementação de tal operação racional.²⁴⁰

Essa conclusão de Rey pode parecer desapontadora até certo ponto. Se uma competência só se aplica no domínio do contexto em que foi aprendida, então o que se aprendeu na escola seria útil somente nesse contexto. Se não fosse possível aplicar em situações novas a aprendizagem construída na escola, o aluno estaria circunscrito ao que o professor ensinou. Mas é impossível prever na escola e dotar o estudante de todos os conhecimentos e capacidades de que vai precisar ao longo da vida. Há uma autonomia

²³⁶ PERRENOUD, 2010, p. 76.

²³⁷ REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Tradução: Alvaro Manuel Marfan Lewis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

²³⁸ PERRENOUD, 2010, p. 101.

²³⁹ REY, 2002, p. 176.

²⁴⁰ REY, 2002, p. 179.

intelectual e capacidade de adequação dos conhecimentos a novas realidades que possibilitam ao estudante, com intenções transversais, se mostrar competente nas circunstâncias da vida.

Outra limitação está na busca de consenso sobre o que são as competências. "Se não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são."²⁴¹ Como afirma Sacristán, se não encontramos consenso sobre o conceito, como buscar consenso sobre quais deveriam ser as competências básicas a serem desenvolvidas nos estudantes para que possam alcançar a formação integral e o exercício pleno da cidadania? Sem contar os diferentes contextos socioculturais em que os sistemas de ensino se encontram.

E se fosse possível definirmos as competências-chave para se viver dignamente nesta sociedade e neste século, a quem caberia essa elaboração tendo presente as diferentes realidades?

A quem cabe definir as *competências-chave* de que todos necessitam para viver no século XXI? Um especialista não pode limitar-se a apresentar um quadro conceitual e metodológico. A questão é ética e política. Nenhuma *lista de competências-chave* surge espontaneamente da observação das práticas sociais e da evolução das sociedades. Qual é a legitimidade, quais são as premissas dos que vão construir a lista? Será que eles poderão, saberão, desejarão precaver-se contra a tentação de projetar no mundo seus próprios valores? Bastará que sejam muitos para serem representativos?²⁴²

Se a escola forma para a vida, o estudante depara-se com situações-problema em todas as dimensões. Portanto, "é possível identificar competências transversais, que se apliquem aos diversos setores da vida social, como família, trabalho, saúde, educação, política, mídias, etc?"²⁴³ Se isso é impossível, será que a escola está atendendo a sua finalidade? Que outros caminhos são possíveis?

Se ainda não visualizamos as competências como resposta para os desafios da educação, é preciso conhecer e compreender como algumas propostas estão funcionando e percebermos essa como um caminho possível e viável. No próximo subcapítulo nos deteremos na análise do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. É uma proposta organizada a partir da perspectiva da avaliação de competências. Nessa análise identificaremos o fenômeno religioso presente nas questões e as competências que são avaliadas com esse conteúdo.

²⁴¹ SACRISTÁN, 2011a, p. 40.

²⁴² PERRENOUD, 2005, p. 99 e PERRENOUD, 2010, p. 89.

²⁴³ PERRENOUD, 2005, p. 107.

2.6 Sistema de avaliação por competências: o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o seu contexto.

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - foi aplicado em sua primeira versão em 1998. A idealização e a realização são do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que é uma autarquia do Ministério da Educação.

O ENEM

[...] permitiu a consolidação de um modelo de avaliação de desempenho por competências, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definido nos textos constitucionais na LDB.²⁴⁴

Nestes 14 anos do ENEM foram publicadas 1.633²⁴⁵ questões. Nas 11 primeiras edições, de 1998 a 2008, foram publicadas 693 questões. Cada prova continha 63 questões e contemplava 21 habilidades dentro dos 5 eixos das matrizes de competências. Eram elaboradas 3 questões para cada habilidade, como podemos perceber essa organização nos relatórios do ENEM de cada ano.

As 21 habilidades procuram contemplar as cinco competências da matriz de referência do ENEM.

Competências: I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
 II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
 III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
 IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
 V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.²⁴⁶

Em 2009, o ENEM passou por uma significativa reformulação, mas "continua com a sua característica básica de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da

²⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Textos teóricos e metodológicos: ENEM 2009*. Brasília: INEP, 2009d. p. 5.

²⁴⁵ Para análise foram consideradas todas as 693 questões publicadas da primeira fase do ENEM, de 1998 a 2008. As 40 questões modelos de 2009 que apresentam a nova proposta do ENEM. As duas edições de 2009. A 1ª edição do Novo ENEM foi anulada. Em 2010, foram publicadas 360 questões. E as 180 questões da edição de 2011.

²⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Pedagógico - ENEM 2008*. Brasília: INEP, 2009b. p. 52. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

escolaridade básica."²⁴⁷ Ampliou sua abrangência, possibilitando a certificação do ensino médio, e constituiu-se numa das formas de ingresso ao ensino superior.

A prova passou a ser realizada em dois dias e organizada com 180 questões mais a prova de redação. Essas questões estão distribuídas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Continuam os cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, porém foram reelaborados:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.²⁴⁸

Foram elaboradas trinta novas competências distribuídas nas áreas e desmembradas em trinta habilidades para cada área de conhecimento. Essa nova estrutura do ENEM tem provocado reorganizações e reformulações nos processos educativos nas escolas. Porém, numa primeira análise, podemos perceber que ainda não avançamos no processo de incluir habilidades e competências que contemplem todos os componentes.

O ENEM, enquanto sistema de avaliação por competências, propõe aos estudantes a resolução de situações-problema. Fundamenta-se na concepção de competências de Perrenoud, cujo objetivo "é desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou metas."²⁴⁹

²⁴⁷ BRASIL, 2009d, p. 7.

²⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

²⁴⁹ MACEDO, Lino de. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2005. p. 29-30. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

Conta com a contribuição da pedagogia de Paulo Freire²⁵⁰ que busca desenvolver a consciência crítica nos estudantes, buscando o diálogo como instrumento de construção do conhecimento. Busca superar a concepção tradicional de currículo enciclopédico que trabalha conteúdos descontextualizados e sem vínculo com a realidade.

O legado de Piaget²⁵¹ sobre o desenvolvimento cognitivo também fundamenta a proposta do ENEM.

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos.²⁵²

Com essa fundamentação teórica e com a proposta de avaliar competências, o ENEM vem se fortalecendo no cenário educacional brasileiro. Além da certificação do Ensino Médio e da possibilidade de acesso ao Ensino Superior sem precisar prestar outras provas como vestibular, o ENEM tem sido usado para avaliar o desempenho das instituições de ensino. Mesmo com alguns problemas técnicos de logística e organização que abalaram a imagem do ENEM, especialmente em 2009 e 2010, superados em 2012²⁵³, o exame se consolida pela proposta educativa. Como o ENEM avalia o estudante ao final da Educação Básica, as instituições de ensino têm reestruturado suas propostas a partir dessa perspectiva de um ensino por competências. Isso reforça ainda mais a importância de todas as áreas do conhecimento buscarem sintonia na busca dos fins da educação.

²⁵⁰ BRASIL, 2009d, p. 6. Os textos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta do ENEM citam a pedagogia de Paulo Freire. Não aprofundaremos a reflexão sobre as bases teóricas que fundamentam o ENEM por não ser esse o foco da pesquisa. Porém, consideramos importante citá-lo para contextualizar a proposta.

²⁵¹ Também não aprofundaremos a teoria de Piaget por não buscarmos refletir sobre as bases teóricas da proposta do ENEM. Como o foco da pesquisa é outro, apenas citamos o autor para contextualizar a proposta.

²⁵² DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Textos teóricos e metodológicos: ENEM 2009*. Brasília: INEP, 2009. p. 14-15.

²⁵³ O Ministério da Educação tem buscado solucionar os problemas gerados na aplicação da prova para que esses problemas não repercutam na imagem e na proposta do exame. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=P7CpNG2u&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=102189&p_r_p_564233524_id=102578>. Acesso em: 5 nov. 2012.

2.7 O lugar do fenômeno religioso no Exame Nacional do Ensino Médio

A Resolução 02/98 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, inclui a Educação Religiosa entre as dez áreas de conhecimento. O Parecer 07/10 do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, inclui o Ensino Religioso como parte integrante da base nacional comum na Educação Básica. Mesmo com esse amparo legal, o Ensino Religioso não encontra o reconhecimento e o espaço que deveria ter nos ambientes educativos e na sociedade.

Nas escolas, esse componente ainda não recebe o tratamento que deveria. São poucos sistemas de ensino que contratam professores habilitados para trabalharem na área. Exames como o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, não contemplam o Ensino Religioso entre as áreas de conhecimento que abrangem. Porém, o conhecimento religioso faz parte da cultura e da história da humanidade, está presente na vida e no dia a dia das pessoas. Especialmente aqui no Brasil, onde a diversidade cultural e religiosa é grande, encontramos elementos religiosos permeando as diversas áreas do conhecimento.

Inicialmente, contextualizamos o que compreendemos por fenômeno religioso, para, a partir desse conceito, olharmos para o ENEM. Durante esses 14 anos em que é realizada a prova do ENEM, encontramos inúmeros elementos religiosos presentes nas questões. Como no ENEM não encontramos a área do Ensino Religioso, esses elementos encontram-se nas outras quatro áreas de conhecimento que o exame contempla.

Partindo da compreensão de que o fenômeno religioso é o objeto de estudo do Ensino Religioso, analisamos as questões do ENEM buscando identificar esses elementos do fenômeno na relação com as habilidades que as questões contemplam.

2.7.1 Conceituando fenômeno religioso

Ao falarmos sobre fenômeno religioso não encontramos sintonia, nem consenso nos conceitos. Muitas são as vertentes epistemológicas que o fundamentam. Não queremos aqui analisar epistemologicamente a expressão, mas buscamos uma breve compreensão do conceito para direcionar nossa análise das questões do ENEM.

Dentre outros conceitos, o *Dicionário Aurélio* conceitua fenômeno como: "2. Tudo quanto é percebido pelos sentidos ou pela consciência. 3. Fato de natureza social ou moral. 4.

Tudo o que se observa de extraordinário no ar ou no céu."²⁵⁴ É um conceito amplo que nos ajuda a olhar para a realidade a partir de uma "lupa" gigante. Podemos dizer que fenômeno religioso é tudo o que pode ser percebido pelos sentidos ou pela consciência que nos remete a uma dimensão de transcendência. Ou então que é tudo o que se observa no "ar" e no "céu", podemos incluir aqui a imagem figurativa do "céu", enquanto transcendência.

Nos *PCNER*, "fenômeno religioso é a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser. Basicamente a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além morte: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral, o Nada."²⁵⁵ Nesta compreensão, inclui-se no fenômeno religioso tudo o que o ser humano construiu e reuniu para compreender e viver a partir dessas respostas, como: os Mitos, as Culturas e tradições religiosas, os Textos Sagrados - Orais e Escritos, as Teologias, os Ritos e o Ethos.

O fenômeno religioso é algo que pode ser percebido, é manifestado através de objetos, linguagens e ações. Para Greschat, "Experiências religiosas são cristalizadas em obras de arte, ritos, mitos e em outras manifestações. Talvez algo visível permita-nos um olhar no invisível, em uma experiência religiosa."²⁵⁶ O fenômeno religioso não se restringe ao visível, ao observável, ele também nos remete para um além do objeto objetivado. As realidades não manifestas no observável também fazem parte do fenômeno. É o invisível manifesto no visível.

Marlon Schock, em recente tese apresentada na Faculdades EST, faz uma análise aprofundada sobre o Objeto Próprio do Ensino Religioso. Neste estudo o autor se debruça sobre os diferentes objetos de estudo e analisa a questão do fenômeno. "[...] *fenômeno religioso*: aquilo que pode ser observável da expressão religiosa."²⁵⁷ O autor também usa imagens ilustrativas para ajudar na compreensão.

Talvez outra maneira de dizer seria que o fenômeno religioso é como uma peneira com diversos tamanhos e formatos – o que passar por seu crivo faz sentido que seja

²⁵⁴ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio*: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos anjos. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. p. 246.

²⁵⁵ FONAPER, 1998. p. 32.

²⁵⁶ GRESCHAT, 2005. p. 27.

²⁵⁷ SCHOCK, Marlon Leandro. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola*: um estudo analítico-propositivo. 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação em Teologia, São Leopoldo, 2012. p. 294.

estudado. Seria, então, de forma muito resumida: o que de religioso possa ser observado.²⁵⁸

Neste contexto, compreendemos o fenômeno religioso como um conceito amplo que nos possibilita olhar para as manifestações culturais expressas em suas diferentes linguagens, em busca do elemento religioso. Não olhamos somente para a Teologia ou as Ciências das Religiões em busca do fenômeno, mas sabemos que, em nossa cultura, esses aspectos estão permeados na História, na Geografia, na Sociologia, na Psicologia, na Filosofia, na Literatura, na Arte, enfim, nos diálogos com todas as outras áreas e ciências. Diante disso, consideramos elementos religiosos as frases, os textos, as expressões e as imagens que expressam conhecimento religioso.

2.7.2 Uma análise das questões religiosas da 1ª fase do ENEM, de 1998 a 2008

Ao analisar as questões da primeira fase do ENEM realizado nos anos de 1998 a 2008, encontramos inúmeros elementos do fenômeno religioso. Das 693²⁵⁹ questões, foram encontrados elementos religiosos em 56 questões. Essas questões estão contempladas em 10 das 21 habilidades. Seleccionamos 14 dessas questões, nas quais consideramos os elementos do fenômeno religioso de forma mais evidenciada. Essas questões estão contemplando seis das vinte e uma habilidades da prova. As habilidades 4, 5, 10, 18, 19 e 20 foram contempladas com questões religiosas. Essa análise das questões nas habilidades constitui-se num estudo preliminar de percepção do espaço do fenômeno religioso no ENEM.

Vamos identificar e buscar compreender esse conhecimento religioso nas habilidades em que foram avaliadas. Inicialmente identificamos a habilidade e apresentamos a questão, ou parte dela, de forma que possamos compreender e aprofundar a reflexão sobre a dimensão das habilidades e competências que são avaliadas no ENEM, e que cabe à Educação Básica desenvolver nos estudantes a partir da aprendizagem desenvolvida nos componentes curriculares.

Habilidade 4: "Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou

²⁵⁸ SCHOCK, 2012, p. 155.

²⁵⁹ FTD sistema de ensino: *caderno ENEM: as 693 questões dos 11 anos de ENEM distribuídas nas 21 habilidades*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção FTD sistema de ensino). Para melhor sistematizar as referências, utilizei esta fonte bibliográfica para facilitar a identificação. Porém, as questões foram analisadas também na forma como são apresentadas no site do INEP. Cf. PROVAS e Gabaritos. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

vice-versa.²⁶⁰ Dentre as questões que avaliam a habilidade número 4 encontramos a questão 41 do ENEM de 2002, com conteúdo religioso.

Existem muitas diferenças entre as culturas cristã e islâmica. Uma das principais diz respeito ao calendário. Enquanto o Calendário Cristão (Gregoriano) considera um ano como o período correspondente ao movimento de translação da Terra em torno do Sol, aproximadamente 365 dias, o Calendário Muçulmano se baseia nos movimentos de translação da Lua em torno da Terra, aproximadamente 12 por ano, o que corresponde a anos intercalados de 254 e 255 dias. Considerando que o Calendário Muçulmano teve início em 622 da era cristã e que cada 33 anos muçulmanos correspondem a 32 anos cristãos, é possível estabelecer uma correspondência aproximada de anos entre os dois calendários, dada por: (C = Anos Cristãos e M = Anos Muçulmanos)²⁶¹

Podemos observar que o conteúdo da questão é religioso e histórico, mas o que se espera do estudante é que ele seja capaz de relacionar informações de diferentes áreas de conhecimento e encontre uma solução para a situação-problema. Essa competência pode ser medida com outros conhecimentos e informações. Mesmo o estudante não conhecendo os calendários cristão e islâmico, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático encontra a resposta para o problema. O autor usa um conteúdo do fenômeno religioso para avaliar uma habilidade ampla.

Habilidade 5: "A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores."²⁶² Nesta habilidade encontramos no ano de 2005 as questões 58 e 59 com conteúdo religioso.

No poema de Manuel Bandeira, encontramos o seguinte texto: "Religião ou filosofia / Mal tendo a inquietação de espírito / Que vem do sobrenatural / E em matéria de profissão / Um tísico* profissional."²⁶³ Nas alternativas também aparece, na opção da letra "e", os poemas têm em comum o fato de "defenderem crenças religiosas". No outro poema de Carlos Drummond de Andrade, extraímos a seguinte frase: "Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias que eu não era Deus / se sabias que eu era fraco."²⁶⁴ O enunciado da questão 59, que está relacionada a este texto, diz: "No verso 'Meu Deus, por que me abandonaste' do texto 2,

²⁶⁰ FTD sistema de ensino, 2009, p. 6.

²⁶¹ FTD sistema de ensino, 2009, p. 47.

²⁶² FTD sistema de ensino, 2009, p. 6.

²⁶³ FTD sistema de ensino, 2009, p. 61 (BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983. p. 395).

²⁶⁴ FTD sistema de ensino, 2009, p. 61 (ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 53).

Drummond retoma as palavras de Cristo, na cruz, pouco antes de morrer." Nas duas questões encontramos conteúdo religioso expresso num recurso literário. Percebemos que o que se espera do estudante nesta habilidade não tem relação direta com conhecimento religioso. Restringe-se aos gêneros discursivos. Não explora o contexto histórico, social, político ou cultural. Aqui o autor da questão utiliza um texto literário que possui elementos religiosos para avaliar essa habilidade.

Habilidade 10: "Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico."²⁶⁵ Nas questões que avaliam essa habilidade encontramos, uma do ano de 2002 e outra de 2003, com elementos do fenômeno religioso.

A questão número 42 de 2002 apresenta uma situação-problema em relação ao calendário muçulmano. "O ano muçulmano é composto de 12 meses, dentre eles o Ramadã, mês sagrado para os muçulmanos que, em 2001, teve início no mês de novembro do Calendário Cristão [...]"²⁶⁶ Segue o enunciado: "Considerando as características do Calendário Muçulmano, é possível afirmar que, em 2001, o mês Ramadã teve início, para o Ocidente, em: [...]"²⁶⁷

Observa-se que a habilidade exige que o estudante saiba interpretar diferentes escalas de tempo. Nesta questão encontramos informações religiosas que não estão contidas no enunciado. É preciso que o estudante conheça e saiba interpretar o calendário muçulmano para resolver o problema. Aqui o conhecimento religioso é fundamental para resolver o problema. Embora a habilidade não se restrinja a uma área do conhecimento, nesta questão o Ensino Religioso encontraria seu espaço de contribuição.

A questão 47 de 2003 é elaborada a partir de dois documentos. Um deles apresenta o cômputo da Idade da Terra a partir da versão bíblica, descrevendo a quantidade de anos que se passaram desde a criação do mundo até o dilúvio, passando pelo êxodo, o nascimento de Jesus, até os dias de hoje. Somando ao todo 5.520 anos. O outro documento apresenta o seguinte texto: "Avalia-se em cerca de quatro e meio bilhões de anos a idade da Terra, pela comparação entre a abundância relativa de diferentes isótopos de urânio com suas diferentes

²⁶⁵ FTD sistema de ensino, 2009, p. 7.

²⁶⁶ FTD sistema de ensino, 2009, p. 115.

²⁶⁷ FTD sistema de ensino, 2009, p. 116.

meias-vidas radiativas."²⁶⁸ Segue o enunciado: "Considerando os dois documentos, podemos afirmar que a natureza do pensamento que permite a datação da Terra é de natureza: [...]"

Aqui o estudante precisa demonstrar que é capaz de interpretar as diferentes escalas de tempo sobre a origem e a evolução da vida. Esta é uma das inúmeras questões que relacionam conhecimentos científicos com conhecimentos religiosos.

Habilidade 18: "Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares."²⁶⁹ Nas questões que avaliam essa habilidade encontramos quatro com conteúdo religioso.

A questão 17 de 2000 apresenta quatro calendários de culturas e tradições religiosas diferentes que mostram a variedade na contagem do tempo em diversas sociedades. A alternativa correta é: "Embora o calendário cristão seja hoje adotado em âmbito internacional, cada cultura registra seus eventos marcantes em calendário próprio."²⁷⁰

Nesta questão fica evidente o evento religioso presente nas culturas, representado pelos calendários Gregoriano/Cristão, Islâmico, Judaico e Chinês. Compete ao estudante a habilidade de identificar os patrimônios etnoculturais nas manifestações das diferentes sociedades. Destaca-se a presença do fenômeno religioso na organização e nas representações da cultura.

A questão 10 de 1999 apresenta um texto da *Carta Encíclica Fides et Ratio*.

[...] de modo particular, quero encorajar os crentes empenhados no campo da filosofia para que iluminem os diversos âmbitos da atividade humana, graças ao exercício de uma razão que se torna mais segura e perspicaz com o apoio que recebe da fé. (Papa João Paulo II. Carta Encíclica Fides et Ratio aos bispos da igreja católica sobre as relações entre fé e razão, 1998)²⁷¹

E uma frase de São Tomás de Aquino: "As verdades da razão natural não contradizem as verdades da fé cristã." Refletindo sobre os textos, pode-se concluir que "tanto a encíclica papal como a frase de São Tomás de Aquino procuram conciliar os pensamentos sobre fé e razão."²⁷²

²⁶⁸ FTD sistema de ensino, 2009, p. 117.

²⁶⁹ FTD sistema de ensino, 2009, p. 7.

²⁷⁰ FTD sistema de ensino, 2009, p. 204.

²⁷¹ FTD sistema de ensino, 2009, p. 203.

²⁷² FTD sistema de ensino, 2009, p. 204.

O conteúdo religioso da questão serve para avaliar se o estudante conseguiu desenvolver a habilidade de "valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais" e identificar os caminhos de diálogo entre as diferentes ciências. Mesmo não conhecendo a priori o conteúdo dos textos é possível analisar as alternativas e encontrar uma solução adequada para o problema.

A questão 52 de 2003 apresenta um texto de Jean de Léry que "viveu na França na segunda metade do século XVI, época em que as chamadas guerras de religião opuseram católicos e protestantes. No texto abaixo, ele relata o cerco da cidade de Sancerre por tropas católicas."²⁷³ O autor relata que soldados usaram de conhecimentos dos indígenas americanos para sobreviver. O objetivo é identificar se o estudante é capaz de identificar no texto a valorização do patrimônio cultural de outros povos.

A relação entre o poder da influência da Igreja na Idade Média e o fervilhar das ideias renascentistas, que indicavam a "possibilidade de o ser humano controlar a natureza por meio das invenções", é o conteúdo da questão 18 de 2001.

O franciscano Roger Bacon foi condenado, entre 1277 e 1279, por dirigir ataques aos teólogos, por uma suposta crença na alquimia, na astrologia e no método experimental, e também por introduzir, no ensino, as idéias de Aristóteles. Em 1260, Roger Bacon escreveu: 'Pode ser que se fabriquem máquinas graças às quais os maiores navios, dirigidos por um único homem, se desloquem mais depressa do que se fossem cheios de remadores; que se construam carros que avancem a uma velocidade incrível sem a ajuda de animais; que se fabriquem máquinas voadoras nas quais um homem [...] bata o ar com asas como um pássaro. [...] Máquinas que permitam ir ao fundo dos mares e dos rios' (apud. BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*, São Paulo: Martins Fontes, 1996, vol. 3.).²⁷⁴

Nesta questão o estudante é desafiado a interpretar os elementos culturais e religiosos e identificar sua influência no contexto da sociedade da época. Nas alternativas do enunciado a influência da crença em Deus e do poder da Igreja durante nesse período ficam evidenciadas. O estudante precisa demonstrar essa habilidade conhecendo o contexto e relacionando os conhecimentos religiosos com a cultura.

Habilidade 19:

Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando

²⁷³ FTD sistema de ensino, 2009, p. 208.

²⁷⁴ FTD sistema de ensino, 2009, p. 205.

diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.²⁷⁵

Contemplando a habilidade 19, no ENEM de 2002, a questão 58 apresenta um texto de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) que compara as guerras das sociedades Tupinambá com as chamadas guerras de religião dos franceses que, na segunda metade do século XVI, opunham católicos e protestantes. Esta questão contempla a habilidade de confrontar eventos e fatos de diferentes culturas. Apresenta elementos religiosos em relação com a cultura.

Encontramos, também, na questão 54 de 2003, nas falas de dois líderes políticos, elementos do fenômeno religioso. George W. Bush e Osama Bin Laden invocam as bênçãos de Deus sobre a sua ação de destruição em defesa do seu país.

No dia 7 de outubro de 2001, Estados Unidos e Grã-Bretanha declararam guerra ao regime Talibã, no Afeganistão. Leia trechos das declarações do presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, e de Osama Bin Laden, líder muçulmano, nessa ocasião: George Bush: Um comandante-chefe envia os filhos e filhas dos Estados Unidos à batalha em território estrangeiro somente depois de tomar o maior cuidado e depois de rezar muito. Pedimos-lhes que estejam preparados para o sacrifício das próprias vidas. A partir de 11 de setembro, uma geração inteira de jovens americanos teve uma nova percepção do valor da liberdade, do seu preço, do seu dever e do seu sacrifício. Que Deus continue a abençoar os Estados Unidos. Osama Bin Laden: Deus abençoou um grupo de vanguarda de muçulmanos, a linha de frente do Islã, para destruir os Estados Unidos. Um milhão de crianças foram mortas no Iraque, e para eles isso não é uma questão clara. Mas quando pouco mais de dez foram mortos em Nairóbi e Dar-es-Salaam, o Afeganistão e o Iraque foram bombardeados e a hipocrisia ficou atrás da cabeça dos infiéis internacionais. Digo a eles que esses acontecimentos dividiram o mundo em dois campos, o campo dos fiéis e o campo dos infiéis. Que Deus nos proteja deles. (Adaptados de O Estado de S. Paulo, 8/10/2001)²⁷⁶

A partir das falas, o estudante deve demonstrar a habilidade de interpretar os diferentes contextos históricos e analisar os argumentos. Fica evidente que ambos se apoiam num discurso de fundo religioso, de tradições religiosas diferentes, para justificar o sacrifício e reivindicar a justiça. O fenômeno religioso relaciona-se com aspectos da política e da cultura.

Em 2006 encontramos, na questão 13, conteúdo sobre as Cruzadas, conflitos ocorridos entre cristãos e muçulmanos durante a Idade Média. São dois textos de diferentes autores.

²⁷⁵ FTD sistema de ensino, 2009, p. 7.

²⁷⁶ FTD sistema de ensino, 2009, p. 221.

Os cruzados avançavam em silêncio, encontrando por todas as partes ossadas humanas, trapos e bandeiras. No meio desse quadro sinistro, não puderam ver, sem estremecer de dor, o acampamento onde Gauthier havia deixado as mulheres e crianças. Lá, os cristãos tinham sido surpreendidos pelos muçulmanos, mesmo no momento em que os sacerdotes celebravam o sacrifício da Missa. As mulheres, as crianças, os velhos, todos os que a fraqueza ou a doença conservava sob as tendas, perseguidos até os altares, tinham sido levados para a escravidão ou imolados por um inimigo cruel. A multidão dos cristãos, massacrada naquele lugar, tinha ficado sem sepultura. (J. F. Michaud. História das cruzadas. São Paulo: Editora das Américas, 1956 - com adaptações).

Foi, de fato, na sexta-feira 22 do tempo de Chaaban, do ano de 492 da Hegira, que os franj* se apossaram da Cidade Santa, após um sitio de 40 dias. Os exilados ainda tremem cada vez que falam nisso, seu olhar se esfria como se eles ainda tivessem diante dos olhos aqueles guerreiros louros, protegidos de armaduras, que espelham pelas ruas o sabre cortante, desembainhado, degolando homens, mulheres e crianças, pilhando as casas, saqueando as mesquitas. *franj = cruzados. Amin Maalouf. (As Cruzadas vistas pelos árabes. 2.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1989 - com adaptações).²⁷⁷

Os textos que falam sobre as Cruzadas exigem do estudante conhecimento sobre o contexto histórico, cultural e religioso e a habilidade de interpretação e de relacionar os fatos. A brutalidade dos eventos contrapõe-se com a capacidade de tolerância e respeito às diferenças religiosas e culturais. Esse conteúdo, geralmente trabalhado no componente curricular de História enquanto um fato histórico, prescinde do desenvolvimento da competência de relacionar informações e conhecimentos disponíveis e construir argumentação. Tanto o conteúdo quanto a habilidade indicam um campo que pode ser explorado no Ensino Religioso.

A questão 42 de 2008 apresenta um costume cultural que se transformou numa regra religiosa. Esse contexto cultural/histórico precisa ser interpretado e analisado, demonstrando habilidade de compreender os fenômenos e os argumentos que os sustentam.

Existe uma regra religiosa, aceita pelos praticantes do judaísmo e do islamismo, que proíbe o consumo de carne de porco. Estabelecida na Antiguidade, quando os judeus viviam em regiões áridas, foi adotada, séculos depois, por árabes islamizados, que também eram povos do deserto. [...] Essa regra pode ser entendida como uma crença antiga de que o porco é um animal impuro.²⁷⁸

Tanto o conteúdo quanto a habilidade acenam para a necessidade de uma interpretação a partir da relação entre cultura e religião, espaço de aprendizagem próprio do Ensino Religioso escolar.

²⁷⁷ FTD sistema de ensino, 2009, p. 224.

²⁷⁸ FTD sistema de ensino, 2009, p. 227.

Habilidade 20: "Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico."²⁷⁹ Ao analisar essa habilidade encontramos a questão 59 de 2008 com conteúdo religioso.

Na América inglesa, não houve nenhum processo sistemático de catequese e de conversão dos índios ao cristianismo, apesar de algumas iniciativas nesse sentido. Brancos e índios confrontaram-se muitas vezes e mantiveram-se separados. Na América portuguesa, a catequese dos índios começou com o próprio processo de colonização, e a mestiçagem teve dimensões significativas. Tanto na América inglesa quanto na portuguesa, as populações indígenas foram muito sacrificadas. Os índios não tinham defesas contra as doenças trazidas pelos brancos, foram derrotados pelas armas de fogo destes últimos e, muitas vezes, escravizados. No processo de colonização das Américas, as populações indígenas da América portuguesa [...] foram submetidas a um processo de doutrinação religiosa que não ocorreu com os indígenas da América inglesa.²⁸⁰

Nesta questão o autor utiliza elementos do fenômeno religioso, catequese e conversão dos índios ao cristianismo e relaciona com outra cultura da América, também colonizada por europeus, na qual não houve esse processo de doutrinação religiosa. Fica evidente o fenômeno religioso, a relação entre as culturas e o que a habilidade exige.

2.7.3 Elementos religiosos presentes nas questões do ENEM de 2009 a 2011

O ENEM, a partir de 2009, é organizado em quatro áreas de conhecimento. Em duas delas encontramos de forma significativa a presença de elementos do fenômeno religioso: Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesta etapa faremos uma análise diferente da realizada nas questões do ENEM de 1998 a 2008, no qual apresentamos as habilidades e as questões que estavam contempladas naquela habilidade. Aqui apresentamos a questão na sequência cronológica e inferimos sobre a competência e a habilidade a que a questão estaria relacionada.

A relação entre as questões, os elementos religiosos, as competências e habilidades são resultado da análise da pesquisa. Diferentemente da análise anterior que o próprio INEP disponibilizava em forma de relatório pedagógico, a partir de 2009 essa identificação das competências não é mais apresentada.

De 2009 a 2011 foram publicadas 940 questões no ENEM. Em 2009 foram publicadas 40 questões modelos que apresentam a nova proposta do ENEM. Na edição de

²⁷⁹ FTD sistema de ensino, 2009, p. 7.

²⁸⁰ FTD sistema de ensino, 2009, p. 239.

2009 foram publicadas 360 questões em duas provas. A primeira vazou, foi cancelada por motivos de segurança e a prova foi anulada. Uma nova prova foi aplicada em dezembro de 2009. Em 2010 foram publicadas 360 questões. E na edição de 2011 analisamos 180 questões.

2.7.3.1 O Fenômeno religioso nas questões do ENEM de 2009 a 2011 na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias

Na primeira prova, a de 2009/1, que foi cancelada, encontramos a questão 59 que apresenta elementos religiosos com o seguinte texto:

O índio do Xingu, que ainda acredita em Tupã, assiste pela televisão a uma partida de futebol que acontece em Barcelona ou a um show dos Rolling Stones na praia de Copacabana. Não obstante, não há que se iludir: o índio não vive na mesma realidade em que um morador do Harlem ou de Hong Kong, uma vez que são distintas as relações dessas diferentes pessoas com a realidade do mundo moderno; isso porque o homem é um ser cultural, que se apóia nos valores da sua comunidade, que, de fato, são os seus. Ao comparar essas diferentes sociedades em seu contexto histórico, verifica-se que [...].²⁸¹

Numa das alternativas encontramos a seguinte expressão: "a crença em Tupã revela um povo atrasado, enquanto os moradores do Harlem e de Hong Kong, mais ricos, vivem de acordo com o presente." Essa compreensão nos remete a uma interpretação tendenciosa e preconceituosa em relação às crenças e aos valores dos povos primitivos. A crença em Tupã não é o tema central da situação-problema, mas pode levar o estudante a interpretações equivocadas em relação à cultura e à solução da questão.

Nesta, está sendo avaliado se o estudante é capaz de perceber que "pessoas com culturas, valores e relações diversas têm, hoje em dia, acesso às mesmas informações." Inferimos que essa questão busca avaliar a habilidade 16 - "Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social,"²⁸² e a "Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social."

²⁸¹ ENEM 2009. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

²⁸² BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em: 28 jul. 2012. Essa é a referência para todas as citações de Habilidades e Competências da Matriz do ENEM que serão citadas neste subcapítulo. A partir de agora não será mais citada a fonte.

Nesta prova de 2009/1, a questão 65 apresenta duas telas que representam a cena da primeira missa no Brasil. A primeira, pintada por Victor Meirelles, retrata fielmente o relato da carta de Pero Vaz de Caminha. A outra pintada quase 100 anos depois por Cândido Portinari possui um ar mais romântico,

[...] ao excluir a natureza e os Índios - critica a narrativa do escrivão da frota de Cabral. Além disso, na segunda, não se vê a cruz fincada no altar.

Ao comparar os quadros e levando-se em consideração a explicação dada, observa-se que

(A) a influência da religião católica na catequização do povo nativo e objeto das duas telas.

(B) a ausência dos Índios na segunda tela significa que Portinari quis enaltecer o feito dos portugueses.

(C) ambas, apesar de diferentes, retratam um mesmo momento e apresentam uma mesma visão do fato histórico.

(D) a segunda tela, ao diminuir o destaque da cruz, nega a importância da religião no processo dos descobrimentos.

(E) a tela de Victor Meirelles contribuiu para uma visão romantizada dos primeiros dias dos portugueses no Brasil.²⁸³

Nesta questão o autor utiliza duas obras de arte produzidas em épocas distintas que representam um fato religioso ocorrido séculos antes. Inferimos que os elementos religiosos aqui presentes servem para avaliar a habilidade 1 - "Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura." Que está contemplada na competência de área 1 - "Compreender os elementos culturais que constituem as identidades."

Na segunda prova aplicada em dezembro, 2009/2, na questão de número 46, encontramos a seguinte situação-problema:

O Egito é visitado anualmente por milhões de turistas de todos os quadrantes do planeta, desejosos de ver com os próprios olhos a grandiosidade do poder esculpida em pedra há milênios: as pirâmides de Gizé, as tumbas do Vale dos Reis e os numerosos templos construídos ao longo do Nilo. O que hoje se transformou em atração turística era, no passado, interpretado de forma muito diferente, pois

A significava, entre outros aspectos, o poder que os faraós tinham para escravizar grandes contingentes populacionais que trabalhavam nesses monumentos.

B representava para as populações do alto Egito a possibilidade de migrar para o sul e encontrar trabalho nos canteiros faraônicos.

C significava a solução para os problemas econômicos, uma vez que os faraós sacrificavam aos deuses suas riquezas, construindo templos.

D representava a possibilidade de o faraó ordenar a sociedade, obrigando os desocupados a trabalharem em obras públicas, que engrandeceram o próprio Egito.

E significava um peso para a população egípcia, que condenava o luxo faraônico e a religião baseada em crenças e superstições.

²⁸³ ENEM 2009. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

Nesta questão o autor associa os monumentos arquitetônicos às crenças nas divindades. É preciso compreender os aspectos da monarquia teocrática do antigo Egito, onde o faraó dispunha de poder máximo utilizando-se de mão de obra escrava para a construção de obras monumentais que representavam poder e geralmente estavam relacionadas às divindades.

Aqui inferimos que essa situação-problema esteja contemplando a habilidade 7 - "Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações", que integra a competência de área 2 - "Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder." Os elementos do fenômeno religioso integram a análise do contexto político, cultural, religioso e social do Egito.

Também podemos "Associar as manifestações culturais do presente aos processos históricos", habilidade 3 da competência 1 - "Compreender os elementos culturais que constituem as identidades." Se hoje muitos visitam o Egito, para conhecer as dimensões arquitetônicas e culturais, é preciso compreender que esses elementos foram construídos num determinado contexto político que integrava elementos religiosos.

Na prova de 2009/2 a questão 48 apresenta o contexto dos rituais de sepultamento dos mortos que foram diferentes em determinados períodos da história.

Hoje em dia, nas grandes cidades, enterrar os mortos é uma prática quase íntima, que diz respeito apenas à família. A menos, é claro, que se trate de uma personalidade conhecida. Entretanto, isso nem sempre foi assim. Para um historiador, os sepultamentos são uma fonte de informações importantes para que se compreenda, por exemplo, a vida política das sociedades. No que se refere às práticas sociais ligadas aos sepultamentos,

- a) na Grécia Antiga, as cerimônias fúnebres eram desvalorizadas, porque o mais importante era a democracia experimentada pelos vivos.
- b) na Idade Média, a Igreja tinha pouca influência sobre os rituais fúnebres, preocupando-se mais com a salvação da alma.
- c) no Brasil colônia, o sepultamento dos mortos nas igrejas era regido pela observância da hierarquia social.
- d) na época da Reforma, o catolicismo condenou os excessos de gastos que a burguesia fazia para sepultar seus mortos.
- e) no período posterior à Revolução Francesa, devido às grandes perturbações sociais, abandona-se a prática do luto.²⁸⁴

Diante da situação-problema infere-se que está contemplando a habilidade 11 - "Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço." Essa habilidade integra a competência de área 3 - "Compreender a produção e o papel histórico das

²⁸⁴ ENEM 2009. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais."

Podemos dizer que o sepultamento dos mortos constitui-se num ritual social, biológico e religioso. As crenças religiosas influenciam significativamente na escolha do ritual. E ao longo da história esses rituais foram se modificando e, em alguns períodos, representavam status social. O fenômeno religioso presente nesses rituais envolve conhecimentos do contexto histórico e social.

A questão 54 da prova de 2009/2 contextualiza uma crença dos povos indígenas Yanomami e sua relação com a natureza.

Os Yanomami constituem uma sociedade indígena do norte da Amazônia e formam um amplo conjunto linguístico e cultural. Para os Yanomami, *urihi*, a "terra-floresta", não é um mero cenário inerte, objeto de exploração econômica, e sim uma entidade viva, animada por uma dinâmica de trocas entre os diversos seres que a povoam. A floresta possui um sopro vital, *wixia*, que é muito longo. Se não a desmatarmos, ela não morrerá. Ela não se decompõe, isto é, não se desfaz. É graças ao seu sopro úmido que as plantas crescem. A floresta não está morta pois, se fosse assim, as florestas não teriam folhas. Tampouco se veria água. Segundo os Yanomami, se os brancos os fizerem desaparecer para desmatá-la e morar no seu lugar, ficarão pobres e acabarão tendo fome e sede. ALBERT, B. *Yanomami, o espírito da floresta*. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: ISA, 2007. [Adaptado]

De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que:

- a) a floresta não possui organismos decompositores.
- b) o potencial econômico da floresta deve ser explorado.
- c) o homem branco convive harmonicamente com *urihi*.
- d) as folhas e a água são menos importantes para a floresta que seu sopro vital.
- e) *Wixia* é a capacidade que tem a floresta de se sustentar por meio de processos vitais.²⁸⁵

É o sopro vital *Wixia* que de forma sobrenatural é capaz de manter o ciclo da vida na floresta. Há uma integração fundamental entre os elementos religiosos e a cultura dos Yanomami. Estabelecendo uma crítica aos processos de desmatamentos, inferimos que a questão pode contemplar a habilidade 29 - "Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas." Também a habilidade 27 - "Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos", é contemplada quando os elementos da cultura estão em relação com o meio físico, no processo de regeneração da floresta.

²⁸⁵ ENEM 2009. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

As duas habilidades contemplam a competência de área 6 - "Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos." No contexto cultural dos povos indígenas é marcante a relação entre a sociedade e a natureza. Esses elementos contemplam as crenças e os rituais dos diferentes povos. O estudante é desafiado a compreender e analisar essa relação a partir dos conhecimentos sobre as culturas indígenas.

Outra questão em 2009/2, a de número 63, contempla elementos religiosos ao apresentar um texto sobre a inquisição.

No final do século XVI, na Bahia, Guiomar de Oliveira denunciou Antônia Nóbrega à Inquisição. Segundo o depoimento, esta lhe dava "uns pós não sabe de quê, e outros pós de osso de finado, os quais pós ela confessante deu a beber em vinho ao dito seu marido para ser seu amigo e serem bem-casados, e que todas estas coisas fez tendo-lhe dito a dita Antônia e ensinado que eram coisas diabólicas e que os diabos lha ensinaram". ARAÚJO, E. O teatro dos vícios. *Transgressão e transigência na sociedade urbana colonial*. Brasília: UnB/José Olympio, 1997.

Do ponto de vista da Inquisição,

- a) o problema dos métodos citados no trecho residia na dissimulação, que acabava por enganar o enfeitado.
- b) o diabo era um concorrente poderoso da autoridade da Igreja e somente a justiça do fogo poderia eliminá-lo.
- c) os ingredientes em decomposição das poções mágicas eram condenados porque afetavam a saúde da população.
- d) as feitiças representavam séria ameaça à sociedade, pois eram perceptíveis suas tendências feministas.
- e) os cristãos deviam preservar a instituição do casamento recorrendo exclusivamente aos ensinamentos da Igreja.²⁸⁶

Os tribunais da Inquisição também fizeram parte da história do Brasil colonial.

Nesse contexto (de Inquisição), o casamento, defendido pela Igreja Católica, devia estar livre dos demônios e nenhuma força do mal podia interromper o processo de harmonia matrimonial. Contudo, no texto, Guiomar de Oliveira acusa Antônia Nóbrega de ter oferecido a ele uma substância cuja receita teria sido ensinada por diabos.²⁸⁷

Esses elementos do fenômeno religioso estavam muito presentes no contexto histórico da Idade Média. A influência da Igreja Católica era significativa nos processos de compreensão dos parâmetros de comportamento social.

Aqui, inferimos que o estudante precisava demonstrar domínio da habilidade 11 - "Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço", que está

²⁸⁶ ENEM 2009. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

²⁸⁷ FTD Sistema de Ensino. *ENEM 2009 comentado*. São Paulo: FTD, 2010. p. 39 (Coleção FTD Sistema de Ensino).

relacionada à competência de área 3 - "Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais."

Em 2010 também foram publicadas duas provas do ENEM. Na primeira edição, 2010/1, a questão 30 também apresenta elementos do contexto histórico da Idade Média e da influência da Igreja na vida social.

“Pecado nefando” era expressão correntemente utilizada pelos inquisidores para a sodomia. Nefandus: o que não pode ser dito. A Assembleia de clérigos reunida em Salvador, em 1707, considerou a sodomia “tão péssimo e horrendo crime”, tão contrário à lei da natureza, que “era indigno de ser nomeado” e, por isso mesmo, nefando. NOVAIS, F.; MELLO E SOUZA, L. História da Vida Privada no Brasil. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (adaptado).

O número de homossexuais assassinados no Brasil bateu o recorde histórico em 2009. De acordo com o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis), nesse ano foram registrados 195 mortos por motivação homofóbica no País. Disponível em: www.alemdanoticia.com.br/ultimas_noticias.php?codnoticia=3871. Acesso em: 29 abr. 2010 (adaptado).

A homofobia é a rejeição e menosprezo à orientação sexual do outro e, muitas vezes, expressa-se sob a forma de comportamentos violentos. Os textos indicam que as condenações públicas, perseguições e assassinatos de homossexuais no país estão associadas

- a) à baixa representatividade política de grupos organizados que defendem os direitos de cidadania dos homossexuais.
- b) à falência da democracia no país, que torna impeditiva a divulgação de estatísticas relacionadas à violência contra homossexuais.
- c) à Constituição de 1988, que exclui do tecido social os homossexuais, além de impedi-los de exercer seus direitos políticos.
- d) a um passado histórico marcado pela demonização do corpo e por formas recorrentes de tabus e intolerância.
- e) a uma política eugênica desenvolvida pelo Estado, justificada a partir dos posicionamentos de correntes filosófico-científicas.²⁸⁸

A ideia de pecado e de demonização do corpo caracteriza-se pela forte influência da Igreja. "A homofobia tem profundas raízes históricas e culturais, envolvendo aspectos morais, religiosos e comportamentais."²⁸⁹ Os elementos religiosos perpassam o contexto social e cultural da época.

Ao analisar essa questão podemos inferir que a habilidade 11 - "Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço" e a habilidade 15 - "Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história", que contemplam a competência de área 3 - "Compreender a produção e o papel histórico das

²⁸⁸ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

²⁸⁹ FTD sistema de ensino: *Enem comentado 2010*. São Paulo: FTD, 2011. p. 24. (Coleção FTD Sistema de Ensino)

instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais", estão sendo avaliadas.

Na segunda aplicação da prova em 2010, a questão 21 também apresenta elementos sociais em relação com os princípios da Igreja.

Gregório de Matos definiu, no século XVII, o amor e a sensualidade carnal. O Amor é finalmente um embaraço de pernas, união de barrigas, um breve tremor de artérias. Uma confusão de bocas, uma batalha de veias, um rebuliço de ancas, quem diz outra coisa é besta. VAINFAS, R. Brasil de todos os pecados. Revista de História. Ano 1, nº 1. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, nov. 2003.

Vilhena descreveu ao seu amigo Filopono, no século XVIII, a sensualidade nas ruas de Salvador. Causa essencial de muitas moléstias nesta cidade é a desordenada paixão sensual que atropela e relaxa o rigor da Justiça, as leis divinas, eclesiásticas, civis e criminais. Logo que anoitece, entulham as ruas libidinosos, vadios e ociosos de um e outro sexo. Vagam pelas ruas e, sem pejo, fazem gala da sua torpeza.

A sensualidade foi assunto recorrente no Brasil colonial. Opiniões se dividiam quando o tema afrontava diretamente os "bons costumes". Nesse contexto, contribuía para explicar essas divergências

- a) a existência de associações religiosas que defendiam a pureza sexual da população branca.
- b) a associação da sensualidade às parcelas mais abastadas da sociedade.
- c) o posicionamento liberal da sociedade oitocentista, que reivindicava mudanças de comportamento na sociedade.
- d) a política pública higienista, que atrelava a sexualidade a grupos socialmente marginais.
- e) a busca do controle do corpo por meio de discurso ambíguo que associava sexo, prazer, libertinagem e pecado.²⁹⁰

A temática da sexualidade é recorrente em diversos momentos da história, tanto mundial quanto brasileira. Durante muito tempo, por princípios morais, a Igreja Católica foi disseminando um discurso associando sexo e pecado. Para a Igreja, o sexo tinha a função de procriação e, quem fizesse simplesmente por prazer, poderia ser condenado ao Inferno. Esses elementos religiosos permearam a história e os costumes da sociedade.

Podemos inferir que as habilidades 11 - "Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço", e 15 - "Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história", que compõem a competência de área 3 - "Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais", foram contempladas nesta questão.

²⁹⁰ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

Em 2010/2, a questão 39 traz um excerto do mito de Édipo e convida o estudante a relacioná-lo com uma frase filosófica.

Quando Édipo nasceu, seus pais, Laio e Jocasta, os reis de Tebas, foram informados de uma profecia na qual o filho mataria o pai e se casaria com a mãe. Para evitá-la, ordenaram a um criado que matasse o menino. Porém, penalizado com a sorte de Édipo, ele o entregou a um casal de camponeses que morava longe de Tebas para que o criasse. Édipo soube da profecia quando se tornou adulto. Saiu então da casa de seus pais para evitar a tragédia. Eis que, perambulando pelos caminhos da Grécia, encontrou-se com Laio e seu séquito, que, insolentemente, ordenou que saísse da estrada. Édipo reagiu e matou todos os integrantes do grupo, sem saber que entre eles estava seu verdadeiro pai. Continuou a viagem até chegar a Tebas, dominada por uma Esfinge. Ele decifrou o enigma da Esfinge, tornou-se rei de Tebas e casou-se com a rainha, Jocasta, a mãe que desconhecia. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org>. Acesso em: 28 ago. 2010 (adaptado).

No mito *Édipo Rei*, são dignos de destaque os temas do destino e do determinismo. Ambos são características do mito grego e abordam a relação entre liberdade humana e providência divina. A expressão filosófica que toma como pressuposta a tese do determinismo é:

- a) "Nasci para satisfazer a grande necessidade que eu tinha de mim mesmo." Jean Paul Sartre
- b) "Ter fé é assinar uma folha em branco e deixar que Deus nela escreva o que quiser." Santo Agostinho
- c) "Quem não tem medo da vida também não tem medo da morte." Arthur Schopenhauer
- d) "Não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo." Michel Foucault
- e) "O homem, em seu orgulho, criou a Deus a sua imagem e semelhança." Friedrich Nietzsche.²⁹¹

Tanto o mito quanto algumas das frases apresentam elementos do fenômeno religioso. A alternativa correta é a frase de Santo Agostinho, que relaciona a dimensão da fé em Deus com o destino.

Aqui, inferimos que a competência de área 1 - "Compreender os elementos culturais que constituem as identidades" e a habilidade 4 - "Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura", foram contempladas.

Na prova do ENEM de 2011, a questão 36 apresenta um gráfico do percentual de adeptos das tradições religiosas . Reescrevemos os dados do gráfico:

Católica apostólica romana - 73,8%
 Assembleia de Deus e evangélicas pentecostais - 10,7%
 Sem religião - 7,4%
 Batista e evangélica de missão - 4,3%
 Espírita, umbanda e candomblé - 1,7%
 Testemunhas de Jeová - 0,7%
 Católica apostólica brasileira e outras religiões - 1,4%

²⁹¹ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

SMITH, D. Atlas da Situação Mundial. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2007 (adaptado).

Uma explicação de caráter histórico para o percentual da religião com maior número de adeptos declarados no Brasil foi a existência, no passado colonial e monárquico, da

A incapacidade do cristianismo de incorporar aspectos de outras religiões.

B incorporação da ideia de liberdade religiosa na esfera pública.

C permissão para o funcionamento de igrejas não cristãs.

D relação de integração entre Estado e Igreja.

E influência das religiões de origem africana.²⁹²

Compreender o contexto histórico e as relações de poder entre a Igreja e o estado faz parte da avaliação da competência de área 1 - "Compreender os elementos culturais que constituem as identidades" e da habilidade 3 - "Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos". Isso explicaria as diferenças entre os percentuais de seguidores das tradições religiosas no contexto brasileiro.

A questão 40 de 2011 apresenta um texto sobre a história do café e sua relação com a Igreja.

O café tem origem na região onde hoje se encontra a Etiópia, mas seu cultivo e consumo se disseminaram a partir da Península Árabe. Aportou a Europa por Constantinopla e, finalmente, em 1615, ganhou a cidade de Veneza. Quando o café chegou a região europeia, alguns clérigos sugeriram que o produto deveria ser excomungado, por ser obra do diabo. O papa Clemente VIII (1592-1605), contudo, resolveu provar a bebida. Tendo gostado do sabor, decidiu que ela deveria ser batizada para que se tornasse uma "bebida verdadeiramente cristã".

THORN, J. Guia do café. Lisboa: Livros e livros, 1998 (adaptado). A postura dos clérigos e do papa Clemente VIII diante da introdução do café na Europa Ocidental pode ser explicada pela associação dessa bebida ao

A ateísmo.

B judaísmo.

C hinduísmo.

D islamismo.

E protestantismo.²⁹³

A influência da Igreja Católica na Europa Ocidental durante a Idade Média foi tão forte que afetou até costumes sociais, como o consumo de café. Nesta questão podemos avaliar a competência de área 3 - "Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais", e a habilidade 11 - "Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço."

²⁹² ENEM 2011. Caderno azul. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

²⁹³ ENEM 2011. Caderno azul. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

2.7.3.2 O Fenômeno religioso nas questões do ENEM de 2009 a 2011 da área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Nas questões do ENEM publicadas de 2009 a 2011, na área de Linguagens, encontramos nove questões com elementos do fenômeno religioso. Em 2009 foram publicadas 40 questões modelo, 10 questões em cada área de conhecimento, para que os estudantes pudessem ter contato com a nova proposta de avaliação. A questão número 8 da área das Linguagens apresenta o depoimento de um cientista e de um arcebispo sobre a origem do universo.

Apesar da ciência, ainda é possível acreditar no sopro divino – o momento em que o Criador deu vida até ao mais insignificante dos micro-organismos?

Resposta de Dom Odilo Scherer, cardeal arcebispo de São Paulo, nomeado pelo papa Bento XVI em 2007: “Claro que sim. Estaremos falando sempre que, em algum momento, começou a existir algo, para poder evoluir em seguida. O ato do criador precede a possibilidade de evolução: só evolui algo que existe. Do nada, nada surge e evolui.” LIMA, Eduardo. Testemunha de Deus. SuperInteressante, São Paulo, n. 263-A, p. 9, mar. 2009 (com adaptações).

Resposta de Daniel Dennet, filósofo americano ateu e evolucionista radical, formado em Harvard e Doutor por Oxford: “É claro que é possível, assim como se pode acreditar que um super-homem veio para a Terra há 530 milhões de anos e ajustou o DNA da fauna cambriana, provocando a explosão da vida daquele período. Mas não há razão para crer em fantasias desse tipo.” LIMA, Eduardo. Advogado do Diabo. SuperInteressante, São Paulo, n. 263-A, p. 11, mar. 2009 (com adaptações).

Os dois entrevistados responderam a questões idênticas, e as respostas a uma delas foram reproduzidas aqui. Tais respostas revelam opiniões opostas: um defende a existência de Deus e o outro não concorda com isso. Para defender seu ponto de vista,

(A) o religioso ataca a ciência, desqualificando a Teoria da Evolução, e o ateu apresenta comprovações científicas dessa teoria para derrubar a ideia de que Deus existe.

(B) Scherer impõe sua opinião, pela expressão “claro que sim”, por se considerar autoridade competente para definir o assunto, enquanto Dennett expressa dúvida, com expressões como “é possível”, assumindo não ter opinião formada.

(C) o arcebispo critica a teoria do Design Inteligente, pondo em dúvida a existência de Deus, e o ateu argumenta com base no fato de que algo só pode evoluir se, antes, existir.

(D) o arcebispo usa uma lacuna da ciência para defender a existência de Deus, enquanto o filósofo faz uma ironia, sugerindo que qualquer coisa inventada poderia preencher essa lacuna.

(E) o filósofo utiliza dados históricos em sua argumentação, ao afirmar que a crença em Deus é algo primitivo, criado na época cambriana, enquanto o religioso baseia sua argumentação no fato de que algumas coisas podem “surgir do nada”.²⁹⁴

Compreender os argumentos do arcebispo e do cientista é o desafio que a situação-problema apresenta. Não está em análise a veracidade dos fatos, mas a capacidade de argumentação de cada um, buscando o convencimento da teoria. A resposta certa é a letra D, a qual relaciona a ironia que o filósofo faz sobre o argumento do bispo em relação à existência

²⁹⁴ ENEM 2009. Questões modelo. INEP. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2010.

de Deus a partir da lacuna que existe na explicação da ciência. O fenômeno religioso apresenta-se na relação com a teoria científica.

Nesta questão inferimos que o autor buscou avaliar a competência de área 7 - "Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas." E a habilidade 24 - "Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras."

Em 2009, na primeira prova, a questão 134 reflete sobre uma espécie de religião caracterizada como "corpolatria".

Nunca se falou e se preocupou tanto com o corpo como nos dias atuais. É comum ouvirmos anúncios de uma nova academia de ginástica, de uma nova forma de dieta, de uma nova técnica de autoconhecimento e outras práticas de saúde alternativa, em síntese, vivemos nos últimos anos a redescoberta do prazer, voltando nossas atenções ao nosso próprio corpo. Essa valorização do prazer individualizante se estrutura em um verdadeiro culto ao corpo, em analogia a uma religião, assistimos hoje ao surgimento de novo universo: a corpolatria. CODO, W.; SENNE, W. *O que é corpo(latria)*. Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 1985. [Adaptado]

Sobre esse fenômeno do homem contemporâneo presente nas classes sociais brasileiras, principalmente, na classe média, a corpolatria:

- a) é uma religião pelo avesso, por isso outra religião; inverteram-se os sinais, a busca da felicidade eterna antes carregava em si a destruição do prazer, hoje implica o seu culto.
- b) criou outro ópio do povo, levando as pessoas a buscarem cada vez mais grupos igualitários de integração social.
- c) é uma tradução dos valores das sociedades subdesenvolvidas, mas em países considerados do primeiro mundo ela não consegue se manifestar porque a população tem melhor educação e senso crítico.
- d) tem como um de seus dogmas o narcisismo, significando o "amar o próximo como se ama a si mesmo".
- e) existe desde a Idade Média, entretanto esse acontecimento se intensificou a partir da Revolução Industrial no século XIX e se estendeu até os nossos dias.²⁹⁵

Entende-se aqui a "corpolatria como uma religião pelo avesso", que atrai um número cada vez maior de seguidores em busca do corpo perfeito e do prazer. "Segundo o texto, 'corpolatria' seria a adoração do próprio corpo; os seguidores dessa nova 'religião' tornam-se a cada dia mais vaidosos e individualistas."²⁹⁶ O fenômeno religioso caracteriza-se pela ritualização religiosa da corpolatria.

²⁹⁵ ENEM 2009. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

²⁹⁶ FTD sistema de ensino: *Enem 2009 comentado*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção FTD Sistema de Ensino), p. 71.

Essa questão avalia a Competência de área 3 - "Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade." Podemos inferir que duas habilidades também podem ser avaliadas. A habilidade 9 - "Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social." E a habilidade 11 - "Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos." Compreendemos que a corpolatria, enquanto uma forma de "religião", é um meio de interação social e também um movimento de um grupo social. Apesar de ser uma forma individualista de perceber-se, o movimento também pode ser compreendido enquanto manifestação social.

Em 2010 na primeira prova, encontramos a questão 98 que apresenta um recorte do horóscopo, do signo de Câncer. A Astrologia está cada vez mais presente na vida das pessoas, constituindo-se para alguns como um ritual religioso diário a consulta ao horóscopo. Compreendo ser esse um elemento do fenômeno religioso por ser uma linguagem simbólica que relaciona elementos humanos com aspectos cósmicos.

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha — se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona para ser transformado, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais — sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma. Revista Cláudia. Nº 7, ano 48, jul. 2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é

- a) vender um produto anunciado.
- b) informar sobre astronomia.
- c) ensinar os cuidados com a saúde.
- d) expor a opinião de leitores em um jornal.
- e) aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho.²⁹⁷

Nesta questão inferimos que está contemplada a competência de área 7 - "Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas." E a habilidade 21 - "Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos." O autor utiliza-se de

²⁹⁷ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

um texto do signo de Câncer para avaliar se o estudante consegue reconhecer no texto, conteúdo capaz de mudar comportamentos e hábitos.

A questão 106 da prova de 2010/1 relaciona elementos religiosos com as manifestações folclóricas.

O folclore é o retrato da cultura de um povo. A dança popular e folclórica é uma forma de representar a cultura regional, pois retrata seus valores, crenças, trabalho e significados. Dançar a cultura de outras regiões é conhecê-la, é de alguma forma se apropriar dela, é enriquecer a própria cultura. BREGOLATO, R. A. Cultura Corporal da Dança. São Paulo: Ícone, 2007.

As manifestações folclóricas perpetuam uma tradição cultural, é obra de um povo que a cria, recria e a perpetua. Sob essa abordagem deixa-se de identificar como dança folclórica brasileira

- a) o Bumba-meu-boi, que é uma dança teatral onde personagens contam uma história envolvendo crítica social, morte e ressurreição.
- b) a Quadrilha das festas juninas, que associam festejos religiosos a celebrações de origens pagãs envolvendo as colheitas e a fogueira.
- c) o Congado, que é uma representação de um reinado africano onde se homenageia santos através de música, cantos e dança.
- d) o Balé, em que se utilizam músicos, bailarinos e vários outros profissionais para contar uma história em forma de espetáculo.
- e) o Carnaval, em que o samba derivado do batuque africano é utilizado com o objetivo de contar ou recriar uma história nos desfiles.²⁹⁸

O folclore, em especial no Brasil, é rico em elementos religiosos. Numa cultura que contempla uma significativa variedade de tradições e religiosidades a presença do fenômeno religioso é marcante. Na religiosidade popular, a arte, as danças e os rituais religiosos se misturam formando um único espetáculo.

Nesta questão inferimos que o autor buscou avaliar a competência de área 4 - "Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade." E a habilidade 14 - "Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos."

A questão 128 de 2010/1 traz um texto de Monteiro Lobato intitulado *Negrinha*. Nele encontramos elementos do fenômeno religioso que participam do contexto do momento histórico-social em que o Brasil vivia quando foi escrito.

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente

²⁹⁸ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONE, I. Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento).

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- a) falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- b) receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- c) ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- d) resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- e) rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.²⁹⁹

Embora esteja centrado no contexto histórico-social da época, encontramos elementos religiosos que perpassam a situação-problema apresentada. Nela inferimos que a competência de área 5 - "Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção", e a habilidade 15 - "Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político", estejam contempladas.

Na prova de 2010/2, na questão 101, encontramos um quadro representativo com elementos da vida de Buda, de Sócrates e de Cristo. Essa representação estava assim contextualizada:

Buda não escreveu nenhuma palavra... Os discípulos de Buda registraram seus sermões em dezenas de sutras e o BUDISMO foi fundado!

Sócrates não escreveu nenhum livro... Platão divulgou as palavras de Sócrates em vários diálogos e praticamente fundou a FILOSOFIA OCIDENTAL!

Cristo não escreveu nenhuma frase... Os apóstolos escreveram os Evangelhos e várias Cartas e surgiu o CRISTIANISMO! XAVIER, C. Disponível em: <http://www.releituras.com>. Acesso em: 03 set. 2010.

Considerando a relação entre os usos oral e escrito da língua, tratada no texto, verifica-se que a escrita

A modifica as ideias e intenções daqueles que tiveram seus textos registrados por outros.

B permite, com mais facilidade, a propagação e a permanência de ideias ao longo do tempo.

C figura como um modo comunicativo superior ao da oralidade.

D leva as pessoas a desacreditarem nos fatos narrados por meio da oralidade.

E tem seu surgimento concomitante ao da oralidade.³⁰⁰

²⁹⁹ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

Nesta questão o estudante é avaliado na medida em que compreende que o uso da língua oral e escrita contribui para a propagação das ideias. Assim inferimos que a competência de área 6 - "Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação", e a habilidade 20 - "Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional", estão sendo avaliadas nesta questão.

A questão 103 de 2010/2 apresenta um texto sobre a relação entre portugueses e índios no período do Brasil colonial.

No Brasil colonial, os portugueses procuravam ocupar e explorar os territórios descobertos, nos quais viviam índios, que eles queriam cristianizar e usar como força de trabalho. Os missionários aprendiam os idiomas dos nativos para catequizá-los nas suas próprias línguas. Ao longo do tempo, as línguas se influenciaram. O resultado desse processo foi a formação de uma *língua geral*, desdobrada em duas variedades: o *abanheenga*, ao sul, e o *nheengatu*, ao norte. Quase todos se comunicavam na língua geral, sendo poucos aqueles que falavam apenas o português. De acordo com o texto, a língua geral formou-se e consolidou-se no contexto histórico do Brasil-Colônia. Portanto, a formação desse idioma e suas variedades foi condicionada

A pelo interesse dos indígenas em aprender a religião dos portugueses.

B pelo interesse dos portugueses em aprimorar o saber linguístico dos índios.

C pela percepção dos indígenas de que as suas línguas precisavam aperfeiçoar-se.

D pelo interesse unilateral dos indígenas em aprender uma nova língua com os portugueses.

E pela distribuição espacial das línguas indígenas, que era anterior à chegada dos portugueses.³⁰¹

A catequização e a cristianização dos índios durante o período colonial no Brasil marcou a história desse país com inúmeros elementos religiosos. Nesta questão que trata das línguas e dos processos de comunicação, inferimos que esteja sendo avaliada a competência de área 6 - "Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação", e a habilidade 20 - "Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional."

Na questão 105 de 2010/2, num dos textos, encontramos na fala de Casimiro de Abreu a invocação divina.

Texto I

³⁰⁰ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

³⁰¹ ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

Se eu tenho de morrer na flor dos anos,
 Meu Deus! não seja já;
 Eu quero ouvir na laranjeira, à tarde,
 Cantar o sabiá!
 Meu Deus, eu sinto e bem vês que eu morro
 Respirando esse ar;
 Faz que eu viva, Senhor! dá-me de novo
 Os gozos do meu lar!
 Dá-me os sítios gentis onde eu brincava
 Lá na quadra infantil;
 Dá que eu veja uma vez o céu da pátria,
 O céu de meu Brasil!
 Se eu tenho de morrer na flor dos anos,
 Meu Deus! Não seja já!
 Eu quero ouvir cantar na laranjeira, à tarde,
 Cantar o sabiá!
 ABREU, C. Poetas românticos brasileiros. São Paulo: Scipione, 1993.³⁰²

Nesta questão inferimos que o autor buscou avaliar a habilidade 17 - "Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional." Essa habilidade está contemplada na competência de área 5 - "Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção."

Também podemos interpretar que a competência de área 6 - "Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação", e a habilidade 20 - "Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional", foram contempladas.

Na prova do ENEM de 2011 encontramos a questão 105 que também fala sobre o folclore brasileiro, o qual contempla inúmeros elementos do fenômeno religioso.

A dança é um importante componente cultural da humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças que representam as tradições e a cultura de várias regiões do país. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras e caracterizam-se pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos.

A dança, como manifestação e representação da cultura Rítmica, envolve a expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico, dança revela

A manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.

B aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconsiderando fatos históricos.

³⁰² ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

C acontecimentos do cotidiano, sob influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.
D tradições culturais de cada região, cujas manifestações rítmicas são classificadas em um ranking das mais originais.
E lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivência lúdica de um povo.³⁰³

As crenças e as influências religiosas representadas através das danças no folclore brasileiro desafiam o estudante a desenvolver a habilidade de "Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social" de número 9 da competência de área 3 - "Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade."

2.8 Considerações finais

Num primeiro momento de análise elucidamos alguns dos elementos do fenômeno religioso presente nas questões do ENEM. Muitas outras expressões, imagens, textos e contextos expressam esses elementos, como pudemos ver na análise já apresentada. O que nos interessa nessa análise é perceber que o fenômeno religioso ocupa um espaço significativo nos processos de avaliação e, conseqüentemente, de aprendizagem nos ambientes educativos.

Se em nossos processos educativos no Ensino Religioso encontrarmos caminhos para trabalharmos mais do que informações sobre as tradições religiosas, ou somente leituras do fenômeno religioso, poderemos avançar no sentido de contribuirmos, junto com os demais componentes, na formação integral para a cidadania.

Se os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* estão organizados por competências e o Exame Nacional do Ensino Médio avalia essas competências, por que ainda continuamos insistindo na dinâmica de que o Ensino Religioso deve ensinar este ou aquele conteúdo? O caminho não seria focarmos nosso trabalho nas competências que devemos desenvolver neste componente, transcendendo a questão das informações sobre as tradições religiosas, contribuindo significativamente para a formação integral e preparando-os para o exercício da cidadania? A reflexão continua.

³⁰³ ENEM 2011. Caderno azul. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

3 O ENSINO RELIGIOSO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Nos capítulos anteriores refletimos sobre determinados contextos. Essa leitura nos permite, neste momento, avançarmos no aprofundamento da temática. Depois de analisarmos o contexto do Ensino Religioso, da educação por competências e de encontrarmos elementos do fenômeno religioso no Exame Nacional do Ensino Médio, seguimos, agora, na reflexão sobre a possibilidade de desenvolvermos competências nesse componente.

Buscamos, então, validar a hipótese de que *o desenvolvimento de competências no Ensino Religioso seria o caminho a ser construído para que este componente curricular contribua na formação humana segundo os objetivos da educação básica*. Refletiremos sobre a possibilidade de um Ensino Religioso centrado no desenvolvimento de competências e analisaremos a proposta da Matriz Curricular de Ensino Religioso da UMBRASIL.

Diante dessas contribuições buscaremos propor caminhos que possibilitem o desenvolvimento de competências no Ensino Religioso a partir da Matriz de Competências do ENEM. Acreditamos que essa possibilidade enriquecerá a contribuição deste componente no desenvolvimento de uma educação integral e cidadã.

3.1 É possível desenvolver um Ensino Religioso centrado no desenvolvimento de competências?

Essa pergunta vem me acompanhando desde o início da pesquisa de construção dessa tese. Podemos dizer que é a questão central. Conforme a resposta que encontrarmos para essa pergunta, avançaremos por um ou outro caminho. Ao chegarmos até aqui construímos uma trajetória pessoal, de estudo e reflexão que deixa evidente a resposta a essa pergunta. Porém, acredito que devemos deixar mais evidentes alguns aspectos para que a socialização da Matriz Curricular da UMBRASIL e a proposição de uma matriz curricular de Ensino Religioso a partir da Matriz do ENEM fiquem mais consolidadas. Talvez a pergunta deveria ser: por que não um Ensino Religioso por competências?

No primeiro capítulo analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso e identificamos que não abordam a temática das competências. Aprofundamos a análise olhando para os documentos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Como

focamos nossa análise no ENEM que avalia a Educação Básica, optamos por buscar identificar essa temática nos documentos do Ensino Médio.³⁰⁴ Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM³⁰⁵, como as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Ensino Médio³⁰⁶ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio³⁰⁷, apresentam em sua estrutura a proposta de desenvolvimento de competências.

Apresentam a articulação dos conceitos estruturadores da área com as competências específicas de cada componente curricular. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, especialmente nos componentes curriculares de Filosofia e de Geografia encontramos essa organização por competências. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio também propõem a construção de um currículo voltado para o desenvolvimento das competências básicas.

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.³⁰⁸

A base desses documentos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96, que regulamenta os processos educativos. Em seu Art. 9º, inciso IV, afirma que a União deverá, em parceria com estados e municípios, estabelecer competências que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos. São as competências que estão no centro e que devem nortear os conteúdos.

³⁰⁴ A Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não inclui o Ensino Religioso entre os componentes obrigatórios do Ensino Médio. Essa exclusão poderia enfraquecer minha reflexão. Porém, continuo acreditando que a presença de elementos religiosos em exames de avaliação é um indicador. O que precisamos é avançar no sentido de propor que o Ensino Médio seja também contemplado com o Ensino Religioso, como acontece em vários estados do Brasil e, principalmente, evidenciar que ele tem um papel fundamental e específico da sua área na formação integral e cidadã dos estudantes.

³⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

³⁰⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em 10 nov. 2012.

³⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

³⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parecer CEB nº 15/98*. Brasília, 1998.

A União incumbir-se-á de: [...] – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, *competências* e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...]. [grifo nosso]³⁰⁹

Outro documento do governo que busca reestruturar e dar subsídios para uma mudança mais efetiva na Educação Básica é o *Ensino Médio Inovador*.³¹⁰ Não vamos refletir sobre esse documento, apenas ressaltar duas referências que ele faz ao desenvolvimento de competências. "Essa nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas."³¹¹ Dentre os indicativos, também está a avaliação de competências. "Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes."³¹² Nessa perspectiva as mudanças que estão sendo propostas continuam, cada vez mais, reforçando a proposta de trabalho por competências.

Se retomarmos as questões do ENEM que apresentaram elementos do fenômeno religioso, as quais analisamos anteriormente, veremos que muitas das competências que foram avaliadas por meio de conhecimentos religiosos poderiam ter sido desenvolvidas no trabalho do Ensino Religioso. Se encontramos conhecimentos religiosos na avaliação de competências de outras áreas, podemos também usar esses conhecimentos para desenvolver essas competências. E, se com conhecimentos religiosos desenvolvemos competências gerais, podemos também desenvolver competências específicas. E, por que não incluir competências religiosas na avaliação do ENEM?³¹³

Para Zabala e Arnau, o sistema escolar, em função das necessidades da pessoa, deve desenvolver competências contemplando a dimensão social, interpessoal, pessoal e profissional.³¹⁴ No âmbito interpessoal o estudante deverá desenvolver competências que lhe permitam aprender a viver juntos.

Trata-se de educar para compreender melhor aos demais e saber se comunicar com autenticidade, com exigência de entendimento mútuo e de diálogo. Educar com o

³⁰⁹ BRASIL, 1996.

³¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Médio Inovador*. Brasília, Abril de 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em 10 nov. 2012.

³¹¹ BRASIL, 2009c, p. 16.

³¹² BRASIL, 2009c, p. 20.

³¹³ Essa é uma outra discussão que, acredito eu, mereça ser aprofundada. No próximo subcapítulo refletirei sobre a possibilidade de desenvolver competências religiosas.

³¹⁴ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 77.

objetivo de aprender a viver juntos conhecendo melhor os demais seres humanos, enquanto indivíduos e enquanto coletividade, sua história, suas tradições e suas crenças e, a partir daí, criar as condições para a busca de projetos novos ou para a solução inteligente e pacífica de inevitáveis conflitos.³¹⁵

São inúmeras as possibilidades que o Ensino Religioso tem para contribuir com essa formação, a partir de seus conhecimentos, suas linguagens, sua metodologia. De contribuir com a formação para a cidadania, para a compreensão do mundo. Um mundo que é repleto de manifestações religiosas.

O sistema escolar deve formar cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural no qual vivem e de participar em sua gestão e melhoria desde posições informadas, críticas, criativas e solidárias. Devem ser capazes de ajudar a transformar uma interdependência real e conflitiva em solidariedade pessoal e socialmente enriquecedora.³¹⁶

Por que o Ensino Religioso, juntamente com os outros componentes, não contribui com essa formação? Se os documentos norteiam para essa dimensão, se os outros componentes estão organizados para desenvolver competências, por que o Ensino Religioso ainda continua focado na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade? Seriam limitações da área de conhecimento? Ou faltam reflexão e ousadia?

3.2 Podemos desenvolver competências religiosas?

Para responder a esta pergunta precisamos compreender alguns aspectos da religiosidade no contexto atual. Não temos como aprofundar essa questão, mas aponto algumas pistas para que possamos pensar em competências a partir de um viés mais integrativo. Talvez precisamos transcender as premissas religiosas das tradições institucionalizadas e pensar no fenômeno religioso de forma ampla, que abarque as diferentes manifestações espirituais.

Ken Wilber, em seu livro *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*³¹⁷, formula uma nova teoria da espiritualidade. Agregando princípios culturais e científicos da modernidade e da pós-modernidade ao legado e aos princípios das tradições religiosas, propõe o desenvolvimento de uma espiritualidade mais integral. Segundo ele, as religiões exercem uma influência enorme sobre a visão de mundo e o

³¹⁵ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 79.

³¹⁶ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 80.

³¹⁷ WILBER. Ken. *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. Tradução Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006.

comportamento humano. A integração dos conhecimentos de diferentes áreas do saber humano potencializam o desenvolvimento pessoal e a ampliação da consciência. Essas experiências transcendentais, em busca de um desenvolvimento integral, acabam ressignificando as vivências religiosas. E podemos dizer que muitos fenômenos religiosos precisam ser relidos nessa perspectiva de uma consciência ampliada e de uma espiritualidade integral, que transcende os princípios das religiões.

Ao pensarmos na possibilidade de desenvolver competências religiosas na educação, o contexto escolar, com sua proposta pedagógica, apresenta-se como espaço viável ou não dessa construção. Como vimos anteriormente, uma proposta de educação que busca o desenvolvimento de competências, visa a formação integral do ser humano. E, numa proposta de educação integral, está incluída a dimensão da espiritualidade humana que se exterioriza, também, em fenômenos religiosos, objeto de estudos do Ensino Religioso. Se existe a possibilidade do desenvolvimento de competências religiosas, um dos caminhos é o da educação integral.

Compreender que existe uma dimensão espiritual que pode ser desenvolvida em cada pessoa e buscar compreender a religiosidade e as manifestações religiosas, expressas no fenômeno religioso como construções culturais, são caminhos dessa formação. Para Rafael Yus, "[...] o propósito da educação é alimentar o crescimento do potencial intelectual, emocional, social, físico, artístico e *espiritual* de toda pessoa."³¹⁸ Essas dimensões estão presentes na vivência individual, nas instituições religiosas e nas diferentes manifestações da religiosidade.

Desenvolver competências religiosas não busca tornar as pessoas mais religiosas, nem construir um espaço propedêutico para a formação religiosa humana ou para uma adesão a uma determinada tradição. Mas é desenvolver uma dimensão intrínseca do ser humano que complementa a formação integral e que contribui para a formação da cidadania. Se compreendemos que, para ser cidadão, o ser humano precisa ser inteiro, que desenvolva sua inteireza³¹⁹, precisamos desenvolver competências que o tornem capaz de viver e intervir nesse mundo complexo.

³¹⁸ YUS, Rafael. *Educação integral: Uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 109.

³¹⁹ WILBER, K. *Uma teoria de tudo; uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key, 2000.

Como as religiões e as tradições espirituais do mundo têm grande impacto, a educação global incentiva sua compreensão e a apreciação de seus valores universais, incluindo o estudo do significado, do amor, da compaixão, da sabedoria, da verdade e da harmonia. Assim, a educação em uma era global está voltada para o que é mais completo e universalmente humano.³²⁰

Uma educação integral, que inclui o desenvolvimento da espiritualidade, e esta também sendo desenvolvida numa dimensão integral, precisa de uma proposta de educação que contemple essa diversidade e de educadores competentes. De que educadores precisamos para uma educação integral? Educadores do espírito? Que competências precisam ser desenvolvidas? Essa proposta é exclusiva para escolas confessionais, ou nas escolas públicas também tem espaço?

[...] a espiritualidade é um tema educativo que se encaixa bem em uma escola leiga, de modo que todos os educadores que hoje estão ajudando seus alunos a encontrar conexões significativas em suas vidas, seja em uma escola pública-leiga ou privada-religiosa, são de fato educadores do espírito, cada um a sua própria maneira.³²¹

Para Rafael Yus, o século XXI precisa de uma educação integral. A complexidade e a globalização em todas as áreas requerem mudanças em nossos processos de formação e desenvolvimento humano. Precisamos de educadores que ajudem os estudantes a desenvolverem todas as dimensões humanas. Essa formação integral deve estar presente em todos os espaços educativos, inclusive nas escolas públicas, leigas, que deveriam trabalhar para o desenvolvimento espiritual do ser humano.

Acreditamos que todas as pessoas são seres espirituais na forma humana, que expressam sua individualidade por meio de seus talentos, suas habilidades, suas intuições e suas inteligências. Assim como o indivíduo se desenvolve física, emocional e intelectualmente, cada pessoa também se desenvolve espiritualmente.³²²

Se desenvolvemos competências que envolvem as dimensões físicas, emocionais, intelectuais, por que não podemos desenvolver competências na dimensão espiritual e religiosa do ser humano? Partimos da premissa de que o ser humano nasce com uma predisposição ao desenvolvimento da dimensão religiosa, mas é na construção cultural que ele vai desenvolvendo essa dimensão. Como vimos anteriormente, o ensino por competências já possui em si suas limitações, mas cabe aos educadores visualizar essas possibilidades que agregam valor ao desenvolvimento integral do ser humano.

³²⁰ YUS, 2002, p. 262.

³²¹ YUS, 2002, p. 125-126.

³²² YUS, 2002, p. 263.

3.3 Matriz Curricular Marista - Ensino Religioso: uma proposta de formação centrada no desenvolvimento de competências

Considerando a trajetória de estudo, de pesquisa, de trabalho e de escrita desenvolvidos até aqui, é pertinente apresentar uma proposta de matriz curricular construída a partir do pressuposto do desenvolvimento de competências. Como veremos a seguir, uma proposta como essa não surge de imediato, mas é resultado de uma longa caminhada. Socializo a experiência de trabalho e o resultado construído pela Rede Marista no Brasil. A União Marista do Brasil - UMBRASIL³²³ vem construindo documentos para nortear o trabalho educativo nas escolas e obras maristas de todo o Brasil. Esses documentos têm como objetivo dar unidade de ação, a partir do carisma marista, no contexto da missão desenvolvida nesse país em suas múltiplas realidades.

Por ser uma instituição confessional, “O Instituto dos Irmãos Maristas, vinculado à Igreja Católica Romana, tem por Missão a evangelização de crianças, jovens e adultos por meio da educação”.³²⁴ Aqui, a UMBRASIL tem se dedicado, com especial atenção, à educação e à evangelização de crianças e jovens. Diante disso, tem reunido educadores representando as três províncias e as diferentes realidades e experiências desenvolvidas no Brasil para socializar experiências e construir documentos. A partir do estudo e da partilha tem-se construído documentos para que a prática nas escolas e obras esteja em sintonia com o carisma marista no contexto da educação e das culturas atuais.

O Ensino Religioso sempre foi um meio eficaz de evangelização e por traduzir na prática o carisma institucional. Porém, atualmente, os novos cenários educacionais e sociais têm provocado reflexões sobre as propostas de evangelização e de Ensino Religioso nos espaços educativos confessionais e laicos. Na Rede Marista, essa reflexão vem acontecendo há muito tempo. Antes de existir a UMBRASIL, enquanto representação institucional dos Maristas nesse país, já existiam reflexões interprovinciais em busca da construção de uma

³²³ “A União Marista do Brasil, criada em 2005 e sediada em Brasília (DF), é a associação das províncias maristas e de suas mantenedoras, que representam o universo do Brasil Marista”. Cf. UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

³²⁴ IDENTIDADE Marista. *Marista*. Disponível em: <<http://maristas.org.br/sobre-a-rede-marista/identidade-marista>>. Acesso em: 30 de nov. 2012.

caminhada comum para esse componente curricular. Em 2004, participei, juntamente com outros vinte e cinco Irmãos e leigos, de uma reunião ampliada da Comissão Interprovincial Marista de Educação - CIME, com o objetivo de refletir sobre o Ensino Religioso. As reflexões dessa reunião foram publicadas num dos Cadernos da Missão Marista.³²⁵

Nessa reunião, os participantes já acenavam para a necessidade de elaboração de um documento norteador para o Ensino Religioso no Brasil Marista³²⁶ e para a construção de materiais didáticos. Com a contribuição de educadores de escolas maristas, de integrantes das comissões provinciais e de representantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, foi refletido sobre o Ensino Religioso que temos e o Ensino Religioso que queremos. Durante essas reflexões e partilhas foi elaborada uma proposta de *Competências fundamentais para o Ensino Religioso Escolar Marista*:

- 1 - Compreensão da diversidade cultural religiosa privilegiando a diversidade de linguagens e construção de sentido e significado para a vida. Toda expressão religiosa é marcada por: Ritos (palavras e gestos, rituais); Símbolos (instrumentos, sacralização, objetos); Utopia (esperanças, transcendências).
- 2 - Capacidade de leitura "não-ingênua" dos fatos religiosos ou não.
- 3 - Decodificação do fato religioso. Trabalhar a questão da dignidade e os movimentos sociais excludentes com suas consequências ecológicas e implicações éticas.
- 4 - Leitura crítica e contextualizada das situações problema na construção e busca do sentido para a vida.³²⁷

Essa proposta de competências para o Ensino Religioso foi elaborada a partir das competências fundamentais para a Educação Básica, levando em consideração uma série de pressupostos para o Ensino Religioso. Dentre eles podemos destacar: "conhecimento do fenômeno religioso, das tradições religiosas , partilha de experiências, leitura de questões existenciais a partir da ótica das tradições religiosas , diálogo, respeito à diversidade religiosa, interpretar textos, compromisso social [...]".³²⁸ Aqui, podemos perceber o que seria uma primeira proposta de estruturação do Ensino Religioso contemplando o desenvolvimento de competências. Essas informações fazem parte do relatório da reunião da CIME, não se constituindo ainda numa proposta ou num documento norteador.

³²⁵ CIME - Comissão Interprovincial Marista de Educação. *Cadernos da Missão Marista. Reflexões sobre a abrangência do Ensino Religioso nas escolas Maristas do Brasil*. Reunião Ampliada da CIME. Curitiba, 9 de setembro de 2004.

³²⁶ CIME, 2004, p. 22-23.

³²⁷ CIME, 2004, p. 20.

³²⁸ CIME, 2004, p. 20.

Somente em julho de 2007 foi constituído um Grupo de Trabalho para elaborar uma proposta de Ensino Religioso para o Brasil Marista - GTER. Esse grupo, formado por integrantes das três Províncias Maristas do Brasil, trabalhou dois anos para elaborar a primeira versão da proposta denominada de *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista*. Esse plano passou pela leitura crítica de dois especialistas externos, foi validada pela Comissão de Educação da UMBRASIL em julho de 2009 e pela Assembleia Superior da UMBRASIL em fevereiro de 2010.³²⁹

Em 2009 a UMBRASIL iniciou um trabalho de construção das Matrizes Curriculares³³⁰ para todos os componentes, buscando alinhar os processos educativos com o contexto, com os desafios da educação atual e o carisma marista. "Redigir coletivamente um documento que expresse o jeito marista de ser e de fazer educação, sendo exigente com o que se faz academicamente sem deixar de assegurar a formação humanística e cristã, é o desafio para esse processo [...]."³³¹ O trabalho desse grupo de educadores foi finalizado em 2012.

Inicialmente o Ensino Religioso não fez parte dessa construção, pois já havia construído o seu plano. Porém, a UMBRASIL decidiu unificar a estrutura e a proposta de todos os componentes curriculares. Diante disso uma nova equipe de trabalho foi formada com a missão de adequar o *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista* à estrutura das Matrizes Curriculares dos outros componentes e incluí-lo na Área de Ciências Humanas. Integrei essa equipe representando a Província Marista do Rio Grande do Sul, juntamente com outros dois educadores, um da Província Marista Brasil Centro-Norte e outro da Província Marista Brasil Centro-Sul.

Iniciamos os trabalhos em julho de 2010 numa reunião em Brasília, sede da UMBRASIL. Outros encontros e reuniões aconteceram para que a Matriz de Ensino Religioso pudesse estar alinhada às demais e se constituísse numa proposta inovadora e viável para este componente. O trabalho principal da equipe centrou-se nas competências e nos conteúdos nucleares, também revisando posteriormente a fundamentação teórica e os eixos estruturantes.

³²⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista*. Brasília. Versão abril de 2010. Mimeo.

³³⁰ O projeto iniciou com um curso de formação realizado através da PUCRS para um alinhamento conceitual, pré-requisito para a construção coletiva das matrizes, que contou com a participação de um educador de cada província em cada componente curricular. Cf. MATRIZES Curriculares para o Brasil Marista. *Marista*. Disponível em: <<http://maristas.org.br/matrizes-curriculares--para-o-brasil-marista>> Acesso em: 02 de dez. 2012.

³³¹ Cf. MATRIZES Curriculares para o Brasil Marista. *Marista*. Disponível em: <<http://maristas.org.br/matrizes-curriculares--para-o-brasil-marista>> Acesso em: 02 de dez. 2012.

Desde a primeira proposta finalizada em 2009, embora sendo uma instituição confessional, foi feita a opção por um Ensino Religioso que respeitasse a diversidade religiosa e não fizesse proselitismo. Foi definido no Plano e depois mantido na Matriz que o objeto de estudos seria o *Fenômeno Religioso e a Religiosidade*.

O Objeto de Estudo do Ensino Religioso é o *Fenômeno religioso e a Religiosidade*. A opção por esse objeto visa garantir o tratamento do fato religioso que advém das experiências humanas, historicamente fundadas, em sua relação com o Transcendente e a religiosidade como dimensão inerente ao ser humano.³³²

Quanto aos *Eixos Estruturantes*³³³, sofreram pequena alteração. No *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista* foram apresentados três eixos: Fundamentos, Linguagem Religiosa e Relações Religiosas.³³⁴ Na *Matriz Curricular de Ensino Religioso* foram reelaborados a partir da ressignificação dos termos e da ampliação dos contextos. Compreendeu-se que seria mais adequado apresentar os eixos estruturantes dessa forma: Fundamentos, Linguagens religiosas e Relações e experiências religiosas.³³⁵ Compreendeu-se que a linguagem religiosa não é única, mas múltipla, isto é, são diferentes linguagens religiosas que o ser humano usa para expressar sua religiosidade. Também, compreendeu-se que as relações religiosas poderiam ser enriquecidas pela experiência religiosa.

Minha reflexão concentra-se nas competências, que estão relacionadas ao Objeto de Estudos e aos Eixos Estruturantes, que nortearam o desenvolvimento dos Conteúdos Nucleares e que são apresentados para contextualizar a Matriz. O foco são as competências, que são desenvolvidas a partir de conteúdos nucleares. Se considerarmos as competências já apresentadas que resultaram da reunião da CIME, são cinco versões diferentes. As quatro

³³² UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matrizes Curriculares do Brasil Marista*. Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, dezembro de 2012. p. 41. (No prelo - Arquivo digital).

³³³ *Concepção de Eixo estruturante do Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista*: "Os eixos estruturantes do Ensino Religioso contextualizam, delimitam e organizam os conteúdos nucleares, saberes, habilidades e competências a serem desenvolvidos na educação básica e considerados significativos, pertinentes e relevantes à formação integral dos estudantes no âmbito da religiosidade. Assim, para dar conta do objeto de estudo Fenômeno Religioso e religiosidade foram selecionados os três eixos a seguir: Fundamentos, Linguagem religiosa e Relações religiosas." UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 15. *Concepção de Eixo Estruturante das Matrizes Curriculares do Brasil Marista*: "O termo *eixo* remete-nos à direção ou linha que atravessa o objeto e em torno do qual faz seu movimento. Na *Matriz Curricular Marista*, o *eixo estruturante* é elemento constituinte do *objeto de estudo* que organiza os conhecimentos, os saberes, as habilidades e as competências significativos dos *componentes curriculares*. São mecanismos integrativos oferecidos pelos fundamentos epistemológicos e históricos que embasam a diversidade e a singularidade de cada *componente curricular* e de cada *objeto*.

Nessa perspectiva, os *eixos estruturantes* resultam das concepções do *objeto de estudo*. Eles são agregadores de *conteúdos nucleares* e sustentam o desenvolvimento e o desdobramento dos *conteúdos curriculares*. Desse modo, ele articula os fenômenos e processos básicos do *componente curricular* ao longo da educação básica na Rede Marista." UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 28.

³³⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 15.

³³⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 42.

versões seguintes, especialmente as últimas três, serão apresentadas no contexto de serem a referência da matriz, das quais são desencadeados os eixos estruturantes e os conteúdos nucleares.

Desde o início, em 2007, foram mais de cinco anos de trabalho, reflexões, debates, construções e reconstruções. Começo a análise a partir da versão apresentada em abril de 2010 que recebemos na reunião em julho daquele ano, passando pelas reformulações até a última versão construída na reunião de novembro de 2012, em processo de revisão para publicação. Ao todo foram três equipes que trabalharam e contribuíram para o resultado final dessa matriz. Uma equipe trabalhou de 2007 a 2009 construindo o *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista*. Outro grupo trabalhou em 2010 e 2011, do qual fiz parte, reorganizando o plano na estrutura da proposta das matrizes. E um terceiro grupo de trabalho, do qual continuei fazendo parte, juntamente com um representante de cada Província, com a coordenadora da Área de Ciências Humanas, com a coordenadora do GT Matrizes e com a Assessora da UMBRASIL, trabalhou no segundo semestre de 2012, reestruturando a matriz a partir das contribuições dos educadores de Ensino Religioso das escolas maristas do Brasil, das comissões de educação das províncias e da análise de um novo leitor crítico externo, especialista na área.

O *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista*, na versão que nos foi entregue na reunião de julho de 2010 em Brasília, apresenta dois blocos de competências: as Competências e aprendizagens fundamentais e as Competências a partir dos eixos estruturantes.

Competências e aprendizagens fundamentais

Investigação e compreensão

- Compreensão dos elementos que constituem a identidade religiosa das diversas culturas.
- Investigação e interpretação da história das religiões.
- Compreensão do desenvolvimento das tradições religiosas na sociedade através do processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

Ética

- Convívio com as múltiplas expressões de espiritualidade.
- Respeito à diferença religiosa.
- Alteridade e interculturalidade.
- Diálogo inter-religioso.

Representação e comunicação

- Ressignificação do fato religioso nas culturas.

- Entendimento da diferença entre discurso religioso e outros discursos.
- Comunicação eficaz e eficiente nos diferentes ambientes culturais.
- Identificação das diferentes linguagens da experiência religiosa.

Contextualização sócio-cultural-religiosa

- Compreensão da origem e do papel histórico das instituições religiosas, e das práticas dos diferentes grupos e atores a elas associados.
- Tradução dos conhecimentos religiosos em condutas e atitudes de indagação, por meio de análise, problematização e protagonismo, tanto em contextos pessoais quanto coletivos.³³⁶

Também foram apresentadas competências a partir dos três eixos estruturantes. Como podemos perceber, algumas se repetem, outras são reescritas e outras são novas no contexto.

Competências a partir dos eixos estruturantes

Fundamentos

- Releitura e interpretação do fenômeno religioso.
- Compreensão do papel do conhecimento religioso na busca de respostas às questões existenciais e do sentido da vida.
- Compreensão das tradições e culturas religiosas como construção sócio-histórica.
- Leitura e interpretação de textos e símbolos sagrados.

Linguagem religiosa

- Decodificação da linguagem religiosa e dos elementos que a constituem.
- Domínio da linguagem religiosa para compreensão dos fenômenos, das manifestações religiosas e dos textos sagrados.
- Problematização das situações socioreligiosas contemporâneas.

Relações religiosas

- Compreensão das relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais.
- Alteridade nas relações religiosas.
- Ressignificação do papel das comunidades humanas como lugar de manifestações de interculturalidade e de ampliação dos pertencimentos.
- Convivência com as diferenças.
- Compreensão das linguagens religiosas também como instância de poder.³³⁷

Aqui podemos perceber que essa primeira tentativa de elaborar competências ainda traz elementos dos objetivos de aprendizagem. Na estrutura apresentada essas competências não estão associadas aos eixos estruturantes, nem aos conteúdos nucleares. Quando são apresentados os conteúdos nucleares esses estão associados aos objetivos de aprendizagem e aos eixos estruturantes. As competências não estão relacionadas a esses elementos nesse contexto. O *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista* apresenta a organização dos conteúdos nucleares a partir dos eixos temáticos, diferente da proposta das Matrizes

³³⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 14.

³³⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 18.

Curriculares que são organizadas a partir das competências. Como apresentado anteriormente, a concepção de eixo estruturante é diferente no plano e nas matrizes.

A partir do Grupo de Trabalho das Matrizes Curriculares do Brasil Marista foi elaborado um conceito de competência que pudesse nortear a construção e a elaboração das competências para cada área, para cada componente e para cada segmento dentro de cada componente.

As Matrizes Curriculares da União Marista do Brasil concebem competência como:

Capacidade de construir e mobilizar diversos recursos para interagir e intervir em situações complexas de modo a resolver problemas e alcançar objetivos derivados de projetos pessoais e coletivos. Competência é um conceito integrador, que mobiliza - em múltiplas realidades e contextos - estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, valores, linguagens, habilidades, entre outros.³³⁸

A partir desse conceito, foram elaboradas quatro categorias de competências que deveriam ser desenvolvidas por cada componente em cada segmento de ensino. As competências de natureza acadêmica, de natureza tecnológica, de natureza ético-estética e de natureza política foram assim conceituadas:

Competência Acadêmica: Diz respeito à construção, investigação, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens, tecnologias, configurados como conteúdos curriculares (conjunto de conceitos, discursos, valores, condicionantes sócio-históricos do objeto de estudo).

Competência Tecnológica: Diz respeito à apropriação e manejo de artefatos/produções culturais que geram e articulam significados, formas de conhecer e formas de interrelacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo.

Competência Ético-estética: Diz respeito à construção de valores e atitudes na perspectiva ética e estética, fundamentados no Evangelho e concretizados no desenvolvimento de uma cultura do cuidado, da solidariedade e da paz e na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos.

Competência Política: Diz respeito à mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para intervenção nos *espaçotempos* sociais a partir da análise crítica de diferentes concepções e projetos posicionando-se eticamente em relação a eles. Compreende também a capacidade de participar de processos de negociação e de decisão em diferentes âmbitos.³³⁹

Todos os componentes curriculares organizaram sua matriz contemplando essas quatro categorias de competências em cada segmento. A aprendizagem dos conteúdos nucleares está associada ao desenvolvimento das competências.

³³⁸ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 28.

³³⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 29.

Outro aspecto importante é que as competências são apresentadas na forma de substantivos e não de verbos. A competência é substantivada para indicar o resultado de um processo e não um fazer a ser desenvolvido.

Nosso estudo se restringe às macrocompetências do componente curricular. Não apresentaremos as competências por segmento, que se constituem num desdobramento dessas macrocompetências para a realidade de cada segmento e estão associadas aos conteúdos nucleares que contribuem para o desenvolvimento dessa competência. Dentro dessa nova estrutura foram elaboradas treze macrocompetências.

Acadêmicas

- Compreensão dos elementos que constituem a identidade religiosa das diversas culturas.
- Investigação e interpretação da história das religiões.
- Compreensão do desenvolvimento das tradições religiosas na sociedade.
- Identificação dos aspectos religiosos em diferentes contextos.

Ético-estéticas

- Convívio com as múltiplas expressões de espiritualidade.
- Estabelecimento do diálogo inter-religioso considerando aspectos de alteridade e interculturalidade.
- Percepção da dimensão religiosa nas próprias opções de vida.

Tecnológicas

- Ressignificação do fato religioso nas culturas.
- Entendimento da diferença entre discurso religioso e outros discursos.
- Compreensão da linguagem religiosa nos diferentes ambientes culturais.
- Identificação das diferentes linguagens da experiência religiosa.

Políticas

- Compreensão da origem e do papel histórico das instituições religiosas, e das práticas dos diferentes grupos.
- Tradução dos conhecimentos religiosos em condutas e atitudes de indagação, por meio de análise, problematização e protagonismo, tanto em contextos pessoais quanto coletivos.³⁴⁰

Compreensão, identificação, investigação, percepção e ressignificação são os verbos substantivados que mais aparecem enquanto competências desenvolvidas no Ensino Religioso. Nessa proposta, encontramos listadas competências de diferentes níveis, mas com o predomínio de competências de nível básico. O identificar, o compreender, o investigar e o perceber são ações de fácil compreensão e desenvolvimento que possibilitam a construção dos conceitos.

Na reunião do grupo em outubro de 2012, essas competências foram reelaboradas, buscando construir macrocompetências de caráter geral e operacional. Como essas macrocompetências são desmembradas em competências nos segmentos, essas podem ter

³⁴⁰ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matriz Curricular de Ensino Religioso*. Brasília, versão de 03.08.2011.

características de nível mais básico e operacional. De uma competência básica não pode ser desmembrada uma competência geral. Isto é, se buscamos desenvolver a compreensão, não podemos esperar que o estudante consiga avaliar ou analisar determinada situação-problema. Mas, se buscamos desenvolver a competência da avaliação, ou da análise, para isso ele vai precisar da compreensão. A compreensão está incluída na análise. Seria o nível básico da análise ou da avaliação.

Um dos resultados do encontro foi a construção dessas dez macrocompetências:

Acadêmicas

1. Análise dos elementos que constituem a identidade religiosa das diversas culturas.
2. Generalização sobre o desenvolvimento das tradições religiosas na sociedade.
3. Releitura e interpretação do fenômeno religioso e da religiosidade.

Ético-Estéticas

4. Convívio com as múltiplas expressões de religiosidade.
5. Estabelecimento do diálogo inter-religioso considerando aspectos de alteridade e interculturalidade.
6. Avaliação da religiosidade enquanto dimensão humana e na relação com a natureza e o transcendente.

Tecnológicas

7. Análise das linguagens religiosas em diferentes culturas.
8. Domínio da linguagem religiosa para compreensão do fenômeno religioso.

Políticas

9. Análise da origem e do papel histórico das instituições e movimentos religiosos e das práticas dos diferentes grupos e atores a elas associados.
10. Tradução dos conhecimentos religiosos em condutas e atitudes de indagação, tanto em contextos pessoais quanto coletivos.³⁴¹

Nessa proposta identificamos somente duas competências operacionais, que são o convívio e o estabelecimento do diálogo. As outras têm características de nível global. Dessas dez macrocompetências foram desmembradas outras vinte e cinco competências nos segmentos. Essas competências contribuem para que o domínio do objeto de estudos *fenômeno religioso e religiosidade*, desmembrado nos três eixos estruturantes, possa contribuir na formação integral do ser humano.

Na reunião de novembro de 2012 foi elaborada a última versão das macrocompetências. Essa reelaboração é resultado das inúmeras contribuições recebidas dos educadores, do leitor crítico e da análise e da reflexão da equipe. Foram mantidas 10 macrocompetências contemplando os quatro segmentos.

As competências de natureza acadêmica são:

³⁴¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matriz Curricular de Ensino Religioso*. Brasília, outubro de 2012. Arquivo digital.

1. Análise dos elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.
2. Síntese do desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.
3. Releitura do fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões.

Essas três competências dizem respeito à *construção, investigação, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens, tecnologias, configurados como conteúdos curriculares*. Essas três ações, de *análise*, de *síntese* e de *releitura* do fenômeno religioso e da religiosidade, perpassando as tradições religiosas e as experiências religiosas pessoais ou coletivas, contemplam a dimensão conceitual e os condicionantes sócio-históricos do objeto de estudo.

São competências de nível global, que requerem outras habilidades para se constituírem. A análise, a síntese e a releitura requerem compreensão, identificação, interpretação, investigação e reconhecimento, dentre outras competências específicas. Ao realizar a *Análise dos elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade* é preciso compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e nos processos de constituição dos sujeitos. O fenômeno religioso e a religiosidade constituem-se em parte intrínseca do contexto dos sujeitos e da história coletiva.

Realizar uma *síntese do desenvolvimento das tradições religiosas* contribui para avaliar as interferências dessas tradições na constituição da sociedade. Se as tradições fazem parte da sociedade, são influenciadas e influenciadoras da construção do coletivo humano. Assim, também a *releitura do fenômeno religioso expresso nas experiências religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões* contribui para o desenvolvimento da dimensão acadêmica do estudante. Ao reler o fenômeno, a dimensão expressa da religiosidade humana, o estudante é capaz de compreender-se e compreender o contexto no qual constrói a sua vida.

Na categoria *Ético-Estética* foram construídas duas competências.

4. Desenvolvimento da alteridade como princípio fundamental das relações e do respeito às diferentes expressões de religiosidade.
5. Compreensão das estéticas religiosas com vistas ao desenvolvimento do respeito às diferenças.

As competências *Ético-estéticas* dizem respeito à *construção de valores e atitudes na perspectiva ética e estética*. Na dimensão conceitual dessa categoria, busca-se o

desenvolvimento de uma cultura do cuidado, da solidariedade e da paz, na perspectiva dos princípios do cristianismo que estão nos Evangelhos e da defesa dos direitos humanos. Por ser uma instituição confessional, seus fundamentos vêm do cristianismo, mas o que se busca desenvolver enquanto competências transcende os princípios da Igreja Católica.

O *desenvolvimento da alteridade como princípio fundamental das relações e do respeito às diferentes expressões de religiosidade* é mais que uma competência religiosa, é uma competência fundamental, ampla, que transcende a dimensão religiosa. Envolve aspectos culturais e sociais. É respeitar e acolher o outro como Outro, conforme Levinas³⁴² nos apresenta. Enquanto ser humano, mas também enquanto possuidor de uma dimensão religiosa transcendental. O desenvolvimento da alteridade transcende a dimensão do respeito à diferença. Envolve acolhida e compreensão do contexto.

Este outro com o qual nos relacionamos e que nos permite a entrada em um espaço assimétrico de alteridade, como fonte de responsabilidade e de resposta ao seu chamado, é um outro que reclama uma relação de doação e de acolhida. O outro não pede reconhecimento de seus direitos, somente apela para a nossa capacidade de acolhê-lo.³⁴³

Aqui é importante ressaltar que, ao se desenvolver competências ético-estéticas no Ensino Religioso, não estamos retomando a perspectiva de que o Ensino Religioso deveria desenvolver valores nos estudantes. A formação em valores naquela perspectiva que perdurou determinado tempo na História do Ensino Religioso na educação brasileira, como vimos no primeiro capítulo, não buscava desenvolver competências, mas ensinar e propor a vivência de valores a partir das tradições religiosas .

Nessa perspectiva, a competência que busca a *compreensão das estéticas religiosas com vistas ao desenvolvimento do respeito às diferenças*, nos aponta para uma perspectiva de formação integral que inclui o respeito à diversidade cultural e religiosa. Diferentemente de uma formação que busca o desenvolvimento de valores de determinada tradição religiosa.

As competências tecnológicas centram-se na perspectiva da *apropriação e manejo de artefatos/produções culturais que geram e articulam significados e as formas de inter-relacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo*. Diante disso o domínio das diferentes linguagens é fundamental para compreender e representar o conhecimento religioso.

³⁴² LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Portugal: Edições 70, 1998 e _____. *Totalidade e Infinito*. Portugal: Edições 70, 1980.

³⁴³ SCUSSEL, 2007, p. 63.

6. Domínio das linguagens religiosas como forma de comunicação e expressão do conhecimento religioso.
7. Exercício do diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.
8. Domínio das múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.

Dominar as diferentes linguagens religiosas é um pressuposto para compreender essa sociedade na qual estamos inseridos e as outras culturas. Compreender que a linguagem religiosa também expressa elementos culturais contribui para a compreensão da integralidade humana.

Compreender que o conhecimento religioso é expresso por meio das diferentes linguagens religiosas, mas também das *múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas*. As diferentes linguagens artísticas também podem expressar conhecimento religioso. Por isso a importância da competência de releitura do fenômeno religioso e de domínio dessas linguagens para expressar a religiosidade, tanto na dimensão pessoal quanto coletiva.

Outra competência é o *diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural*. A pluralidade das experiências religiosas requer o desenvolvimento de uma competência que possibilite o diálogo e a inclusão. O princípio dialógico³⁴⁴ que Edgar Morin propõe, que busca incluir sem superar ou excluir conhecimentos e experiências, no qual as diferenças, mesmo que aparentemente contrárias ou contraditórias, enriquecem o conhecimento. Onde não há certo ou errado, mas, sim, verdades existenciais, é compreendido como um princípio norteador do desenvolvimento dessa competência.

O princípio dialógico busca unir concepções, ou noções que aparentemente são excludentes e indissociáveis. Funda-se na associação complexa (complementar, concorrente, antagônica) de instâncias necessárias em conjunto com a existência, com o funcionamento e com o desenvolvimento de um fenômeno organizado. Este princípio permite uma melhor compreensão da relação entre fé e ciência, entre vida e religiosidade, entre espiritualidade, ética e educação e impulsiona o diálogo inter-religioso.³⁴⁵

As competências políticas que dizem *respeito à mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para intervenção nos espaçotempos sociais*, são desenvolvidas em todos os segmentos. Não se busca aqui somente uma intervenção solidária, espaço de

³⁴⁴ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

³⁴⁵ SCUSSEL, 2007b, p. 76. Com adaptações.

formação destinado à área de Pastoral das escolas, mas, sim, um posicionamento ético resultante da análise crítica dos conhecimentos produzidos pelos diferentes contextos sociais e religiosos. A partir do contexto e do estágio de desenvolvimento dos estudantes, essas competências são desenvolvidas com diferentes níveis de aprofundamento.

9. Avaliação da origem e do papel histórico das instituições religiosas e das práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.
10. Tradução dos conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

Nestas duas macrocompetências políticas, fica mais evidente a função da competência, o para quê. Isto é, avaliar o papel histórico das instituições religiosas para um posicionamento na sociedade. É esse elemento que caracteriza a dimensão política da competência. Avaliar para compreender, por exemplo, poderia estar nas competências de natureza acadêmica, mas essas competências dependem do desenvolvimento de outras. O posicionamento na sociedade depende da análise, da identificação, da relação e da compreensão do fenômeno religioso.

Assim, também a capacidade de tradução dos conhecimentos religiosos em propostas de intervenção está relacionada ao desenvolvimento das outras competências. É preciso compreender e ter certo domínio sobre os conhecimentos religiosos para que esses possam contribuir para o desenvolvimento da dimensão religiosa do ser humano. Mas, também, para a formação integral e cidadã.

Essas macrocompetências são desmembradas em outras competências de segmento e que estão alinhadas aos conteúdos nucleares. Listamos essas competências para ilustrar esse processo de construção e melhor explicitar as possibilidades de aprofundamento. Algumas dessas competências são desenvolvidas em todos os segmentos, outras são desenvolvidas num ou em outro segmento, como Anos Iniciais, Finais ou Ensino Médio.³⁴⁶

1. Aceitabilidade das distintas formas de expressão e experiências religiosas.
2. Análise crítica das relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais para posicionamento pessoal e coletivo.
3. Análise da dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.
4. Compreensão da experiência religiosa como parte da vida das pessoas.
5. Compreensão da experiência religiosa na contemporaneidade.
6. Compreensão da religiosidade como uma dimensão humana.
7. Compreensão das linguagens religiosas como instâncias de poder.
8. Compreensão do sagrado nas culturas contemporâneas.
9. Convivência com as diferenças nas relações visando à alteridade.

³⁴⁶ Não vamos aprofundar essa análise nos segmentos, pois nossa proposta é trabalhar no nível das macrocompetências.

10. Entendimento da diferença entre discurso religioso e outros discursos.
11. Identificação das diferentes linguagens da experiência religiosa.
12. Identificação das relações religiosas nos processos sociais, políticos, éticos e culturais para posicionamento pessoal e coletivo.
13. Identificação dos aspectos religiosos em diferentes contextos.
14. Interpretação das diferentes linguagens da experiência religiosa.
15. Interpretação das diferentes linguagens da experiência religiosa e dos seus contextos de produção.
16. Interpretação de textos e símbolos sagrados analisando os elementos que os constituem.
17. Interpretação dos elementos constitutivos das tradições religiosas .
18. Investigação e interpretação da história das religiões.
19. Problematização do sagrado nas situações sociorreligiosas contemporâneas.
20. Reconhecimento das realidades e experiências religiosas.
21. Reconhecimento dos valores e princípios das tradições religiosas .
22. Relação dos elementos das tradições religiosas nas e entre as diversas culturas.
23. Representação do conhecimento religioso em múltiplas linguagens.
24. Ressignificação do fato religioso nas culturas.

Para a Rede Marista, o desenvolvimento dessas competências no Ensino Religioso garante que o objeto de estudo *Fenômeno Religioso e Religiosidade*, desmembrado nos três eixos estruturantes, *Fundamentos*, *Linguagens Religiosas* e *Relações e Experiências Religiosas*, seja analisado e compreendido e que o estudante possa ter domínio desses *espaçostempos* de aprendizagem. Compreende-se também que essas competências contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano e para a formação da cidadania, princípios do fundador, São Marcelino Champagnat, expressos no Projeto Educativo do Brasil Marista. Esses princípios, como vimos anteriormente, também constituem-se nos pilares da educação básica.

3.4 Pensando em competências para o Ensino Religioso a partir da Matriz do ENEM

Diante dessa perspectiva de desenvolvermos competências a partir do conhecimento religioso, buscamos elaborar um conceito³⁴⁷ que inclua essa dimensão. Inspirado nos conceitos estudados até aqui, especialmente da estrutura do conceito de competência apresentado por Zabala e Arnau³⁴⁸ e do conceito de competência das Matrizes Curriculares da UMBRASIL, compreendemos competência como: *Capacidade de construir e mobilizar diversos recursos para agir e intervir de forma eficaz em situações complexas que envolvem*

³⁴⁷ Ao pensar em competências para o Ensino Religioso considere importante elaborar um novo conceito de competência para contemplar essa área na qual o saber saber, o saber fazer e o saber ser estão intrinsecamente associados. No qual o conhecimento, a fé e a vivência se inter-relacionam.

³⁴⁸ ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37.

múltiplas realidades e contextos, por meio da mobilização integrada de estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, crenças, valores, linguagens, habilidades, entre outros, de modo a resolver problemas e desenvolver projetos pessoais e coletivos.

Esse conceito de competência nos permite a elaboração de competências para todas as áreas do conhecimento. A inclusão das crenças entre os elementos que influenciam nossas escolhas e que interferem nas tomadas de decisão, nos permite avançarmos também no campo religioso. Nossas crenças e vivências religiosas, juntamente com outros conhecimentos, valores e experiências, formam um conjunto de estruturas que constituem nossa identidade. Aquilo em que acreditamos também interfere em nossas escolhas. Isso fica ainda mais evidente no campo da educação.³⁴⁹

O conceito de competência está associado à mobilização de diversos recursos³⁵⁰ para a resolução de situações-problema ou para a construção de projetos de vida. O conceito da UMBRASIL vai além da busca de solução de problemas. A competência deve também servir para *alcançar objetivos derivados de projetos pessoais e coletivos*. A ideia de projeto, seja pessoal ou coletivo, incluída na reelaboração do conceito, contempla todas as tarefas e ações que o ser humano realiza de modo intencional, que demonstra o domínio de competências e que visa ao seu desenvolvimento integral.

Outra dimensão do conceito é sobre o *para quê?* e o de *que forma?* No conceito, apresentamos que a competência deve possibilitar à pessoa *agir e intervir de forma eficaz*. Toda a ação e intervenção no seu ambiente de vivência deve acontecer de forma eficaz. Os níveis de eficácia na resolução dos problemas ou na construção do projeto de vida dependerão das circunstâncias que compõem o contexto. A identificação do domínio das competências dependerá do contexto e da situação-problema que se apresenta.

Pensar isso para o Ensino Religioso torna-se ainda mais complexo do que nas outras áreas. Ao incluir a dimensão das crenças na resolução dos problemas e na construção do projeto de vida é abrir um espaço, de certa forma subjetivo, na formação integral do ser humano. Desenvolver competências no Ensino Religioso não visa tornar as pessoas mais ou menos religiosas, mas possibilitar-lhes a construção de estruturas e o desenvolvimento de

³⁴⁹ Esse tema foi refletido na Dissertação de Mestrado apresentada na PUCRS: SCUSSEL, 2007b.

³⁵⁰ Segundo Le Boterf, citado por Perrenoud, mobilizar recursos é uma estranha alquimia, constitui-se numa terra incógnita. Isso representa a complexidade da dinâmica de mobilização de diversos recursos para resolver determinadas situações. PERRENOUD, 1999, p. 21.

capacidades que incluem a dimensão da religiosidade humana na formação de uma pessoa competente e cidadã. É nessa perspectiva que podemos avançar para a proposição de uma matriz de competências que indicam possibilidades dessa construção.

A partir dos eixos cognitivos do ENEM, buscamos elaborar diretrizes para construção de competências que contemplem o estudo do fenômeno religioso da forma mais ampla possível. A Matriz de Referência do ENEM e as competências de área, especialmente da Matriz de Ciências Humanas e suas Tecnologias e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são relidas, reinterpretadas e adaptadas ao contexto do Ensino Religioso. Não pretendemos elaborar uma lista de competências a serem desenvolvidas no Ensino Religioso. Mas, a partir dessas referências, refletir e indicar caminhos de elaboração de competências que poderão ser desenvolvidas no Ensino Religioso de modo que possam contribuir com o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania.

A escolha pela Matriz do ENEM justifica-se pelo fato de ser a base da avaliação de competências no sistema de Educação Básica no Brasil. Ao final do Ensino Médio os estudantes são avaliados a partir dessa matriz que contempla todas as áreas do conhecimento. As competências avaliadas no ENEM também foram usadas na pesquisa e serviram de referência para a análise do fenômeno religioso presente nesse sistema de avaliação que em sua proposta não contempla o componente curricular de Ensino Religioso, mas no qual foram identificados inúmeros elementos religiosos. Se encontramos conteúdo religioso na avaliação de competências gerais da Educação Básica, é essa matriz, que engloba todas as dimensões, que podemos usar como referência para a construção de uma Matriz para o Ensino Religioso.

Assim, identificamos as cinco macrocompetências do ENEM: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas; e as reconstruímos a partir da proposta de competências para o Ensino Religioso. As cinco matrizes do ENEM são desmembradas em competências de área e em habilidades. Nossa opção não é esse desmembramento, mas, a partir dessas cinco macrocompetências, refletirmos sobre o espaço de construção de novas competências mais específicas. A proposta é que essa matriz de referência possa subsidiar a construção de competências para o Ensino Religioso. No aprofundamento de cada uma vou apontando caminhos dessa construção mais pontual em cada temática. A proposta não é a elaboração de competências específicas, pois acreditamos ser esse um trabalho para os sistemas de ensino que são responsáveis pelos conteúdos, segundo a legislação atual, ou para o Ministério da Educação que instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais e listou as competências para os demais componentes. Embora não seja essa a proposição, muitas competências emergem dessa reflexão em cada uma das cinco macrocompetências. Nosso objetivo é que essas macrocompetências sejam um referencial, um "*instrumento para pensar as práticas*".³⁵¹

Refletiremos sobre os conteúdos, mas não se trata de propor os conhecimentos e as informações que devam ser trabalhados. O que propomos é um bloco de macrocompetências. "Um bloco de competências não é um programa clássico, não diz o que deve ser ensinado, mas, sim, na linguagem das competências, o que os alunos devem dominar."³⁵² Diante disso segue nossa proposição de competências que os estudantes deveriam dominar ao cursar o componente curricular de Ensino Religioso.

3.4.1 Dominar linguagens

Dominar as diferentes linguagens religiosas para compreensão do fenômeno religioso presente nas diferentes áreas do conhecimento e utilização dessas linguagens e das linguagens artística e científica para expressar o conhecimento religioso.

A linguagem humana é uma forma de comunicação e de expressão das realidades e produz sentidos para a vida e significados para o mundo. Dentre as diferentes formas de linguagem, a religiosa ocupa um lugar importante na vida humana pois a encontramos nas manifestações culturais da história. Todos os povos produzem expressões e manifestações religiosas expressos em múltiplas linguagens. As tradições religiosas expressam suas teologias, seus princípios, seus mitos, seus ritos, seus textos sagrados, por meio de diferentes linguagens. Compreender essas linguagens é um caminho necessário para a releitura do fenômeno religioso. Também, acreditamos ser necessário decifrar a linguagem religiosa para melhor compreendermos o mundo.

Nos mitos são reveladas as compreensões sobre inúmeros aspectos das religiões. É preciso identificar esses elementos tendo presente que, "o mito é o relato de um acontecimento originário, no qual os Deuses agem e cuja finalidade é dar sentido a uma realidade significativa."³⁵³ É preciso desenvolver a capacidade de interpretar a linguagem

³⁵¹ PERRENOUD, 2000, p. 15.

³⁵² PERRENOUD, 1999, p. 48.

³⁵³ CROATTO, José Severino. *As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. Tradução Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 209.

simbólica dos mitos para compreender o sentido que ele dá para a realidade naquele contexto. Segundo Croatto o mito é a linguagem segunda da experiência religiosa.³⁵⁴

Os ritos religiosos possuem uma linguagem própria para expressar o encontro do humano com o Transcendente. O rito pressupõe um mito, é a dimensão gestual, concreta, do mito. Segundo Croatto, "*no rito, os seres humanos fazem o que no mito fazem os Deuses.*"³⁵⁵ Através dele o humano imita o divino e revive uma experiência transcendental. "Em resumo, o rito aparece como analogia da ação arquetípica mostrada no mito; o mito 'diz'; no rito se 'faz' o que no mito se relata."³⁵⁶ Podemos dizer que o rito constitui-se numa prática sistematizada de caráter individual e/ou coletivo. Ritos religiosos acontecem continuamente, mesmo em nossa sociedade ocidental, que, muitas vezes, busca separar o sagrado do profano, é possível identificar esses rituais nos espaços sociais. O domínio dessa linguagem dos rituais religiosos é espaço de interpretação do fenômeno religioso e de compreensão do ser humano.

Ao vivenciarmos os rituais nosso corpo participa da ação. A linguagem corporal expressa significados aos textos e contextos. É por meio da linguagem corporal que nos comunicamos. Uma das competências do ENEM nos remete a este aspecto: "Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade."³⁵⁷ No Ensino Religioso, é preciso compreender a linguagem corporal que expressa sentido e significados aos rituais religiosos e contribui na constituição da identidade religiosa. Lembramos da questão 134 do ENEM de 2009, na primeira prova, que reflete sobre uma espécie de religião caracterizada como "corpolatria", que foi anteriormente analisada.

Outro elemento, e um dos principais aspectos da linguagem religiosa, são os símbolos, sinais visíveis que expressam a experiência religiosa e a relação com o Transcendente. "Assim como a experiência da Realidade transcendente (o Mistério ou qualquer que seja seu nome) é o núcleo do fato religioso, o símbolo é, na ordem da expressão, a experiência religiosa, a primeira e a que alimenta todas as demais."³⁵⁸ A leitura dos símbolos religiosos presentes na cultura contribui para a compreensão do fenômeno religioso.

³⁵⁴ CROATTO, 2001, p. 226. Para Croatto o símbolo é a linguagem primeira da experiência religiosa e o mito a linguagem segunda.

³⁵⁵ CROATTO, 2001, p. 333.

³⁵⁶ CROATTO, 2001, p. 334.

³⁵⁷ Competência de área 3. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação.

Matriz de Referência do ENEM. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

³⁵⁸ CROATTO, 2001, p. 81.

Surgem nas próprias culturas e, às vezes, tornam-se universais. O domínio da linguagem simbólica requer capacidade de compreensão do contexto, pois o símbolo oculta uma realidade complexa, "[...] é a representação de uma ausência".³⁵⁹ É necessário desenvolver a competência de olhar para além do objeto, de olhar para a realidade que o símbolo indica para interpretar o sentido da linguagem simbólica.

O estudante também é desafiado a compreender a linguagem divina, a forma com que o Transcendente se mostra ao humano. Em cada cultura e tradição religiosa a relação que o humano estabelece com o Transcendente é singular. Tanto no Cristianismo, em que Deus Pai se humaniza em Jesus Cristo, quanto na experiência do Nirvana no Budismo, encontramos diferentes formas de expressão da linguagem da dimensão divina. A releitura do fenômeno religioso passa pela compreensão dessa linguagem, *A linguagem de Deus*³⁶⁰, como escreveu Francis Collins.

A exegese e a hermenêutica de textos sagrados, orais e escritos, nas aulas de Ensino Religioso, contribuem para a compreensão da linguagem divina. Essas narrativas religiosas em diferentes gêneros textuais desafiam o estudante a desenvolver a competência de relacionar os textos com seus contextos. A leitura dos sonhos, representações culturais e expressões artísticas, como na música, na poesia, no teatro, na literatura, nos filmes apresentam conteúdos e também uma linguagem própria da manifestação do religioso. Diferentes gêneros literários e artísticos expressam religiosidade e conhecimento religioso.

Outro desafio é ajudar os estudantes a lerem a linguagem de Deus não somente através das tradições religiosas, mas também da ciência. É possível compreender a linguagem de Deus nos estudos científicos, como por exemplo, ao decifrar o nosso código genético, o DNA, no *Projeto Genoma Humano Internacional*? Bill Clinton, então Presidente dos Estados Unidos da América, assim se expressou quando do anúncio público do primeiro rascunho do genoma humano: "- Hoje - disse ele -, estamos aprendendo a linguagem com a qual Deus criou a vida. Ficamos ainda mais admirados pela complexidade, pela beleza e pela maravilha da dádiva mais divina e mais sagrada de Deus."³⁶¹ A ideia é complementada pelo líder do Projeto Genoma Humano Internacional, Dr. Francis Collins: "- É um dia feliz para o mundo. Para mim não há pretensão nenhuma, e chego mesmo a ficar pasmo ao perceber que

³⁵⁹ CROATTO, 2001, p. 117.

³⁶⁰ COLLINS, Francis S. *A linguagem de Deus: um cientista apresenta evidências de que Ele existe*. Tradução de Giorgio Cappelli. São Paulo: Editora Gente, 2007.

³⁶¹ COLLINS, 2007, p. 10.

apanhamos o primeiro traçado de nosso manual de instruções, anteriormente conhecido apenas por Deus."³⁶² A compreensão da linguagem religiosa que perpassa as descobertas científicas, pode ser uma das competências que cabe ao Ensino Religioso desenvolver.

A competência de área 6 de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, também pode ser contextualizada para a linguagem religiosa. "Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação."³⁶³ Assim, no Ensino Religioso o estudante poderá compreender e usar os sistemas simbólicos para compreender a realidade, expressar e comunicar os conhecimentos religiosos.

Outra competência do ENEM, a competência de área 7: "Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas"³⁶⁴, também contempla espaço para a dimensão religiosa. Saber confrontar opiniões expressas em diferentes linguagens, como na linguagem religiosa e científica é outra competência que pode ser desenvolvida no ambiente escolar. Para isso é necessário interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura das diferentes linguagens da sociedade e da cultura. Relembramos a questão modelo número 8 publicada em 2009 da área das Linguagens, anteriormente analisada, que apresenta o depoimento de um cientista e de um arcebispo sobre a origem do universo.

A Linguagem Religiosa é um dos Eixos Estruturantes da Matriz Curricular de Ensino Religioso da UMBRASIL.

Cabe destacar que o eixo "linguagem religiosa" no currículo de Ensino Religioso refere-se à apropriação dos discursos religiosos - e dos elementos que os constituem - presentes nas diversas tradições e culturas de modo a compreender o sistema religioso neles expresso. Pelo estudo das linguagens religiosas, possibilita-se uma imersão dos estudantes no universo religioso de determinado povo ou de determinada cultura religiosa. Ressalta-se que o estudo das múltiplas linguagens produzidas pelas tradições religiosas necessita de uma abordagem que contextualize as condições sócio-históricas e teológicas em que foram produzidas,

³⁶² COLLINS, 2007, p. 11.

³⁶³ Competência de área 6. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

³⁶⁴ Competência de área 7. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

de modo a propiciar a formação, ao mesmo tempo, do pensamento crítico e o desenvolvimento da alteridade que gere acolhida à diferença e à diversidade.³⁶⁵

O domínio das múltiplas linguagens produzidas pelas tradições religiosas encontra no Ensino Religioso espaço para o seu desenvolvimento. Como vimos anteriormente, a formação do cidadão passa pelo desenvolvimento da dimensão religiosa, que estruturalmente é inerente ao ser humano, mas que culturalmente pode ou não ser desenvolvida. Assim, o domínio da linguagem religiosa e a identificação e compreensão do religioso expresso nas diferentes linguagens, contribui para a formação integral.

O impacto das tecnologias da informação nas expressões do fato religioso também influenciam no domínio da linguagem religiosa. Essas tecnologias tem possibilitado às tradições religiosas e às pessoas, novos instrumentos para comunicar a experiência religiosa. A competência 8 das Matrizes da UMBRASIL evidencia essa dimensão: "Domínio das múltiplas linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso." Essas ferramentas tecnológicas facilitam a expansão do conhecimento religioso e das diferentes linguagens religiosas. Linguagens que são a forma de expressão dos conhecimentos religiosos. Por isso, além de dominar essas linguagens é preciso também compreender os fenômenos religiosos.

3.4.2 Compreender fenômenos

Reler o fenômeno religioso e as religiosidades presentes nos diferentes contextos histórico-geográficos (espaçotempos) para compreensão da dimensão religiosa na vida humana e das tradições religiosas na história da humanidade.

A compreensão do fenômeno religioso é a questão central do trabalho a ser desenvolvido no Ensino Religioso, porém, não basta somente compreender. Por isso usamos outro verbo para expressar o como e o que precisamos conhecer do fenômeno. Reler envolve compreender, interpretar e ressignificar o que compreendemos do fenômeno em seu contexto. Reler significa ler de novo. É preciso uma nova leitura do fenômeno religioso a partir do olhar da educação, das ciências, das ciências da religião e da formação para a cidadania. Não podemos olhar para o fenômeno religioso somente com o olhar das tradições religiosas .

³⁶⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 45.

Se compreendemos que *fenômeno religioso é tudo o que pode ser percebido pelos sentidos ou pela consciência que nos remete a uma dimensão de transcendência*. Ou que é tudo *aquilo que pode ser observável da expressão religiosa*, então, encontramos muito conteúdo que pode ser estudado no Ensino Religioso. Mas esse conhecimento religioso só faz sentido se tem um *para quê* ser estudado. A releitura do fenômeno religioso deve contribuir *para a compreensão da dimensão religiosa na vida humana e para a compreensão do papel das tradições religiosas na história da humanidade*. Se essa dimensão religiosa na vida humana está presente na vida e na história da humanidade, não basta conhecer, é preciso compreender como essa dimensão está presente na vida das pessoas e como tem influenciado o desenvolvimento da cultura e da sociedade.

O fenômeno religioso se manifesta através de diferentes linguagens. Dominar essas linguagens contribui para a compreensão do conteúdo da manifestação religiosa. A percepção do fenômeno tal como se apresenta depende do contexto no qual se manifesta. Linguagens e conteúdos se inter-relacionam num processo *continuum* de desenvolvimento de capacidades de aprendizagem e formação.

Os conhecimentos sobre as Teologias, sobre a História das tradições religiosas não são suficiente para compreender os fenômenos religiosos. Esses conhecimentos são indispensáveis, porém a capacidade de fazer uma releitura do fenômeno religioso requer o desenvolvimento de competências.

A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência.³⁶⁶

Acredito que o ensino da sequência de conteúdos sobre as tradições religiosas não será suficiente para desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender o fenômeno religioso. Ser capaz de fazer uma releitura desse fenômeno em seu contexto e relacionar com outros contextos a ele ligados exige muito mais uma *cabeça bem-feita do que uma cabeça bem cheia*.³⁶⁷

³⁶⁶ ÉTIENNE e LEROUGE apud PERRENOUD, 1999, p. 10.

³⁶⁷ Sobre esse tema publiquei o seguinte artigo: SCUSSEL, Marcos André e WACHS, Manfredo Carlos. Cabeça cheia ou cabeça bem-feita? Qual a contribuição do Ensino Religioso? In: WACHS, Manfredo et al. (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas: VII Simpósio de Ensino Religioso das Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 234.

As Teologias, a História das Religiões, a Psicologia das Religiões, a Filosofia da Religião, a Geografia da Religião, a Antropologia da Religião³⁶⁸, a Fenomenologia da Religião, entre outras áreas que se ocupam do estudo do religioso, contribuem com sua especificidade na compreensão do fenômeno religioso. A Fenomenologia da Religião, por exemplo, que estuda o sentido, a estrutura e a dinâmica, contribui significativamente no estudo. "Em síntese, a fenomenologia da religião estuda: 1) o *sentido* das expressões religiosas no seu contexto específico; 2) sua *estrutura* e coerência (sua morfologia); 3) sua *dinâmica* (desenvolvimento, afirmação, divisões, etc.)."³⁶⁹

Mas essas ciências precisam dialogar entre si para contribuir na formação integral do estudante, cuja responsabilidade está com o Ensino Religioso. São os conhecimentos das diferentes áreas do saber que nos permitem compreender o fenômeno religioso e a religiosidade e construir a cidadania. Mas, principalmente, a "formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz"³⁷⁰.

Nesse contexto, saber interpretar os fenômenos naturais em relação com os transcendentais; identificar os fenômenos científicos e distingui-los dos milagres e manifestações religiosas expressos por determinada cultura são competências a serem desenvolvidas na escola.

Das competências avaliadas no ENEM, podemos identificar contribuições de diferentes áreas. "Compreender os elementos culturais que constituem as identidades."³⁷¹ Relacionar cultura e identidade, tendo presente a dimensão religiosa presente na cultura e nas identidades.

Montaigne já advertia sobre o risco desse engano que pode ser fatal na educação das crianças, ao se privilegiar as "cabeças cheias" em detrimento de "cabeças bem-feitas". Essa expressão vem sendo retomada por educadores contemporâneos como Edgar Morin e Philippe Perrenoud.

³⁶⁸ Sobre a abordagem dessas diferentes ciências que se ocupam do religioso, refletimos no primeiro capítulo. O Ensino Religioso agrega esses saberes, mas precisa avançar na construção do seu papel dentro do espaço escolar, que não pode ser substituído por nenhuma dessas disciplinas. Todas elas contribuem para a compreensão do fenômeno religioso, mas é o desenvolvimento de competências que efetiva essa capacidade de compreensão do fenômeno religioso.

³⁶⁹ CROATTO, 2001, p. 27.

³⁷⁰ PERRENOUD, 1999, p. 10.

³⁷¹ Competência de Área 1. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

Outra competência da área da Matemática também pode contribuir com o Ensino Religioso: "Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais"³⁷² A capacidade de compreender o contexto e as circunstâncias dos fenômenos possibilita interpretar e relacionar os fenômenos naturais e sociais com os fenômenos atribuídos à dimensão transcendental.

Das Ciências da Natureza identificamos na competência 1: "Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade"³⁷³, uma contribuição significativa. Podemos reescrever com o olhar na perspectiva das Ciências da Religião: "Compreender as ciências religiosas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade". Quanto dos processos de desenvolvimento social e econômico da humanidade é estudado sob a ótica da influência das manifestações religiosas? Até que ponto esses desenvolvimentos ou não desenvolvimentos foram ou estão sendo influenciados pelos processos desencadeados pelas tradições religiosas ? O universo de possibilidades que esta área de conhecimento nos possibilita enquanto desenvolvimento humano é imenso.

E, mais do que isso, o desafio não seria desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender o que há no fenômeno religioso que está além daquilo que nossos sentidos podem captar e de cuja compreensão nossa mente está aquém?

3.4.3 Enfrentar situações-problema

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações sobre as manifestações religiosas, sobre os conhecimentos culturais e científicos para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

³⁷² Competência de Área 7. Matemática e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

³⁷³ Competência de área 1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

O ser humano se depara com inúmeras situações cotidianas e precisa tomar decisões. Para muitas delas ele não possui uma resposta pronta. Em busca de soluções recorre a conhecimentos, valores, crenças, informações... Procura selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações para enfrentar a situação-problema que está à sua frente.

A escola se propõe a formar os estudantes para enfrentarem os desafios da vida. Esses desafios requerem novas aprendizagens que o simples acúmulo de conteúdos não será suficiente para resolução. Diante disso compreendemos que "aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas *reestruturar seu sistema de compreensão de mundo*."³⁷⁴ Nessa reestruturação da compreensão de mundo o estudante busca construir estratégias para enfrentar as situações e desafios que surgirem.

O ENEM, que avalia os estudantes ao final do ciclo de formação da Educação Básica, se estrutura na perspectiva de validar se ele é capaz de resolver diferentes situações-problema dentro das áreas de conhecimento. Ao se deparar com uma situação-problema o estudante não conseguirá resolvê-la sem que tenha desenvolvido determinadas competências que o capacitem para a solução. Ele recorrerá aos conhecimentos prévios, mas precisará mobilizar outros recursos para encontrar repostas. Pois, "uma verdadeira situação-problema obriga a transpor um *obstáculo graças a uma aprendizagem inédita*, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo."³⁷⁵

Astolfi³⁷⁶ cita dez características de uma situação-problema. Dentre essas características destacamos: a situação-problema é organizada em torno da *resolução de um obstáculo*; em uma *situação de caráter concreto*; na qual os estudantes se veem diante de um *verdadeiro enigma a ser resolvido*; e que inicialmente *não dispõem de todos os meios para a solução*; é uma situação que leva a questionamentos e oferece certa *resistência*; deve ser vista como um *desafio intelectual*, dentro das possibilidades de solução da realidade dos estudantes; de certa forma estimula *conflitos sociocognitivos*; resulta numa estruturação da solução e num reexame das estratégias de solução a fim de as disponibilizarem para novas situações num *retorno reflexivo* de caráter metacognitivo. Essas características evidenciam a complexidade de uma situação-problema.

³⁷⁴ PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 30.

³⁷⁵ PERRENOUD, 2000, p. 31.

³⁷⁶ ASTOLFI apud PERRENOUD, 2000, p. 42-43.

Um grupo de educadores responsáveis pela base teórica do ENEM produziu um conjunto de *Textos Teóricos Metodológicos*³⁷⁷ para fundamentar a proposta do exame. Para Lino de Macedo "as situações-problema propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões."³⁷⁸ Tomar decisões envolve um conjunto de recursos, como conhecimentos, valores, crenças, que contribuem na interpretação e na proposição de estratégias de solução. O autor continua a reflexão diferenciando as soluções que uma máquina pré-programada é capaz de apresentar para um determinado problema e as soluções que somente um ser humano é capaz de apresentar para uma situação-problema que se apresenta.

Uma máquina sabe fazer, mas não compreende, nem reflete sobre o que faz. Não avalia as consequências de suas ações. Não se compromete, nem se responsabiliza com o que faz. Não gosta, nem se alegra, nem fica triste, nem se sente realizada com o que faz. Seu projeto executivo reflete as intenções de seu programador ou construtor, reflete as possibilidades mecânicas de sua composição, define os limites de seu programa.³⁷⁹

Nessa analogia com as máquinas fica evidente o diferencial da competência humana que vai além do simples fazer, do simples executar determinada tarefa. Enfrentar situações-problema envolve julgamentos, valores, contextos diferentes que requerem diferentes soluções. Mesmo que inicialmente o problema seja o mesmo, ou muito semelhante, as soluções podem ser diferenciadas quando o contexto muda. Tomar decisões é mais do que resolver problemas.

O ser humano toma decisões, formula julgamentos, compromete-se com uma resposta. Tomar decisões é mais do que resolver um problema, pois implica valores, raciocínio, enfrentar um dilema e decidir-se pelo que se acha melhor, mais justo, mais condizente para ele e para a sociedade a que pertence.³⁸⁰

A compreensão da laicidade do estado no contexto do Brasil, predominantemente católico, mas com uma enorme pluralidade religiosa, ou dos países da Europa de predominância cristã, ou de alguns países da África de predominância muçulmana, envolveria diferentes conhecimentos e recursos para encontrar soluções que possam agregar e respeitar esses diferentes contextos.

³⁷⁷ INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2005. 121p. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012. Esses textos foram reeditados em 2009 quando das mudanças do novo ENEM, pois os eixos teóricos que norteiam o exame permaneceram com a sua ampliação.

³⁷⁸ MACEDO, 2005, p. 31.

³⁷⁹ MACEDO, 2005, p. 31.

³⁸⁰ MACEDO, 2005, p. 31.

Uma situação-problema pede uma solução na perspectiva das pessoas e não das máquinas. É preciso desenvolver essa capacidade nos estudantes para que eles estejam preparados para enfrentar situações no seu cotidiano. As avaliações como o ENEM procuram simular certas situações da realidade para auferir a aprendizagem.

Uma boa situação-problema, como técnica de avaliação e como concepção de aprendizagem, portanto, deve compor um sistema, ao mesmo tempo, fechado (como um ciclo) e aberto. Fechado como ciclo no sentido de que convida o aluno a percorrer o seguinte percurso no contexto de cada questão: 1) alteração, 2) perturbação, 3) regulação e 4) tomada de decisão (ou formas de compensação). Aberto, no sentido de que propõe trocas ou elementos de reflexão que transcendem os limites da prova e ilustram, ainda que como fragmentos ou lampejos, algo que será sempre maior e mais importante do que as circunstâncias de uma prova, com todos os seus limites e com toda a precariedade de sua realização.³⁸¹

Para evidenciar esse percurso de alteração, perturbação, regulação e tomada de decisão, num contexto de conhecimento religioso, destacamos a questão 54 do ENEM de 2003. Nela encontramos as falas de dois líderes políticos, George W. Bush - "Que Deus continue a abençoar os Estados Unidos" - e Osama Bin Laden - "Deus abençoou um grupo de vanguarda de muçulmanos, a linha de frente do Islã, para destruir os Estados Unidos" - que invocam as bênçãos de Deus sobre a sua ação de destruição em defesa do seu país e de sua cultura.

A partir das falas, o estudante se depara com uma situação complexa e precisa demonstrar a competência de interpretar os diferentes contextos históricos e analisar os argumentos. Podemos afirmar que o estudante se depara com uma alteração, uma situação que não tem uma resposta pronta. Essa alteração provoca uma perturbação, "um desequilíbrio, que rompe com a harmonia do que o sujeito sabia ou pensava sobre"³⁸², que o mobiliza na busca de soluções. O momento seguinte é a regulação, que "é o que fazemos para recuperar o equilíbrio rompido pela pergunta ou problema proposto."³⁸³ Nessa interpretação dos diferentes contextos sociais e religiosos o estudante encontra elementos que lhe possibilitam a tomada de decisão. Nas opções de resposta que o estudante encontra no ENEM, somente uma é "possível, necessária e suficiente", pois, é a única que integra, que compensa, ou equilibra a perturbação criada com a proposição.³⁸⁴ Nesta questão a resposta que contempla a perturbação é: "c) ambos apóiam-se num discurso de fundo religioso para justificar o

³⁸¹ MACEDO, 2005, p. 32.

³⁸² MACEDO, 2005, p. 33.

³⁸³ MACEDO, 2005, p. 34.

³⁸⁴ MACEDO, 2005, p. 35.

sacrifício e reivindicar a justiça."³⁸⁵ Isso evidencia a complexidade de resolução de uma situação-problema que exige o desenvolvimento de competências.

Na competência de área 2 das Ciências Humanas e suas Tecnologias – "Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder"³⁸⁶, encontramos elementos que nos possibilitam a relação com o fenômeno religioso. Podemos interpretar que nas relações culturais está incluída a dimensão religiosa, ou incluí-la nessa competência. Se olharmos para o contexto histórico e a Geografia da Religião³⁸⁷, perceberemos que as instituições e os movimentos religiosos influenciaram e influenciam nas transformações dos espaços geográficos e nas relações sociais.

Na competência de área 3 das Ciências Humanas e suas Tecnologias – "Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais"³⁸⁸ também encontramos esses elementos. Podemos compreender que as instituições religiosas estão incluídas nas instituições sociais e que cabe ao estudante desenvolver a capacidade de compreender essas relações e os conflitos que surgem na relação com as outras instâncias da sociedade.

Ao enfrentar situações-problema em exames, ou na vida cotidiana, o estudante precisa estar ciente das variáveis culturais e religiosas que estão envolvidas para resolver os problemas. Na busca de soluções constrói argumentação que sustente suas escolhas na resolução eficaz da situação.

3.4.4 Construir argumentação

Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, e em experiências de vida para construir argumentação que possibilite o diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade cultural-religiosa.

³⁸⁵ FTD sistema de ensino, 2009, p. 221.

³⁸⁶ Competência de Área 2. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

³⁸⁷ USARSKI, 2007, p. 171.

³⁸⁸ Competência de Área 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

O diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade cultural-religiosa são grandes desafios a serem trabalhados. O Ensino Religioso tem um papel importante na formação de pessoas para essa abertura ao diálogo e ao respeito pela diversidade cultural-religiosa. As tradições religiosas vêm construindo espaços de diálogo,³⁸⁹ porém, muitas vezes, são insuficientes para chegar até os espaços educativos contemplando uma formação integral e cidadã.

Lembro-me de um Congresso em 2005, em Brasília, no qual um líder religioso do Budismo falava sobre a importância do diálogo inter-religioso e eu o questionei sobre o espaço que o Ensino Religioso teria nas escolas para trabalhar essa formação. O palestrante concordou que o diálogo entre as instituições estava sendo insuficiente para o efetivo respeito à diversidade e concordou que o Ensino Religioso se constituía num espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo inter-religioso.

Se não trabalharmos para desenvolver o diálogo e o respeito entre as pessoas religiosas num ambiente educativo, o que vamos esperar das tradições que, antes de tudo, querem defender suas verdades de fé? “Não há diálogo entre duas religiões, mas unicamente entre pessoas que praticam e vivem a própria religião.”³⁹⁰ Nessa perspectiva, o foco do trabalho deve ser nas pessoas.

A escola constitui-se num espaço privilegiado de desenvolvimento de competências relacionais. Competências que possibilitem o diálogo entre seres humanos com suas crenças, sua cultura e seus valores. Temos um campo fértil para trabalhar buscando aproximações e distanciamentos entre as diferentes denominações religiosas.

*Diálogo Inter-religioso: é uma prática que exige a legitimação de um universo religioso plural e para que ela se estabeleça se faz necessária uma reflexão numa perspectiva mais abrangente, reconhecendo as mais diversas construções sócio-históricas. Perceber aproximações e distanciamentos entre as diversas denominações de uma mesma matriz religiosa ou de matrizes diferentes contribui para o estabelecimento de diálogo, respeito entre elas e para a construção da alteridade.*³⁹¹

Aqui, mais uma vez, podemos evidenciar que os conteúdos e as informações sobre as tradições religiosas são insuficientes para um efetivo diálogo e respeito. Abre-se espaço para

³⁸⁹ Exemplo disso é o trabalho do Conselho Mundial de Igrejas que congrega 349 igrejas que procuram a unidade, um testemunho comum e o serviço cristão. Cf. WORLD COUNCIL OF CHURCHES. Disponível em: <<http://www.oikoumene.org/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

³⁹⁰ DUPUIS apud QUEIRUGA, André Torres. *Autocompreensão cristã: diálogo das religiões*. Tradução de José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 178.

³⁹¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 48.

que o estudante desenvolva competências que visem a construção de estruturas para o diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade cultural-religiosa. Os conhecimentos constituem-se num meio indispensável que contribuem para a formação, mas por si só não a legitimam.

O diálogo implica em conhecimento, mas, principalmente, em relacionar as informações a serviço do bem comum. No diálogo está a capacidade de argumentação, de construir com equilíbrio e serenidade caminhos possíveis de uma boa convivência cidadã. Na escola os estudantes têm a oportunidade de compreender os fenômenos religiosos, de dominar as linguagens religiosas e culturais que expressam religiosidade, de enfrentar situações-problema relacionados à religiosidade humana. O domínio dessas competências fortalece a capacidade de construir argumentos a partir das informações, das experiências pessoais, das partilhas, enfim, dos conhecimentos construídos no ambiente escolar.

Construir argumentação com o intuito do diálogo e do respeito é uma das dimensões da cidadania. Ao argumentar, o estudante posiciona-se, assume uma postura de sujeito da história. Novamente é importante ressaltar que é possível desenvolver essa competência sem que essa partilha ou construção argumentativa vise a defesa de determinada tradição religiosa ou faça proselitismo. O centro da formação está na capacidade de desenvolvimento, que o estudante busque um diálogo sem a superação, mas num processo dialógico, numa "relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar"³⁹², no qual há a inclusão de novos elementos em diálogo, sem a exclusão de determinadas verdades de fé. Um diálogo inclusivo.

O tema da diversidade cultural-religiosa está contemplado no *Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010*.³⁹³ Os últimos cinco itens que tratam da educação religiosa incluem o estudo, a pesquisa, a formação e a produção de materiais didáticos que contemplem o tema da diversidade cultural-religiosa. A pluralidade cultural e religiosa é constituinte da formação do povo brasileiro e seu estudo deve estar incluído nos espaços pedagógicos laicos.

Não estamos pensando no diálogo inter-religioso a partir das tradições religiosas, nem da proposta da Teologia das Religiões.³⁹⁴ É um campo vasto com que muitos teólogos e estudiosos da religião se têm ocupado. Mircea Eliade cita Tillich: "No curso daquela

³⁹² MORIN, 2000, p. 83.

³⁹³ CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Documento Final. CONAE 2010, Brasília-DF. 2010.

³⁹⁴ GIBELLINI, Rosino. *A teologia no século XX*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 507.

conferência, o prof. Tillich declarou que, se tivesse tido tempo, teria escrito uma nova *Teologia sistemática* orientada para toda a história das religiões e em diálogo com ela.³⁹⁵ Foi o contato com as culturas e religiões orientais que o fascinou e ao retornar do Japão "propôs a organização de um simpósio conjunto sobre História das Religiões e Teologia Sistemática, e declarou que essa inter-relação era sua esperança quanto ao futuro da teologia".³⁹⁶ Também para Gibellini essa é uma das grandes tarefas da teologia no século XXI.³⁹⁷

A construção de argumentos se dá no nível intelectual, mas também na dimensão da partilha. Ao partilhar elaboramos e reelaboramos nossas crenças e sabedorias. Sempre que vamos nos posicionar, o fazemos a partir de onde estão nossos pés, como afirmou Leonardo Boff.³⁹⁸ Há também o desafio de sair do espaço de onde estão os pés para podermos dialogar noutras perspectivas. Inúmeras experiências são relatadas de pessoas que se permitem dialogar com outras culturas e tradições religiosas .

Louis Massignon (1883–1962), por exemplo, fez sua experiência de diálogo com os muçulmanos. E no encontro com Gandhi compreendeu o valor da hospitalidade sagrada. “Talvez pela primeira vez no mundo, um homem tenha podido exercer tal influência nas pessoas de outras religiões [...]. Na Europa, perdemos o senso do sagrado [...], mas, através de pessoas como Gandhi, nós o poderemos reencontrar”.³⁹⁹ Charles de Foucauld também exerceu influência decisiva em Massignon.

O apelo da hospitalidade em Massignon abre um espaço singular para a acolhida do outro em sua especificidade, enquanto ‘*proprium*’, enquanto ‘*alter*’ (e não ‘*aliud*’), enquanto alguém que é mistério impenetrável e irrepitível. É preciso uma aproximação desarmada de preconceitos.⁴⁰⁰

A experiência de aproximação sem preconceitos tem um campo fértil no espaço escolar. Desenvolver nos estudantes essa capacidade de acolher o outro, suas crenças e valores. Inspiração para essa formação encontramos em grandes líderes religiosos, como Dalai Lama, líder do Budismo Tibetano. Dalai Lama enaltece o diálogo-partilha. "E, se afirmou a importância do diálogo erudito, insistiu em ser o diálogo mais importante e mais efetivo, não uma troca intelectual, mas uma conversa sincera, na perspectiva de cada fé, uma

³⁹⁵ GIBELLINI, 2002, p. 519.

³⁹⁶ CALVANI apud GOTO, Tommy Akira. *O Fenômeno Religioso: a fenomenologia em Paul Tillich*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 97.

³⁹⁷ GIBELLINI, 2002, p. 519.

³⁹⁸ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

³⁹⁹ TEIXEIRA, Faustino. O diálogo inter-religioso. In: TEIXEIRA, Faustino; DIAS, Zwinglio Motta. *Ecumenismo e diálogo inter-religioso: a arte do possível*. Aparecida: Santuário, 2008. p. 175.

⁴⁰⁰ TEIXEIRA, 2008, p. 177.

conversa a nascer da partilha das práticas de cada tradição."⁴⁰¹ Essa afirmação foi feita quando foi convidado a falar sobre os ensinamentos de Jesus a partir do budismo. Segundo Laurence Freeman que mediou a conversa, "Ele não estava discutindo com os cristãos sobre os Evangelhos, ele lhes estava oferecendo sua leitura dos mesmos, estava discutindo seu ponto de vista."⁴⁰² Sua partilha não tinha o objetivo de defender o budismo, mas de construir um diálogo integrador. "Minha principal preocupação é a seguinte: como posso ajudar os cristãos?"⁴⁰³

Também não se trata da partilha e da construção de argumentos somente de quem assume a participação e a vivência da fé em determinada tradição religiosa, mas de se construir um diálogo com quem não é praticante, com quem se autodeclara ateu, ou simplesmente não crente. Como construir conhecimento que nos permita o diálogo e o respeito com esses grupos? Ao estudar a História das Religiões encontramos elementos meios e não fins para desenvolver essa competência. Por isso precisamos avançar e desenvolver competências que nos permitem compreender até que ponto somos capazes de tolerar a diversidade.

Compreendemos que "Toda competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais."⁴⁰⁴ Diante disso segue a reflexão: em que nível de diálogo, enquanto situações-problema podemos expor os estudantes para que na Educação Básica já possam se deparar com a problemática de construir um mundo melhor, em diálogo e respeito ao ser humano na sua diversidade cultural-religiosa?

3.4.5 Elaborar propostas

Recorrer aos conhecimentos construídos nas experiências pessoais, nas vivências coletivas e no ambiente escolar para elaboração de propostas de intervenção cidadã na realidade, pautado na alteridade, respeitando as crenças, os valores humanos universais e considerando a diversidade sociocultural e religiosa.

⁴⁰¹ DALAI LAMA. *O Dalai Lama fala de Jesus: uma perspectiva budista dos ensinamentos de Jesus*. Introdução e contexto cristão por Laurence Freeman; traduzido do tibetano e notas de Geshe Thupten Jinpa; com prefácio de Robert Kiely [tradução de Alayde Mutzenbecher]. Rio de Janeiro: Fisus, 2000. p. 6.

⁴⁰² DALAI LAMA, 2000, p. 17.

⁴⁰³ DALAI LAMA, 2000, p. 49.

⁴⁰⁴ PERRENOUD, 2000, p. 65.

A quinta matriz de referência das competências do ENEM desafia o estudante a elaborar propostas de intervenção solidária na realidade. Para isso ele deverá recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola. Os valores humanos universais e a diversidade cultural devem ser respeitados. Na proposta para o Ensino Religioso consideramos outros elementos importantes para compor essa macrocompetência.

A inclusão de experiências pessoais e coletivas certamente dificulta o processo de avaliação por não se enquadrar, muitas vezes, nos padrões pré-estabelecidos. Porém, pensando no Ensino Religioso, as experiências pessoais e vivências coletivas constituem-se em elementos integrativos da aprendizagem e do desenvolvimento de competências. Essas aprendizagens são agregadas às da escola e vão contribuindo para a formação integral. Sendo a escola também um espaço de socialização e de produção de conhecimentos.

O estudante deve recorrer a estes conhecimentos para elaborar propostas de intervenção cidadã na sociedade. Ele assume o papel de sujeito protagonista da história, responsável pelo futuro da sociedade. Aqui constrói-se na prática a cidadania. O estudante se depara com situações-problema, com análises da realidade e, a partir dos recursos de que dispõe, elabora propostas de construção de um mundo mais cidadão. Na perspectiva do Ensino Religioso, a sua contribuição específica da área de conhecimento é fundamental na construção de propostas para a prática da cidadania.

Essa intervenção precisa estar pautada na alteridade, no respeito ao outro. Um Outro que me interpela a um chamamento ético. É acolher o diferente e com ele construir possibilidades de uma vida melhor. Despertar nos estudantes a capacidade de acolhida do outro, com seus mundos, suas realidades e contextos. Essa formação para a alteridade acontece na partilha sem preconceitos e no trabalho conjunto para a solução de problemas e para a construção de propostas. Numa relação de sujeitos corresponsáveis pela sociedade.

Os valores humanos universais e a diversidade sociocultural estão em inter-relação. Nenhum projeto humano individual ou em sociedade pode prescindir dessas premissas.

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural

para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.⁴⁰⁵

Assim também o respeito às crenças e à diversidade religiosa precisam estar contemplados nos projetos de cidadania. A realidade é plural e é neste contexto que construímos nossa história. "Mais que tolerância do diferente, o espaço acadêmico precisa construir uma nova consciência de que a realidade, o modo como as coisas são e funcionam são compostos de pluralidade."⁴⁰⁶ Desenvolver a capacidade de conviver, mas também, de construir um mundo melhor conjuntamente nessa diversidade. Um projeto de cidadania, de corresponsabilidade pela sociedade.

A competência de área 5 das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM pode ser reescrita assim: *Utilizar os conhecimentos históricos e religiosos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania, favorecendo uma atuação consciente e autônoma do indivíduo na sociedade.* Acrescentamos os conhecimentos religiosos que podem contribuir para a formação da cidadania e a dimensão da construção de um sujeito autônomo.

Perrenoud lista algumas competências a serem desenvolvidas para ser autônomo.

Saber identificar, avaliar e fazer valer seus recursos, seus direitos, seus limites e suas necessidades. Saber, individualmente ou em grupo, conceber e implementar projetos, desenvolver estratégias. Saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática. Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um grupo, compartilhar uma liderança. Saber construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático. Saber gerir e superar conflitos, saber operar com as regras, utilizá-las, elaborá-las. Saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais.⁴⁰⁷

Ao pensar na escola e na cidadania Perrenoud propõe competências para todos.⁴⁰⁸ Ao se pensar em formar para a cidadania, é preciso proporcionar o desenvolvimento de competências para todos os estudantes. É fundamental para a cidadania a inclusão de todos no processo de formação para que todos se sintam sujeitos construtores da sociedade.

Ao pensar em competências para uma intervenção cidadã na sociedade não podemos deixar de citar Paulo Freire. "A educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania em Freire é compreendida como

⁴⁰⁵ UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

⁴⁰⁶ RECH, Vilma Tereza. *Pluralismo Religioso: Diálogo e Alteridade no Ensino Religioso*. Porto Alegre, RS, 2009, 85f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – PUCRS, Porto Alegre, 2009. p. 28.

⁴⁰⁷ PERRENOUD, 2005, p. 113 - 128.

⁴⁰⁸ PERRENOUD, 2005, p. 68.

apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação."⁴⁰⁹ A alfabetização já deveria visar a formação para a cidadania. "Seria mais forte ainda se dissessemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania."⁴¹⁰ O importante não é somente uma boa leitura da escrita, mas capacitá-los para fazerem uma boa leitura de mundo. Essa leitura de mundo é necessária para a transformação da realidade. O caminho é desenvolver competências para que construam propostas de intervenção cidadã na sociedade.

Hoje vemos que "Um número cada vez maior de jovens adquire maior escolaridade, mas eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade?"⁴¹¹ A pergunta de Perrenoud nos instiga a trabalhar na busca de mais do que o nível de escolaridade. Mas uma educação que construa novas realidades. É o desafio que a décima competência da Matriz de Ensino Religioso da UMBRASIL apresenta: "10. Tradução dos conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade."⁴¹²

3.5 Considerações finais

Qual é o propósito do Ensino Religioso, ensinar as verdades de fé das tradições religiosas, ou desenvolver competências religiosas para que o ser humano construa uma sociedade melhor, ética e cidadã? Neste capítulo refletimos sobre a possibilidade de desenvolvermos competências religiosas que contribuam na formação para a cidadania e no desenvolvimento integral do estudante.

A partir da matriz do ENEM, propomos cinco macrocompetências para serem desenvolvidas no Ensino Religioso. Essas competências estão interligadas, compõem um todo complexo, estão tecidas juntas. Uma esta integrada à outra, não podendo se desenvolver isoladamente. Todas elas são necessárias para a formação do cidadão. Conhecimentos religiosos e culturais perpassam uma ou mais das competências. Essa conexão e inter-relação entre as competências em si e com os diferentes conteúdos permite um desenvolvimento mais eficaz de todas as dimensões humanas.

⁴⁰⁹ HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSJI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 67.

⁴¹⁰ FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 45.

⁴¹¹ PERRENOUD, 1999, p. 14.

⁴¹² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2012, p. 50.

CONCLUSÃO

É possível um Ensino Religioso por competências? Essa é a pergunta inicial que me motivou a construir essa tese. Enquanto professor venho há treze anos acompanhando o trabalho no Ensino Religioso e buscando novas propostas de desenvolvimento desse componente curricular. Percebemos muitos avanços, mas também estagnações e retrocessos. Atualmente, na função de gestor, passo a olhar para o todo e ao mesmo tempo para as partes do currículo e da proposta da escola. Compreendo que a sintonia entre as partes e o todo é fundamental para que os meios contribuam significativamente para os fins da educação.

Ao olhar para o Ensino Religioso percebemos que há uma integração parcial com o currículo. Está e não está contemplado nos processos de ensino-aprendizagem. Está e não está incluído nos processos de avaliação. Em muitas realidades acaba sempre sendo deixado à margem dos debates sobre educação e, quando é incluído, vira alvo de questionamentos. Presente na História da Educação do Brasil desde as primeiras propostas educativas implementadas nessas terras, ainda carrega em seu bojo a dúvida e a incerteza de seu *espaçotempo* no processo de formação humana.

Essas coisas me angustiavam e, de certo modo, ainda continuam me angustiando. Por isso resolvi pensar no Ensino Religioso a partir de um viés diferente. Outros pesquisadores já vêm trabalhando na perspectiva de um Ensino Religioso a partir do olhar da educação. Meu desafio era olhar para o Ensino Religioso e partir do viés de uma educação por competências. Alguns aspectos que me levaram a pensar nesta proposta: o Ensino Religioso que atualmente está sendo desenvolvido nas escolas ainda não encontra o devido reconhecimento; os Parâmetros Curriculares Nacionais dos outros componentes listam competências a serem desenvolvidas; o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, avalia competências; atualmente algumas matrizes, diretrizes e planos curriculares estão sendo organizados a partir da proposta de competências, e os desafios encontrados na construção da Matriz Curricular de Ensino Religioso da UMBRASIL que está organizada por competências.

Os desafios da educação devem ser pensados pelo conjunto das áreas de conhecimento focadas numa mesma finalidade. Diante das incertezas da vida e dos desafios do gerenciamento de informações, cabe à escola a missão de ensinar aos estudantes não somente conteúdos, mas como gerenciar as informações e como saber utilizá-las em seu cotidiano. Buscando desenvolver uma aprendizagem significativa, muitas propostas

educativas têm apresentado o ensino por competências como a forma mais adequada para responder aos desafios da formação, do desenvolvimento pleno e para preparar os estudantes para a vida em sociedade.

Assim fomos construindo nossa trajetória de pesquisa. Num primeiro momento um olhar pontual para o Ensino Religioso. Num segundo momento um olhar para o contexto da educação na sociedade atual, em busca de referenciais. E num terceiro momento a análise de uma matriz que está organizada por competências e a reflexão que visa unir as duas áreas numa proposta de Ensino Religioso centrada no desenvolvimento de competências.

Nos *caminhos e descaminhos investigativos* partilhei minha história com a temática, minhas construções e reflexões. Além de olhar para o Ensino Religioso pelo viés da educação, procurei fazê-lo a partir da premissa da estrutura de avaliação dos Sistemas de Ensino que avaliam competências. Pensando nessa perspectiva, a pergunta inicial foi ampliada: *É possível um Ensino Religioso por competências e que competências são necessárias serem desenvolvidas neste componente curricular para que ele contribua para a formação plena do educando?*

Percebemos que o Ensino Religioso passou por diferentes fases de desenvolvimento ao longo da História da Educação no Brasil. Durante esse tempo e, ainda hoje, percebemos que está em busca do seu *espaçotempo* de atuação. Não está claro o quanto esse componente contribui juntamente com os demais componentes para a formação do cidadão. Conforme expressa a LDB, Lei 9.394/96, a finalidade da educação é o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*.

Na análise dos PCNER percebemos que a estrutura privilegia os conteúdos. O foco é a socialização no ambiente escolar dos conhecimentos religiosos historicamente construídos e que se constituem em patrimônio da humanidade. O argumento que sustenta o Ensino Religioso no contexto da educação é que temos um conteúdo para ensinar. Ele entra na escola pelo viés das tradições religiosas e não pelo viés da educação.

Isso ficou evidente na análise das diretrizes e dos programas de Ensino Religioso dos Sistemas de Ensino. Foram analisados documentos de oito estados e de cinco municípios com o objetivo de identificar os que trabalham na perspectiva do desenvolvimento de competências. Alguns apresentam o Ensino Religioso juntamente com outros componentes na Área de Ciências Humanas. Nesses casos identificamos que o enunciado geral da área faz

referência ao desenvolvimento de competências e alguns componentes assim se organizam. Mesmo alguns indicando essa possibilidade, identificamos que nenhum dos planos ou diretrizes de Ensino Religioso analisados está estruturado a partir da proposta do desenvolvimento de competências. Ficou evidente que os planos de estudo das instituições educacionais estão organizados por conteúdos e não por matriz de competências.

Procuramos construir interfaces de diálogo entre as Ciências da religião, a Teologia e o Ensino Religioso em busca de elementos que contribuíssem para atingir os fins da educação. Nessa reflexão interdisciplinar podemos perceber a contribuição de cada área do saber para o conhecimento do religioso. Mas o que é específico do Ensino Religioso compete a ele desenvolver. Cada área possui as suas especificidades que contribuem com o todo. Porém, compete ao Ensino Religioso a releitura do fenômeno religioso e a sua parcela de contribuição na formação integral de cada estudante e na formação para a cidadania.

Pensando no seu papel social as escolas vêm construindo novas propostas educativas visando superar a mera transmissão de conteúdos e informações que são cada vez mais numerosos e impossíveis de assimilação plena. A estratégia passa a ser outra, não mais o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de competências que ajudem o estudante no gerenciamento desses conhecimentos e no acesso a eles. O foco de muitas propostas de educação tem sido o desenvolvimento de competências. Isto é, capacitar o estudante para ser cidadão, preparando-o para enfrentar os desafios da sociedade e do mundo do trabalho e visando o seu pleno desenvolvimento. Uma meta que não se constroi somente com a transmissão de conhecimentos.

Vimos que, segundo a legislação brasileira, a educação deve formar cidadãos e que o desenvolvimento de competências se apresenta como uma proposta para esse desafio. Transitamos entre as teorias de autores como Perrenoud, Zabala e Sacristán que abordam a temática das competências. Distintas, mas não excludentes, essas teorias nos deram suporte para melhor compreendermos essa proposta e para olharmos para o Ensino Religioso a partir dessa perspectiva. Vale destacar a significativa produção de Perrenoud sobre o tema e cuja teoria fundamenta a base teórica do ENEM. Evidenciamos que o ensino por competências é uma das tendências da educação atual para atender as demandas da realidade.

Os sistemas de ensino organizam processos de avaliação dos níveis de ensino que avaliam competências, especialmente o ENEM ao final do Ensino Médio. Esse sistema de

avaliação tem provocado mudanças na forma de organizar os currículos nas escolas. Nessa perspectiva de ser uma prova de referência para a Educação Básica é que escolhemos o ENEM como prerrogativa para pensar o Ensino Religioso.

Como vimos, o exame não contempla esse componente, porém, encontramos muitos elementos do fenômeno religioso. O índice chegou próximo a 10% do total das questões. Dessas foram selecionadas 24 por considerarmos de forma mais evidenciada os elementos do fenômeno religioso. Por ser uma pesquisa qualitativa consideramos que a riqueza dos elementos religiosos encontrados nessas questões subsidiou nossa construção propositiva. Se encontramos elementos do fenômeno religioso no ENEM, que é um sistema que avalia competências, acreditamos que o Ensino Religioso que trabalha o fenômeno religioso possa também desenvolver competências.

De posse dos dados dessa análise e da fundamentação teórica analisamos a proposta da UMBRASIL. A riqueza dessa proposta, seja pela metodologia de construção, quanto pelo resultado final, tornou-se referência para teorizar sobre um Ensino Religioso por competências e para pensarmos nas competências que este componente curricular deveria desenvolver para contribuir significativamente na formação plena do educando.

Pensamos na perspectiva de elaborarmos competências amplas que pudessem contemplar o todo do fenômeno e da dimensão religiosa, mas, principalmente, que pudesse contemplar e contribuir com os objetivos da educação. Inferimos na possibilidade de conhecimento religioso para desenvolver competências gerais que formem para a cidadania, mas principalmente de competências religiosas para a formação integral. Nessa perspectiva, a partir da Matriz do ENEM: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação e elaborar propostas, foram elaboradas cinco macrocompetências com indicações de desmembramento para serem desenvolvidas no Ensino Religioso.

Durante a construção da tese fomos validando nossas hipóteses iniciais. E diante disso podemos afirmar que o desenvolvimento de competências no Ensino Religioso seria um dos caminhos a serem construídos para que este componente curricular contribua na formação humana segundo os objetivos da educação básica.

Nossa pesquisa teve como fonte um sistema de avaliação. Por opção não aprofundamos a temática da avaliação que surge como possibilidade de aprofundamento. O

ENEM usa como sistema de avaliação a TRI - Teoria da Resposta ao Item. Uma das perguntas que surge: É possível avaliar o Ensino Religioso nessa perspectiva? Como seria a avaliação de competências no Ensino Religioso? Pressupomos que, se o ENEM avalia competências gerais com conteúdo religioso, é um indicativo da possibilidade de se avaliar competências no Ensino Religioso.

Destacamos mais alguns aspectos que podem ser aprofundados dentre tantas outras possibilidades. Sabemos que todo processo educativo tem sua intencionalidade. Da forma como estamos desenvolvendo o Ensino Religioso em nossas escolas, que competências estamos desenvolvendo? Que competências religiosas o ENEM está avaliando? Que imagem e paisagem de fenômeno religioso encontramos nas questões do ENEM? Como é abordada a dimensão religiosa nas questões? Existem preconceitos e estereótipos em relação aos conhecimentos religiosos? Se as tradições religiosas tivessem espaço e autoridade para definir as competências do Ensino Religioso, quais seriam? Que concepções de currículo temos e que mudanças precisamos realizar para efetivarmos essa proposta?

Acreditamos que, para desenvolver competências no Ensino Religioso, precisamos partir de novos pressupostos educativos. O desenvolvimento de competências poderá representar mudanças culturais. Essa proposta permitirá ao estudante, por exemplo, não somente conhecer os princípios de uma educação para a paz, mas saber como agir diante dos desafios de construir a paz, de se posicionar em relação aos conflitos religiosos. Isso indica a necessidade de novas formas de trabalhar no Ensino Religioso.

É preciso avançarmos na reflexão sobre a relação conteúdos e competências. Somente o desenvolvimento de competências não será suficiente. Não podemos também afirmar que a função dos conteúdos seja somente o desenvolvimento de competências. É preciso integrar os conteúdos nucleares aos saberes e às competências. Corremos o risco de fracassarmos se partirmos da relação de conteúdos e quisermos elaborar competências. Se buscarmos somente o utilitarismo desses conteúdos. Se visarmos somente a formação para o mercado de trabalho, mesmo que a dimensão da espiritualidade venha ocupando cada vez mais espaço. Ou se buscamos prepará-los somente para viver na sociedade atual.

A reflexão deve partir dos fins da educação. Dessa reflexão que a sociedade vem fazendo em busca da construção de um homem, uma sociedade e um mundo melhores. Há uma mudança de paradigma acontecendo, há uma mudança de cenários da educação que estão

na base dessas mudanças. Esse contexto que, em parte, foi apresentado nessa tese é a realidade atual e futura na qual estaremos construindo nossas propostas educativas e formando pessoas para viverem de forma plena neste mundo. Uma mudança provocada também pelos novos sistemas de avaliação da Educação Básica, especialmente o ENEM.

A integração das áreas de conhecimento é a tendência e um dos desafios para a educação atual, como é apresentado pela Resolução nº 2 de 2012 do CNE que apresenta a organização curricular por áreas de conhecimento. No ENEM a avaliação é organizada de forma integrada em quatro áreas de conhecimento. Encontramos elementos do fenômeno religioso em todas, mas de forma mais evidenciada na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Na UMBRASIL o Ensino Religioso está contemplado na Área de Ciências Humanas. Pela caminhada realizada enfatizamos a importância de se construir um diálogo mais eficaz entre os componentes curriculares para um desenvolvimento mais integral das competências humanas. Considero que o Ensino Religioso estaria de forma mais integrada junto aos componentes da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Finalizando essa etapa, mas cuja caminhada precisa continuar, partilhamos nossa crença e nossa esperança de que seja possível desenvolver competências no Ensino Religioso. De que essa contribuição é essencial e indispensável para a formação plena do ser humano, para a formação de cidadãos e para ajudá-los a viverem bem no mundo do trabalho e na sociedade. Se a escola trabalha por competências nos outros componentes, estamos a um passo de fazê-lo também no Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Superintendência de Políticas Educacionais. *Organização da Educação Básica*. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2011. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. A historia das religiões. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 19-52.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-175.

ALVES, Rubem. *O que é religião?* 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDENBURG, Laude E. *A interação Pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRANDENBURG, Laude E. et al. *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005.

BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução número 02, de 7 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação. Artigo V. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Art. 153. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Art. 141, § 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Parecer CEB nº 15/98. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 20 ago 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em 28 de jul 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Pedagógico - ENEM 2008*. Brasília: INEP, 2009b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Médio Inovador*. Brasília, Abril de 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - PCNEM*. Brasília: Ministério da Educação, 2000, p.

16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20 ago 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Textos teóricos e metodológicos: ENEM 2009*. Brasília: INEP, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998. Parecer CEB 04/98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>> Acesso em 10 nov. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

CAMARGO, Milton Molano e SERRANO, Juan Manuel Torres. *As competências na educação religiosa escolar: algumas cautelas e projeções*. In Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VIII, n. 37, p. 197-213. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2012/01/NOTA01.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Ciência da religião, ciências da religião, ciências das religiões? Observações de um antropólogo a partir da experiência no corpo docente de um programa de pós-graduação da área. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 197-232.

CAVALCANTI, Hylda. Seminário ajudará a solucionar conflitos nos tribunais, afirma corregedora. Agência *CNJ de Notícias*. 16/06/2011. 19h16. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/14797-seminario-ajudara-a-solucionar-conflitos-nos-tribunais-afirma-corregedora>>. Acesso em 16 jun. 2011.

CIME - Comissão Interprovincial Marista de Educação. *Cadernos da Missão Marista. Reflexões sobre a abrangência do Ensino Religioso nas escolas Maristas do Brasil*. Reunião Ampliada da CIME. Curitiba, 9 de setembro de 2004.

COLLINS, Francis S. *A linguagem de Deus: um cientista apresenta evidências de que Ele existe*. Tradução Giorgio Cappelli. São Paulo: Editora Gente, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo o Sistema Nacional* Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. CONAE 2010, Brasília-DF, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CROATTO, José Severino. *As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. Tradução Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Eduardo R. da. Em busca de uma história natural da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 259-280.

DALAI LAMA. *O Dalai Lama fala de Jesus: uma perspectiva budista dos ensinamentos de Jesus*. [Introdução e contexto cristão por Laurence Freeman; traduzido do tibetano e notas de Geshe Thupten Jinpa; com prefácio de Robert Kiely; tradução Alayde Mutzenbecher]. Rio de Janeiro: Fisis, 2000.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação para o século XXI*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Textos teóricos e metodológicos: ENEM 2009*. Brasília: INEP, 2009. p. 9-16.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: A essência das Religiões*. Tradução Rogério Fernandes. Lisboa: Edição "Livros do Brazil", [s.d.].

ENEM 2009. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

ENEM 2009. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

ENEM 2009. Questões modelo. INEP. Disponível em: <<http://WWW.enem.inep.gov.br>>. Acesso em: jul. 2010.

ENEM 2010. Caderno amarelo. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

ENEM 2011. Caderno azul. *INEP*. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: fev. 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes e orientações sobre o ensino religioso no estado do Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2007. Disponível em:
<<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FACULDADES EST. Bacharelado em Teologia. Disponível em:
<<http://www.est.edu.br/graduacao/bacharelado-em-teologia/duvidas-frequentes#3>>. Acesso em: jun. 2012.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos anjos*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As Ciências das religiões*. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em:
<<http://www.fonaper.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FONAPER. Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências da religião - Licenciatura em ensino religioso. [2008]. Disponível em:
<http://www.fonaper.com.br/documentos_propostas.php>. Acesso em: 10 de jul. 2011.

FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. Tradução Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FTD sistema de ensino: *caderno ENEM: as 693 questões dos 11 anos de ENEM distribuídas nas 21 habilidades*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção FTD sistema de ensino).

FTD sistema de ensino: *Enem 2009 comentado*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção FTD Sistema de Ensino).

FTD sistema de ensino: *Enem comentado 2010*. São Paulo: FTD, 2011. (Coleção FTD Sistema de Ensino).

FTD sistema de ensino: *Enem comentado 2011*. São Paulo: FTD, 2012. (Coleção FTD Sistema de Ensino).

GIBELLINI, Rosino. *A teologia no século XX*. São Paulo: Loyola, 2002.

GILZ, Claudino. *O livro didático na formação do professor de Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOIÁS. Secretaria da Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano - currículo em debate - matrizes curriculares*. Goiânia, 2009.

GOTO, Tommy Akira. *O Fenômeno Religioso: a fenomenologia em Paul Tillich*. São Paulo: Paulus, 2004.

GPER. Diretrizes e programas. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=16>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

GPER. Objetivo. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=gperobjetivo>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião?* Tradução Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

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

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSJI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 67-68.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O Currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir et al (Orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios - Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 51-62.

IDENTIDADE Marista. *Marista*. Disponível em: <<http://maristas.org.br/sobre-a-rede-marista/identidade-marista>>. Acesso em: 30 de nov. 2012.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005. 121p. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Ed. Champagnat, 2011. (Coleção Educação: religião; 5). p. 27-54.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso um histórico processo. In: ALVES, Luís Alberto Sousa; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.). *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 11-111.

KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. São Leopoldo: [s.n], 2001.

KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude E; WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal?EST, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Portugal: Edições 70, 1998.

_____. *Totalidade e Infinito*. Portugal: Edições 70, 1980.

LIBANIO, João Batista. A religião no início do milênio. In: CRUZ, Eduardo R. da, MORI Geraldo de (Orgs.). *Teologia e Ciências da religião: a caminho da maioria acadêmica no Brasil*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. p. 43-64.

LIBANIO, João Batista; MURAD, Afonso. *Introdução à Teologia*. Perfil, enfoques, tarefas. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MACEDO, Lino de. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2005. p. 29-36. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MACEDO, Lino. Prefácio à Edição Brasileira. In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. v-ix.

MARKUS, Cledes. *Culturas e Religiões: implicações para o Ensino religioso*. São Leopoldo: COMIN, 2002. (Cadernos do COMIN; 9)

- MARTINS FILHO, Lourival, José. *Tem azeite na botija?: a docência e o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental*. Florianópolis: UDESC, 2011.
- MATRIZES Curriculares para o Brasil Marista. *Marista*. Disponível em: <<http://maristas.org.br/matrizes-curriculares--para-o-brasil-marista>> Acesso em: 02 de dez. 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MEULLER, Enio; BEIMS, Robert (Orgs). *Fronteiras e Interfaces*. O pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar. São Leopoldo: Sinodal, 2005.
- MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Projeto DeSeCo - Definição e Seleção de Competências*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 5 out. 2012.
- OLIVEIRA, Lilian Blank de (Org.). *Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas*. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.
- OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Orgs.). *Religião e educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Soter, 2011.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em:
<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 01 nov. 2012.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Tradução Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e Cultura. Comissão de Ensino Religioso. *Ensino Religioso Hoje: Princípios, Objeto e Objetivos do Ensino Religioso Escolar*. Secretaria da Educação e Cultura. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura, 2004. Disponível em:
<<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural*. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. v. 3. 393p. Disponível em:
<<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em:
<<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe e outros. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Por que construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Curitiba: Editora Melo, 2010.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. *Orientações Curriculares para o Ensino Religioso das escolas da rede estadual de ensino*. Teresina: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 2011.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZZER, Adecir et al (Orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios - Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

PROVAS e Gabaritos. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

QUEIRUGA, André Torres. *Autocompreensão cristã: diálogo das religiões*. Tradução José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2007.

RECH, Vilma Tereza. *Pluralismo Religioso: Diálogo e Alteridade no Ensino Religioso*. Porto Alegre, RS, 2009, 85f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – PUCRS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2176>. Acesso em: 10 jun. 2009.

REVISTA LUSÓFONA DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES. Lisboa/Portugal: Licenciatura e Centro de Estudos em Ciência das Religiões da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/index>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Tradução Alvaro Manuel Marfan Lewis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=biber&secaoId=3&categoriaId=17>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (Orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução: Patricia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUCRS. Campinas: Papirus, 1997.

ROSADO NUNES, Maria José. A sociologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 97-120.

RUEDELL, Pedro. *Trajetória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática*. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por Competências: o que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por Competências: o que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 7-11.

SANDRINI, Marcos. *Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Currículo: ensino religioso*. – Florianópolis: SED, 2001.

SANTRIDRIÁN, Pedro R. *Dicionário básico das religiões*. Aparecida: Santuário, 1996.

SCARLATELLI, Cleide et al. (Org.) *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

SCHIMIDT, Bettina. A antropologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 53-96.

SCHOCK, Marlon Leandro. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação em Teologia, São Leopoldo, 2012.

SCUSSEL, Marcos André. A autocompreensão e a representação do divino a partir de um olhar multidisciplinar. In: SCHAPER, Valério et al. (Orgs.). *Deuses e Ciências: A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2010. P. 378-396. CD-ROM

_____. A religiosidade do educador e a sua prática pedagógica: uma reflexão a partir da partilha com as alunas do Curso Normal. In Caderno Marista de Educação. Publicação da Comissão de Educação da Província Marista do Rio Grande do Sul. Vol. 6 - (2007) - Porto Alegre: Província Marista do Rio Grande do Sul/ Comissão de Educação, 2001, p. 119-129.

_____. Diálogo inter-religioso e ensino religioso In: VIII Salão de Pesquisa da Faculdades EST, 2009, São Leopoldo. *Anais do Salão de Pesquisa da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, 2009a. v.8. p.281 – 302.

_____. Em busca de um *espaçotempo* de aprendizagem no Ensino Religioso. In: SOTER (Org.). *Anais do 24º Congresso Internacional da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. Religião e Educação para a cidadania*. Belo Horizonte: PUCMinas, 2011, p.419 - 430. Disponível em:
<<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/edicao36/24congressointernacionaldasociedadedeteologiaecienciasdareligiaosoter>>.

_____. Ensino Religioso em construção. *Revista Vida e Educação*, Fortaleza, ano 5, p.38 - 39, 2009b.

_____. O Ensino Religioso como espaço para o Diálogo Inter-religioso In: I Seminário Internacional de Culturas e Desenvolvimento e V Seminário Catarinense de Ensino Religioso, 2009, Blumenau. *Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas*. Blumenau: FURB, 2009c.

_____. O Fenômeno Religioso no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio: Uma análise preliminar das questões de 98 a 2008. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 1., São Leopoldo, 2012. *Anais...* São Leopoldo: EST, 2012. p. 131-145. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/84/12>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. O professor-pesquisador no Ensino Religioso: um olhar para a religiosidade e as religiões. In: KLEIN, Remi, BRANDENBURG, Laude E e WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008a. p. 172-177.

_____. O ser e o fazer no ensino religioso. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*. Ano VI - nº 12 - Lisboa, Portugal, 2007a.

_____. Olhando para o horizonte, uma carta sobre educação e religião. In: *Vida Cotidiana: Lugar de Intercâmbio ou de nova colonização entre o norte e o sul?* Faculdades EST. São Leopoldo: EST, 2010. p. 148-152.

_____. Pensando numa educação ética, espiritual e ecológica para este mundo complexo. In: PILCHLER, Nadir Antonio e TESTA, Edimárcio (Orgs.). *Ética, educação e meio ambiente*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008b. p. 27-45.

_____. *Reflexões sobre a construção da identidade religiosa do professor de Ensino Religioso*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Passo Fundo/Instituto de Pastoral, Passo Fundo, 2005.

_____. *Religiosidade humana e fazer educativo*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007b.

Disponível em <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=633> Acesso em: 08 set. 2012.

_____. *Religiosidade humana e fazer educativo: um olhar a partir da Didática do Ensino Religioso*. In: WACHS, Manfredo Carlos, FUCHS, Henri Luiz, BRADENBURG, Laude E. e KLEIN, Remi (Orgs.). *Práxis do ensino religioso na escola: IV Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007c. p. 219-223.

SCUSSEL, Marcos André e WACHS, Manfredo Carlos. Cabeça cheia ou cabeça bem-feita? Qual a contribuição do Ensino Religioso? In: WACHS, Manfredo et al. (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas: VII Simpósio de Ensino Religioso das Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p.

_____. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p.98-105.

_____. Ensino Religioso entre a formação e a informação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO, 11., 2010, João Pessoa. Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso. ISBN: 978-85-7745-523-2. [Organizado por] KLEIN, Remí e MIELE, Neide. João Pessoa: Editora Universitária, v. 11, 2010. p. 114 - 124.

_____. O Ensino Religioso e materiais didáticos: inquietações iniciais In: V Congresso Nacional de Ensino Religioso, 2009, Goiânia. *Docência em formação e Ensino Religioso: contextos e práticas*. Goiânia: PUCGO, 2009.

SEMINÁRIO em Brasília debate relações entre religião e Estado. *Jornal Nacional*. 16/06/2011. 21h44 Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/06/seminario-em-brasilia-debate-relacoes-entre-religiao-e-estado.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011

SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e Formação Docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Valmor da (Org.). *Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, Afonso Maria Ligório e PASSOS, João Décio (Orgs.). *Teologia e Ciência: diálogos acadêmicos em busca do saber*. São Paulo: Paulinas: Educ, 2008.

SOARES, Afonso Maria Ligório. *Religião & Educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Temas do Ensino Religioso)

SOBRE a OCDE. *Ponto de Contato Nacional para as Diretrizes da OCDE*. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>>. Acesso em 1 out. 2012.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSJI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Gisela e LAUX, Núbia (Orgs.). *Manual de normas para trabalhos científicos: baseado nas normas da ABNT*. 2.ed. ver. e atual. São Leopoldo: EST/ISM, 2009.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Faustino. *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

TEIXEIRA, Faustino. O diálogo inter-religioso. In: TEIXEIRA, Faustino; DIAS, Zwinglio Motta. *Ecumenismo e diálogo inter-religioso: a arte do possível*. Aparecida: Santuário, 2008. p. 177-211

TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulinas, 1984.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução Gentil Titton. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. União Marista do Brasil. Brasília: UMBRASIL, 2010.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Caderno Marista para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)*. Porto Alegre: UMB, 2012.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matriz Curricular de Ensino Religioso*. Brasília, versão de 03.08.2011.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matriz Curricular de Ensino Religioso*. Brasília, outubro de 2012. Arquivo digital.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, dezembro de 2012. (No prelo - Arquivo digital).

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Plano Curricular de Ensino Religioso do Brasil Marista*. Brasília. Versão abril de 2010. Mimeo.

USARSKI, Frank. A geografia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 173-197.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

VALLE, Edênio. A psicologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). *O espectro disciplinar da ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 121-170.

WACHS, Manfredo Carlos et al (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas: VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

WACHS, Manfredo Carlos, FUCHS, Henri Luiz, BRADENBURG, Laude E. e KLEIN, Remi (Orgs.). *Práxis do ensino religioso na escola: IV Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

WACHS, Manfredo Carlos. *Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente*. 2004, 303 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WILBER, Ken. *Uma teoria de tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key, 2000.

WILBER, Ken. *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. Tradução Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006.

WORLD COUNCIL OF CHURCHES. Disponível em: <<http://www.oikoumene.org>>. Acesso em: 10 out. 2012.

YUS, Rafael. *Educação integral: Uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZOHAR, Dana; MARSHALL, Ian. *Inteligência Espiritual*. QS. O “q” que faz a diferença. Rio de Janeiro: Record, 2000.