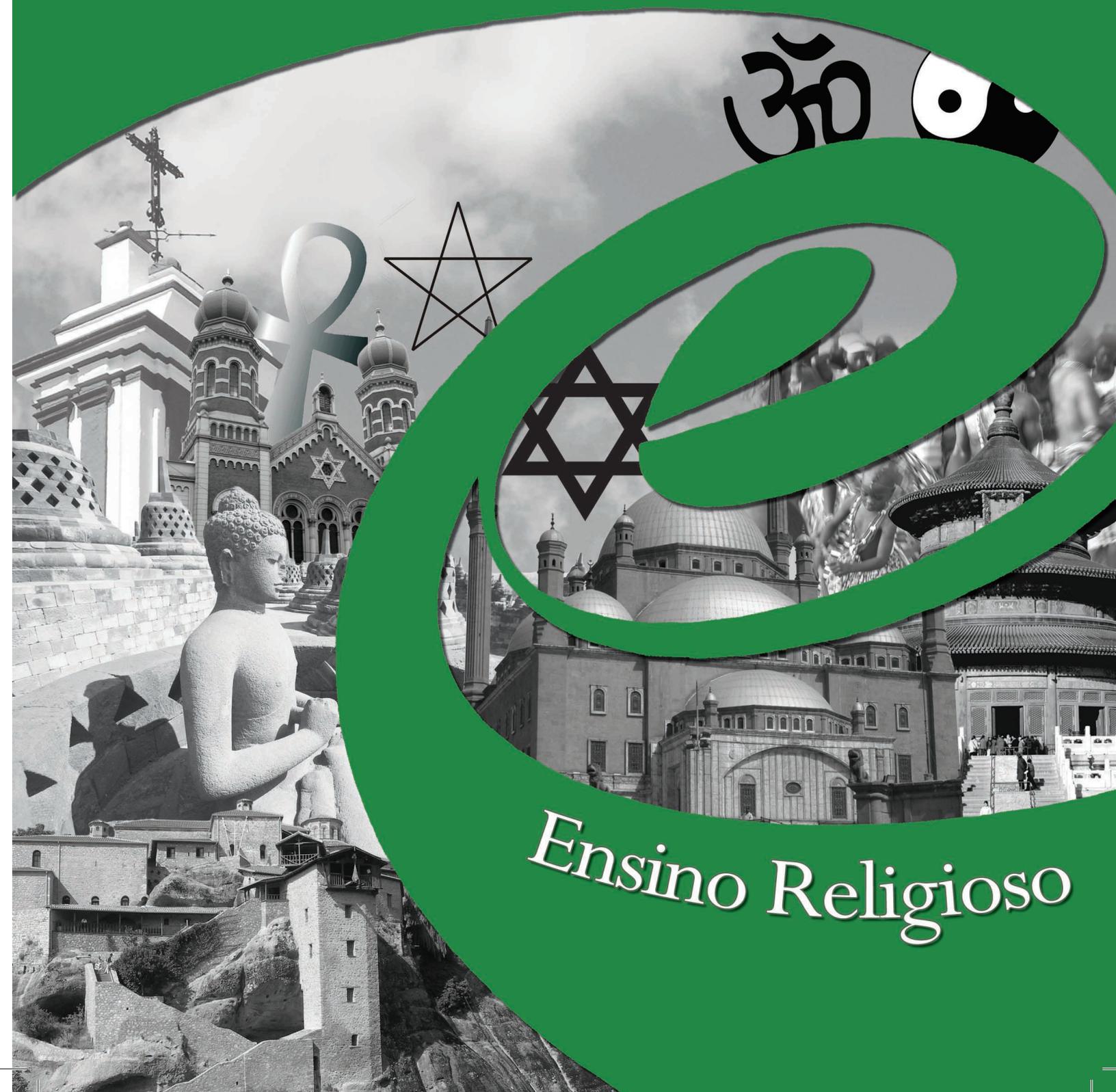


Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Ensino Religioso

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ENSINO RELIGIOSO**

PARANÁ
2008



GOVERNO DO
PARANÁ

GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Bernardo Kestring
Carolina do Rocio Nizer
Elói Corrêa dos Santos
Jairo Marçal
Juliano Orlandi
Wilson José Vieira

LEITORES CRÍTICOS DAS DIRETRIZES DE ENSINO RELIGIOSO

Domenico Costella – Instituto de Filosofia Latino Americana (IFIL)
Glaucio Souza Lobo – Secretaria de Estado da Cultura
Luiz Alberto Sousa Alves - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paulo Vieira Neto – Universidade Federal do Paraná
Sérgio Junqueira – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Silvio Fausto Gil Filho – Universidade Federal do Paraná

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

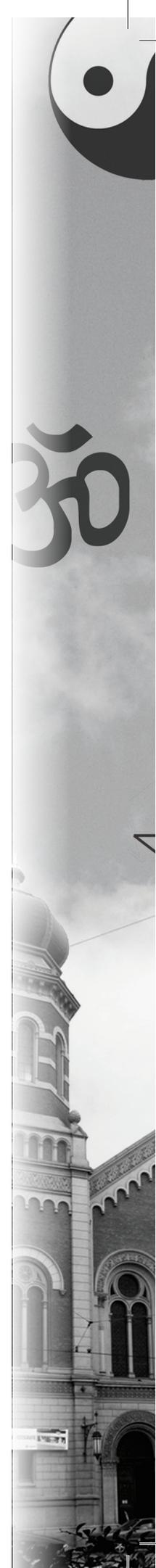
Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Jam3 Comunicação



SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO



AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

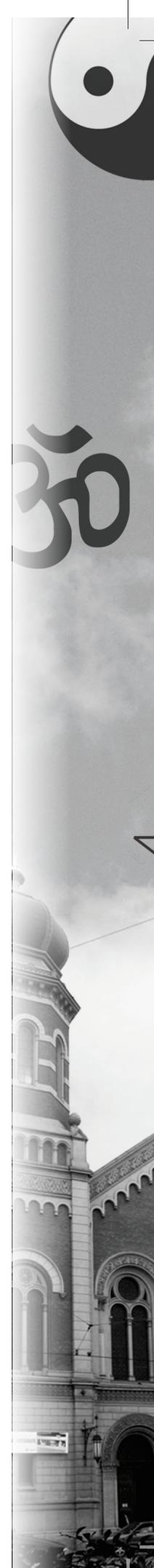
Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica



SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR	13
1. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
3. DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	20
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
4. AVALIAÇÃO	31
5. REFERÊNCIAS	33
DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO	37
1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA	38
1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ	41
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
2.1 O SAGRADO COMO OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO RELIGIOSO	47
3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	57
3.1 PAISAGEM RELIGIOSA	58
3.2 UNIVERSO SIMBÓLICO RELIGIOSO	59
3.3 TEXTO SAGRADO	60
4 CONTEÚDOS BÁSICOS	60
4.1 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 5. ^a SÉRIE	61
4.1.1 Organizações Religiosas	61
4.1.2 Lugares Sagrados	62
4.1.3 Textos Sagrados orais ou escritos	62
4.1.4 Símbolos Religiosos	63
4.2 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 6. ^a SÉRIE	63
4.2.1 Temporalidade Sagrada	63
4.2.2 Festas Religiosas	64
4.2.3 Ritos	64
4.2.4 Vida e Morte	65
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	65
6 AVALIAÇÃO	67
7 REFERÊNCIAS	69
ANEXO: Conteúdos básicos da disciplina de Ensino Religioso	71



A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolivelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁰, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹¹ e estruturalista¹² em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. *Antropologia Estrutural I e II*. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto N^o 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.



DIRETRIZES CURRICULARES DE ENSINO RELIGIOSO

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela



1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

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

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

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

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

de intensa disputa entre os defensores da manutenção do ensino confessional e os partidários do princípio republicano de educação laica.

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

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

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

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

O segundo questionamento que o artigo 153 da Constituição da Era Vargas suscita é a incoerência de propor uma disciplina como parte integrante da formação básica do cidadão e, ao mesmo tempo, propor seu caráter facultativo,



isto é, admiti-la como algo dispensável aos estudantes. Como é possível que uma disciplina seja tanto facultativa quanto necessária à educação do cidadão? Preocupada, portanto, com a resolução da querela entre o grupo que apregoava o ensino confessional e o grupo defensor da educação laica, a Constituição de 1934 elaborou uma legislação contraditória que é mantida até a atualidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

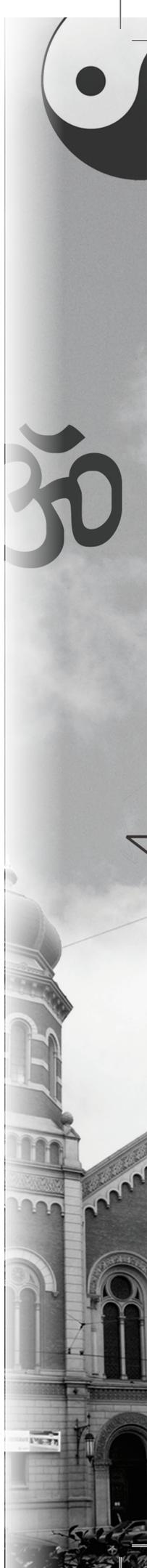
A perda do aspecto confessional rompeu com o modelo de ensino dos assuntos religiosos, vigente desde as primeiras formas de consideração da religião na educação brasileira, e impôs aos profissionais responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso a tarefa de repensar a fundamentação teórica sobre a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

1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ

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

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

Em 1976, pela Resolução n. 754/76, foram autorizados cursos de atualização religiosa em quatorze municípios do Estado, com o apoio da Associação das



Escolas Católicas (AEC). Os objetivos desses cursos eram aprofundar e atualizar os conhecimentos de fundamentação bíblica, e oferecer esclarecimentos sobre a pedagogia da Educação Religiosa. Os conteúdos se pautavam na visão do Antigo e Novo Testamento.

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

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

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

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

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

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

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

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

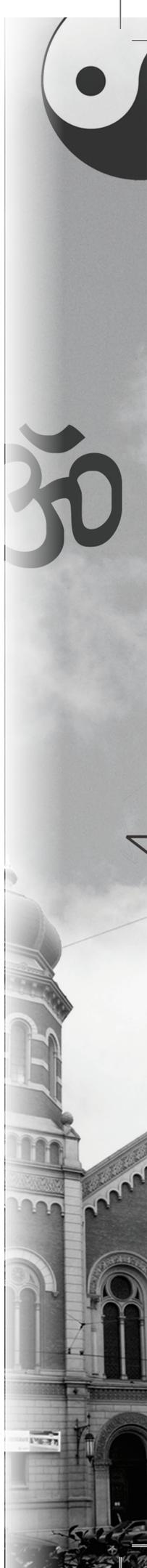
As discussões nacionais a respeito do Ensino Religioso não se esvaziaram após a promulgação da nova Constituição Federal. O passo seguinte foi elaborar uma concepção do Ensino Religioso que legitimasse a perspectiva deste componente curricular, para superar o caráter proselitista que marcou a disciplina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

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

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

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

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



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

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

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

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, em 2002, aprovou a Deliberação 03/02, que regulamentou o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Com a aprovação dessa deliberação, a SEED elaborou a Instrução Conjunta n. 001/02 do DEF/SEED, que estabeleceu as normas para esta disciplina na Rede Pública Estadual. No início da gestão 2003-2006, o Estado retomou a responsabilidade sobre a oferta e organização curricular da disciplina no que se refere à composição do corpo docente dos conteúdos da metodologia, da avaliação e da formação continuada de professores.

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

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

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

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

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

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

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

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

Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso, como também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa. Um Ensino Religioso de caráter doutrinário, como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil



Império, estimula concepções de mundo excludentes e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas¹.

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

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

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

O desafio mais eminente da nova abordagem do Ensino Religioso é, portanto, superar toda e qualquer forma de apologia ou imposição de um determinado grupo de preceitos e sacramentos, pois, na medida em que uma doutrinação religiosa ou moral impõe um modo adequado de agir e pensar, de forma heterônoma e excludente, ela impede o exercício da autonomia de escolha, de contestação e até mesmo de criação de novos valores.

Diante disso, o Ensino Religioso

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

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

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

Para isso, retoma-se a necessidade de:

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

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

Em outras palavras, pode-se dizer que:

[...] aquilo que para as igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas. Por isso, o Ensino Religioso na escola pública não pode ser concebido, de maneira nenhuma, como uma espécie de licitação para as Igrejas (neste caso é melhor não dar nada) . A instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência sobre essa matéria (COSTELLA, 2004, p. 105-106).

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

2.1 O SAGRADO COMO OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO RELIGIOSO

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

Etimologicamente, o termo Sagrado se origina do termo latino *sacrátus* e do ato de sagrar. Como adjetivo, refere-se ao atributo de algo venerável, sublime,



inviolável e puro. Assim, o Sagrado remete sempre a algo que lhe sirva de suporte. Portanto, algo ou alguém que foi consagrado está ligado invariavelmente ao campo religioso.

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

Para a análise do fenômeno religioso é prioritário tocar na essência da experiência religiosa, ou seja, o Sagrado. Neste sentido, o restabelecimento do Sagrado enquanto categoria de análise passa a ser uma premissa de base, uma categoria de avaliação e classificação que nos permita reconhecer a objetividade do fenômeno religioso. Assim, o Sagrado é um conjunto de formas do sujeito, do homem religioso, e não do objeto. O fenômeno religioso deve como adverte ELIADE (1977, p. 17):

[...] ser apreendido dentro da sua própria realidade, isto é, de ser estudado à escala religiosa. Querer delimitar este fenômeno pela fisiologia, pela psicologia, pela sociologia e pela ciência econômica, pela linguística e pela arte, etc... é trai-lo, é deixar escapar precisamente aquilo que nele existe de único e irredutível, ou seja, o seu caráter Sagrado.

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

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

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

Como vínculo produzido por um sentimento de dependência, que pode inclusive alcançar um estado de ‘temor’ (ou até ‘terror’) e fascínio; como intuição de certos valores considerados supremos: os valores de santidade; como reconhecimento racional de uma relação fundamental

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

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

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

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

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

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

O fenômeno religioso revela, através dos símbolos Sagrados, a síntese do *ethos* de uma determinada comunidade. As disposições morais, mesmo as estéticas e o próprio devir da existência fazem parte da visão de mundo congeminada pela religião. Como coloca GEERTZ (1989), muito embora não seja novidade que a religião ajusta as atitudes humanas em uma ordem cósmica e projeta esta mesma ordem na experiência humana, há uma carência de um arcabouço teórico que dê conta de um estudo analítico dos diversos fenômenos resultantes da ação religiosa. Neste intuito, GEERTZ (1989) sugere uma definição de religião como reorientadora e estimuladora de uma nova abordagem do assunto. A saber, religião seria:



[...] um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ 1989, p. 104-105).

O parecer de Geertz coloca a religião como um sistema simbólico responsável por um determinado tipo de comportamento social. Neste sentido, o autor admite o quadro de referência que a religião representa e a ordem existencial que ela configura.

Como a religião auxilia na construção da identidade humana, a pluralidade das confissões religiosas constitui um campo de interesse para aqueles que se dedicam ao estudo das religiões e do Sagrado e, por conseguinte, devem fazer parte dessas Diretrizes.

É necessário, nesse sentido, admitir a existência de um elemento universal que perpassa as diversas e distintas tradições religiosas - o Sagrado, que se dá, justamente, em contraposição ao profano.

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

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

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

É, mais fundamentalmente, o recorte do mundo sensível que define, no mais das vezes implicitamente, as formas do espaço em que o comando se exerce. É a ordem do visível e do dizível

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

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

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

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

Segundo Feuerbach, o homem cria a representação da perfeição em um ser Absoluto – Deus, precisamente porque deseja a perfeição absoluta, mas tem consciência de que não poderá atingi-la. Assim, Deus passa a ser a única possibilidade de realização dos seus sonhos de perfeição inatingíveis.

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

Ora, enfraquecido o homem, a religião passa a configurar como o meio através do qual ele pode projetar a realização dos seus sonhos de liberdade na



totalidade absoluta de Deus, mas o preço dessa conquista se revela na dicotomia entre o homem e a sua consciência de si, ou seja, na alienação da sua essência propriamente humana.

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

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

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

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

É este o fundamento da crítica irreligiosa. O homem faz a religião; a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a perder-se. Mas o homem não é um ser abstrato, acorçado fora do mundo, porque eles são um mundo invertido. O homem é o mundo do homem, O Estado, a sociedade. Este Estado e esta sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, o seu resumo enciclopédico, a sua lógica em forma popular, o seu point d'honneur espiritualista, o seu entusiasmo, a sua sanção moral, o seu complemento solene, a sua base geral de consolação e de justificação. É a realização fantástica da essência humana, porque a essência humana não possui verdadeira realidade. A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. É o ópio do povo (MARX, 1993, p. 77-78).

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

Os direitos do homem são, em parte, direitos políticos, que só podem exercer-se quando se é membro de uma comunidade. O seu conteúdo é a participação na vida da comunidade, na vida política da comunidade, na vida do Estado. Integram-se na categoria de liberdade política, de direitos civis, que, como vimos, não pressupõem, de nenhum modo a abolição consistente e positiva da religião, nem por conseguinte do judaísmo. Fica ainda por considerar a outra parte, a saber, os *droit de l'homme* enquanto distintos dos *droit du citoyen*². Entre eles, encontra-se a liberdade de consciência, o direito de praticar a religião que se escolher. O privilégio da fé é expressamente reconhecido, ou como um direito do homem, ou como consequência de um direito do homem, isto é, a liberdade (MARX, 1993, p. 54-55).

Max Weber, na obra *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*, analisa as influências das concepções religiosas no comportamento e na formação das sociedades. O autor busca demonstrar a relação de mútua influência existente entre o sistema de crença e o sistema econômico, com desdobramentos no âmbito da estratificação social.

Basta uma vista de olhos pelas estatísticas ocupacionais de um país pluriconfessional para constatar a notável frequência de um fenômeno por diversas vezes vivamente discutido na imprensa e na literatura católicas bem como nos congressos católicos da Alemanha: o caráter predominantemente protestante dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão-de-obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas. Não só nos lugares onde a diferença de confissão religiosa coincide com uma diferença de nacionalidade e, portanto, com um grau distinto de desenvolvimento cultural, como ocorre no Leste da Alemanha entre alemães e poloneses, mas em quase toda parte onde o desenvolvimento do capitalismo (na época de sua expansão) esteve com as mãos livres para redistribuir a população em camadas sociais e profissionais em função de suas necessidades – e quanto mais assim se deu, tanto mais nitidamente esse fenômeno aparece estampado em números na estatística religiosa. Está claro que a participação dos protestantes na propriedade do capital, na direção dos postos de trabalho mais elevados das grandes empresas modernas industriais e comerciais, é relativamente mais forte, ou seja, superior à sua porcentagem na população total, e isso se deve em parte a razões históricas que remontam a um passado distante em que a pertença a uma confissão religiosa não aparece como causa de fenômenos econômicos, mas antes, até certo ponto, como consequência deles (WEBER, 2004, p. 29 - 30).

² *droit de l'homme* – direitos do Homem como conceito universal e abstrado.
droit du citoyen – direitos do cidadão como membro da comunidade política.



Weber trabalha com a possibilidade de que a conduta religiosa influencia na transformação econômica das diversas sociedades, pois a atitude dos seres humanos nas diversas formas de organização social podem ser entendidas por meio das concepções que o Homem tem da sua própria existência.

[...] um grande número de regiões mais ricas do Reich, mais favorecidas pela natureza ou pelas rotas comerciais e mais desenvolvidas economicamente, mas sobretudo a maioria das cidades ricas, haviam se convertido ao protestantismo já no século XVI, e os efeitos disso ainda hoje trazem vantagens aos protestantes na luta econômica pela existência. Mas aí se levanta a questão histórica: qual a razão dessa predisposição particularmente forte das regiões economicamente mais desenvolvidas para uma revolução na Igreja? E aqui a resposta não é assim tão simples como à primeira vista se poderia crer. Com certeza, a emancipação entre o tradicionalismo econômico aparece como um momento excepcionalmente propício à inclinação a duvidar até mesmo da tradição religiosa e a rebelar contra as autoridades tradicionais em geral. Mas cabe atentar aqui para o que hoje muitas vezes se esquece: a Reforma significou não tanto a eliminação da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral, quanto a substituição de uma forma vigente por uma outra. E substituição de uma dominação extremamente cômoda, que na época mal se fazia sentir na prática, quase só formal muitas vezes, por uma regulamentação levada a sério e infinitamente incômoda da conduta de vida como um todo, que penetrava todas as esferas da vida doméstica e pública até os limites do concebível. [...] Não o excesso, mas uma insuficiência de dominação eclesiástico-religiosa da vida era justamente o que aqueles reformadores, que surgiram nos países economicamente mais desenvolvidos, acharam de criticar. (WEBER, 2004, p. 30-31)

Kant, por sua vez, defende a religião coerente com as convicções fundamentais do Iluminismo (*Aufklärung*), concebe-a racionalmente, considerando suas relações históricas e as necessárias implicações morais e políticas.

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

Mesmo neste contexto teórico pode-se dizer que creio firmemente num Deus; em seu significado rigoroso, no entanto, esta fé ainda assim não é prática, mas tem que ser intitulada uma fé doutrinal que a teologia da natureza (Físico-Teologia) tem sempre e necessariamente que produzir. [...] Com efeito, tenho que conhecer o suficiente, pelo menos às suas propriedades, daquilo que admito, ainda que unicamente como hipótese, a fim de que possa inventar não o seu conceito, mas tão-somente a sua existência. A palavra fé, todavia, se refere unicamente à guia que uma idéia me dá e ao influxo subjetivo sobre aquela promoção de minhas ações racionais que me confirma em tal idéia, apesar de que eu não esteja em condições de prestar contas, num sentido especulativo sobre a mesma. [...] Algo bem diverso se dá com a fé moral. Com efeito, neste caso é absolutamente necessário que tenha que ocorrer algo, a saber, que eu obedeça à lei moral em todos os seus pontos. Aqui o fim está inevitavelmente estabelecido, e segundo todo meu conhecimento só é possível uma única condição sob a qual este fim se interconecta com todos os outros fins, tendo assim validade prática: a saber, a de que existe um Deus e um mundo futuro. Também sei com toda certeza que ninguém conhece outras condições que conduzam à mesma unidade dos fins sob a lei moral. Mas já que,

portanto, o preceito moral é concomitantemente a minha máxima (pois a razão ordena que ele o deve ser), então creerei inevitavelmente na existência de deus e numa vida futura; estou certo que nada pode fazer vacilar esta fé; pois neste caso seriam postos por terra os meus próprios princípios morais, aos quais não posso renunciar sem me tornar abominável aos meus próprios olhos (KANT, 1987-88, P. 232-233).

Em *A religião nos limites da simples razão* (1793), Kant analisa o conflito entre o sumo bem e o mal, considera suas implicações teológico-políticas e, faz a distinção entre o “estado jurídico-civil (político)” e o “estado ético-civil”³.

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

A constituição de uma comunidade política exige:

[...] que todos os indivíduos se submetam a uma legislação pública e que todas as leis que os unem possam ser consideradas como o mandamento de um legislador comum. Ora, se a comunidade a criar devesse ser de ordem jurídica, é a multidão que, ao unir-se numa totalidade, deveria ser ela própria legisladora (para essas leis constitucionais), porque a legislação parte do princípio de restringir a liberdade de cada um às condições que lhe permitem coexistir com a liberdade de outrem, segundo uma lei geral. Disso se segue que a vontade geral estabelece nesse caso uma obrigação legal exterior, mas se a comunidade deve ser ética, o povo, como tal, não pode ser considerado ele próprio legislador. [...] Assim, só pode ser concebido como legislador supremo de uma comunidade ética aquele com relação ao qual todos os verdadeiros deveres éticos devem ser representados como sendo ao mesmo tempo seus mandamentos. Esse deve, por conseguinte, conhecer também os corações para penetrar até mesmo no mais profundo íntimo das intenções de cada um e para levar cada um a obter, como deve ocorrer em toda comunidade, o que merecem suas obras. Ora, esse é o conceito de Deus enquanto soberano moral do Universo. Desse modo, não se pode conceber uma comunidade ética senão como um povo regido por leis divinas, ou seja, como um povo de Deus que obedece leis morais. [...] Ter-se-ia então uma sociedade jurídica em que Deus seria, na verdade, o legislador (sua constituição, seria, pois, teocrática), mas seriam homens que, enquanto sacerdotes, recebendo imediatamente dele suas ordens, dirigiriam um governo aristocrático (KANT, 2006, p. 88-89).

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

³ Um estado jurídico-civil (político) é a relação dos homens entre si, enquanto são regidos em comum por leis de direito de ordem pública (que são todas leis de opressão). Um estado ético-civil é um estado em que se encontram reunidos sob leis não opressivas, ou seja, simples leis de virtude. In: KANT, I. *A religião nos limites da simples razão*. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. p. 85.



Para finalizar esse breve exame do Sagrado e do religioso, no confronto com o pensamento racional, apresentamos uma passagem dos estudos de Pierre Clastres sobre os índios guarani, que demonstra como essa cultura equilibrou suas crenças religiosas e o respeito pelo Sagrado por meio das *belas palavras*⁴, sem deixar de vivenciar a experiência política⁵ e administrar o nascimento do seu pensamento.

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

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

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

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

⁴ Belas palavras – denominação dos índios guarani às palavras que lhes servem para se dirigir aos deuses. Cfe. CLASTRES, P. A Fala Sagrada - Mitos e cantos Sagrados dos índios guarani. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papyrus, 1990. p.09.

⁵ Sobre a experiência política dos índios guarani, de antes da descoberta do Brasil, consultar o capítulo denominado A sociedade contra o Estado in: CLASTRES, P. A sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política. Tradução Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

Sagrado é, pois, o olhar que se tem sobre algo ou a forma como se vê determinado fenômeno. Aquilo que para alguns é normal e corriqueiro, para outros é encantador, sublime, extraordinário, repleto de importância e, portanto, merecedor de um tratamento diferenciado como exemplo, um determinado objeto que pode ser Sagrado para uma pessoa ou na coletividade, para outros não passa de apenas mais um objeto. O mesmo ocorre com locais, templos, símbolos, textos orais ou escritos, manifestações, entre outros ⁶.

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

Assim, faz-se necessário definir os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso, de modo que variados aspectos das mais diversas tradições religiosas possam ser estudados como saberes escolares e o aluno possa compreender a maneira pela qual se dá a manifestação religiosa.

3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

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

O trabalho pedagógico da disciplina de Ensino Religioso será organizado a partir de seus conteúdos estruturantes. Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que envolvem conceitos, teorias e práticas de uma disciplina escolar, identificam e organizam seus campos de estudos e se vinculam ao seu objeto de estudo.

Para a disciplina de Ensino Religioso, três são os conteúdos estruturantes, a saber: Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado.

Segundo Gil e Alves (2005) esses conteúdos estruturantes referem-se, respectivamente:

⁶ Toda forma de sacralização de um objeto depende, integralmente, da experiência do sentimento religioso. Ele constitui a manifestação religiosa por excelência, que escapa à razão conceitual e é reconhecida através de seus efeitos. As paisagens, os símbolos, os textos são frutos dessa experiência e, por essa razão, ela atravessa todos os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso.



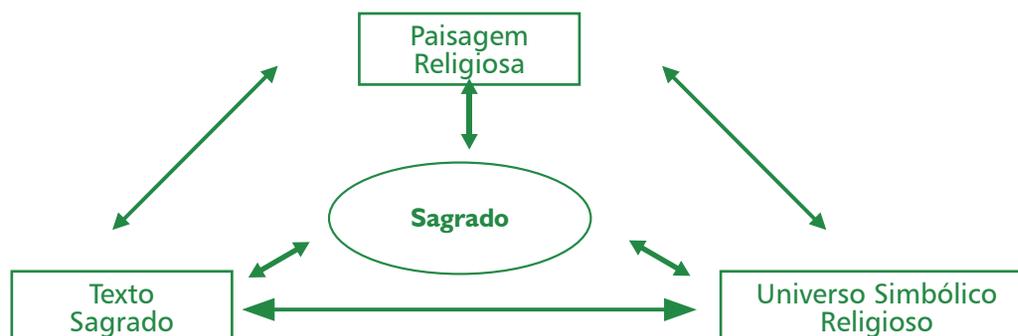
Paisagem Religiosa - à materialidade fenomênica do Sagrado, a qual é apreendida através dos sentidos. É a exterioridade do Sagrado e sua concretude, os espaços Sagrados.

Universo Simbólico Religioso - à apreensão conceitual através da razão, pela qual concebe-se o Sagrado pelos seus predicados e reconhece-se a sua lógica simbólica. É entendido como sistema simbólico e projeção cultural.

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

Tais conteúdos não devem ser abordados isoladamente, pois são referências que se relacionam intensamente, contribuem para a compreensão do objeto de estudo e orientam a definição dos conteúdos básicos e específicos de cada série.

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



3.1 PAISAGEM RELIGIOSA

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

A paisagem religiosa pode ser constituída, predominantemente, por elementos naturais (astros; montanhas; florestas; rios; grutas, etc.) ou por elementos arquitetônicos (templos; cidades sagradas; monumentos, etc.) e está, essencialmente, carregada de um valor Sagrado.

Para a maioria das manifestações religiosas, a paisagem religiosa se expressa em determinados lugares, consagrados pelo homem para manifestar a sua fé. A ideia da existência de lugares sagrados e de um mundo sem imperfeições lhe permite suportar suas dificuldades diárias.

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

Assim, os lugares podem ser compostos por paisagens religiosas e identificados como Sagrados o tempo todo, mas também podem ser tomados temporariamente para reverenciar o divino. Nesse caso, não são constituídos, necessariamente, por paisagem sagrada. Por exemplo, nos momentos em que os grupos se reúnem para reverenciar o divino e unir-se ao Sagrado, ruas, montanhas, rios, cachoeiras, matas, etc. se transformam temporariamente num universo especialmente simbólico, resultante das crenças existentes nas tradições religiosas. Por sua vez, em lugares Sagrados são realizados, regularmente, ritos, festas e homenagens em prol da manifestação de fé do grupo.

3.2 UNIVERSO SIMBÓLICO RELIGIOSO

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

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

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

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

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

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



cotidiano das pessoas.

3.3 TEXTO SAGRADO

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

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

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

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

4 CONTEÚDOS BÁSICOS

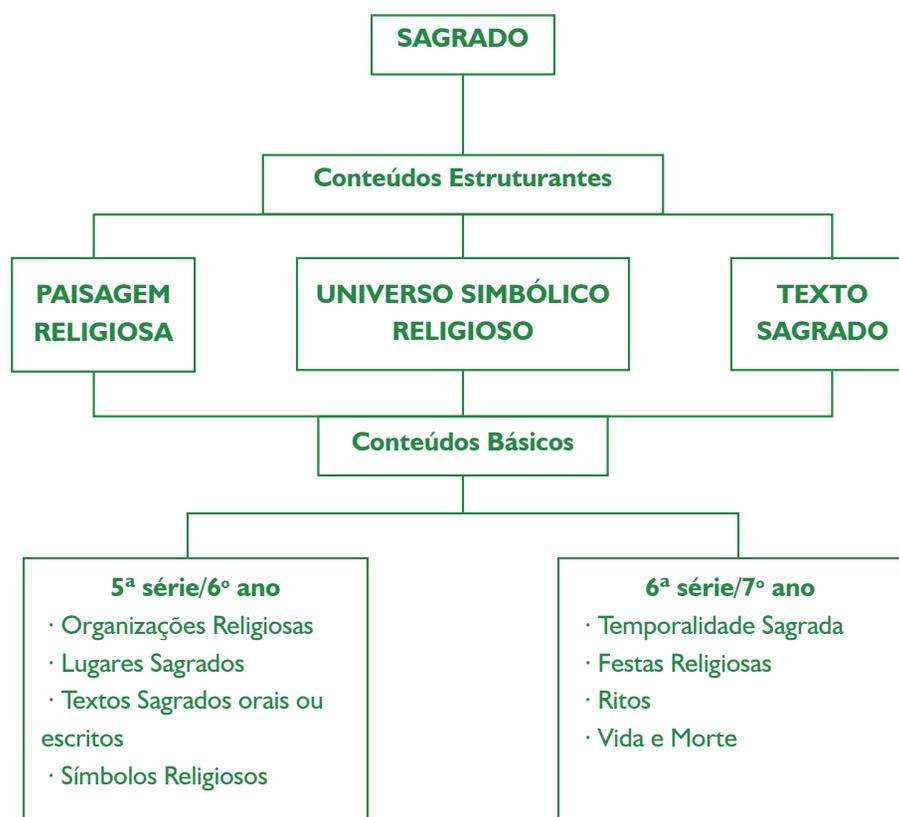
Os conteúdos básicos para a disciplina de Ensino Religioso têm como referência os conteúdos estruturantes já apresentados. Ao analisar os conteúdos básicos para a 5.^a e 6.^a séries (6^o e 7^o anos), pode-se identificar sua proximidade e mesmo sua recorrência em outras disciplinas. Tal constatação não deve constituir um problema; apenas explicita que, na escola, o conhecimento é organizado de modo a favorecer a sua abordagem por meio de diferentes disciplinas, conforme as prioridades de cada uma. No caso do Ensino Religioso, o Sagrado é o objeto de estudo e o tratamento a ser dado aos conteúdos estará sempre a ele relacionado.

A organização dos conteúdos deve partir do estudo das diversas manifestações

religiosas, a fim de ampliar o universo cultural dos educandos. Por exemplo, no conteúdo básico da 5ª série/6º ano, Lugares Sagrados devem ser apresentados e analisados com os alunos a composição e o significado atribuído a esses lugares pelos adeptos da manifestação religiosa que os consideram Sagrados.

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

4.1 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 5.ª SÉRIE/6º ANO

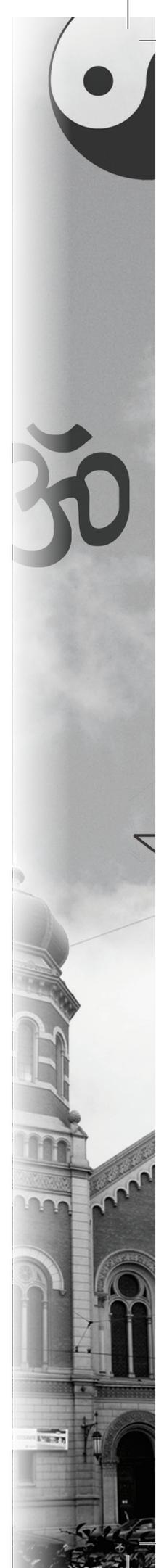


4.1.1 Organizações Religiosas

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

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

- os fundadores e/ou líderes religiosos;



- as estruturas hierárquicas.

Ao tratar dos líderes ou fundadores das religiões, o professor enfatizará as implicações da relação que eles estabelecem com o Sagrado, quanto a sua visão de mundo, atitudes, produções escritas, posições político-ideológica, etc.

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

4.1.2 Lugares Sagrados

Lugar é o espaço familiar para o sujeito, é o local onde se dão suas relações diárias. Constrói-se o entendimento de lugar na relação de afetividade e de identidade onde o particular e histórico acontecem.

O que torna um lugar Sagrado é a identificação e o valor atribuído a ele, ou seja, onde ocorreram manifestações culturais religiosas. Assim, os Lugares Sagrados são simbolicamente onde o Sagrado se manifesta.

Destacam-se:

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

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

4.1.3 Textos Sagrados orais ou escritos

São ensinamentos Sagrados, transmitidos de forma oral ou escrita pelas diferentes culturas religiosas, como em cantos, narrativas, poemas, orações, pinturas rupestres, tatuagens, histórias da origem de cada povo contadas pelos mais velhos, escritas cuneiformes, hierógrafos egípcios, etc. Entre eles, destacam-

se os textos grafados tal como o dos Vedas, o Velho e o Novo Testamento, o Torá, o Al Corão e também os textos *Sagrados* das tradições orais das culturas africana e indígena.

4.1.4 Símbolos Religiosos

Os Símbolos Religiosos são linguagens que expressam sentidos, comunicam e exercem papel relevante para a vida imaginativa e para a constituição das diferentes religiões no mundo. Neste contexto, o símbolo é definido como qualquer coisa que veicule uma concepção; pode ser uma palavra, um som, um gesto, um ritual, um sonho, uma obra de arte, uma notação matemática, cores, textos e outros que podem ser trabalhados conforme os seguintes aspectos:

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

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

4.2 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 6.^a SÉRIE/7º ANO

4.2.1 Temporalidade Sagrada

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

Nos ritos, nas festas, nas orações, o homem experimenta um momento especial que pode ser sempre recuperado em outra ocasião. Por essa razão, os ritos são, predominantemente, periódicos. O tempo profano, por sua vez, não pode nunca ser recuperado, pois é entendido segundo a ideia de uma sucessão de “agoras”. O passado nunca pode ser, nesse sentido, revivido. Ele dá lugar constantemente ao presente em que se está.

O tempo profano está ligado, essencialmente, à existência humana. Inicia-se com o nascimento do homem e tem seu fim com a morte. O tempo do divino



está, por outro lado, além da vida simplesmente animal do homem e, por isso, se caracteriza geralmente pela ideia de eternidade. Ao homem religioso está sempre aberta a possibilidade de parar a duração temporal profana e, por meio de ritos e celebrações, entrar em contato com o Sagrado. Essa ideia de tempo sagrado é justamente no que fundamenta a perspectiva de vida após a morte que marca, essencialmente, as religiões.

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

4.2.2 Festas Religiosas

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

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

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

4.2.3 Ritos

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

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

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

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

4.2.4 Vida e morte

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

5 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

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

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

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

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

Inicialmente o professor anuncia aos alunos o conteúdo que será trabalhado e dialoga com eles para verificar o que conhecem sobre o assunto e que uso fazem



desse conhecimento em sua prática social cotidiana. Sugere-se que o professor faça um levantamento de questões ou problemas envolvendo essa temática para que os alunos identifiquem o quanto já conhecem a respeito do conteúdo, ainda que de forma caótica. Evidencia-se, assim, que qualquer assunto a ser desenvolvido em aula está, de alguma forma, presente na prática social dos alunos.

Num segundo momento didático propõe-se a problematização do conteúdo. Trata-se da “identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...] de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 1991, 80). Essa etapa pressupõe a elaboração de questões que articulem o conteúdo em estudo à vida do educando. É o momento da mobilização do aluno para a construção do conhecimento.

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

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

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

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

Portanto, para a efetividade do processo pedagógico na disciplina de Ensino Religioso, propõe-se que seja destacado o conhecimento das bases teóricas que

compõem o universo das diferentes culturas, nas quais se firmam o Sagrado e suas expressões coletivas.

6 AVALIAÇÃO

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

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

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

A avaliação é um elemento integrante do processo educativo na disciplina do Ensino Religioso. Cabe, então, ao professor implementar práticas avaliativas e construir instrumentos de avaliação que permitam acompanhar e registrar o processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno em articulação com a intencionalidade do ensino explicitada no Plano de Trabalho Docente. O que se busca, em última instância, com o processo avaliativo é identificar em que medida os conteúdos passam a ser referenciais para a compreensão das manifestações do Sagrado pelos alunos.

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

Para a avaliação do conhecimento na disciplina de Ensino Religioso, deve-se levar em conta as especificidades de oferta e frequência dos alunos nesta disciplina que todo professor ao ministrá-la deve estar ciente, pois tal disciplina está em



processo de implementação nas escolas e, por isso, a avaliação pode contribuir para sua legitimação como componente curricular.

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

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

7 REFERÊNCIAS

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL, **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**.

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

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

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

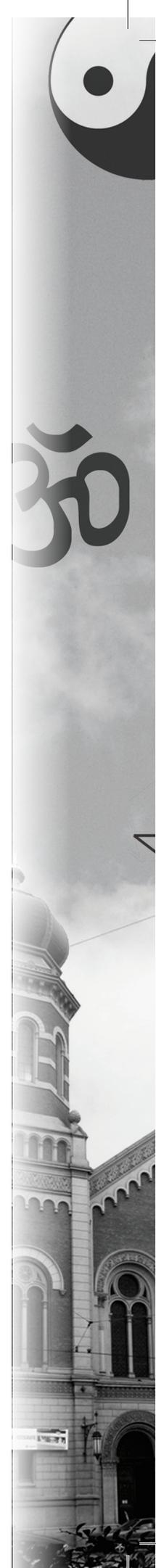
ELIADE, M. **O Sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Tratado de História das Religiões**. trad N. Nunes & F. Tomaz, Lisboa: Cosmos, 1977.

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

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

FEUERBACH, L. **A essência do Cristianismo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.



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

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL FILHO, S. F. **Espaço de Representação e Territorialidade do Sagrado**: Notas para uma teoria do fato religioso. Ra'e Ga O Espaço Geográfico em Análise: Curitiba, v. 3 n. 3, p 91-120, 1999.

GIL FILHO, S. F. ; ALVES, Luis Alberto Sousa . O Sagrado como foco do Fenômeno Religioso. In: Sergio Rogério Azevedo Junqueira; Lílian Blanck de Oliveira. (Org.). **Ensino Religioso: Memórias e perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2005, v. 01.

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

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

_____ **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3 ed. São Paulo Nova Cultural, 1987-88.

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

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

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

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

WEBER, M. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

Consulta on line: DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos. (http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_bib_inter_universal.htm)

ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (*DEB Itinerante*).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos estão apresentados por série e devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e nível de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o *currículo em ação*. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.



ENSINO RELIGIOSO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Paisagem Religiosa Universo Simbólico Religioso Texto Sagrado	5ª série/6º ano Organizações Religiosas Lugares Sagrados Textos Sagrados orais ou escritos Símbolos Religiosos	<ul style="list-style-type: none"> Os Conteúdos Básicos devem ser tratados sob a ótica dos três Conteúdos Estruturantes; A linguagem utilizada deve ser a científica e não a religiosa, a fim de superar as tradicionais aulas de religião; 	Espera-se que o aluno: <ul style="list-style-type: none"> Estabeleça discussões sobre o Sagrado numa perspectiva laica; Desenvolva uma cultura de respeito à diversidade religiosa e cultural; Reconheça que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social.
	6ª série/7º ano Temporalidade Sagrada Festas Religiosas Ritos Vida e Morte	<ul style="list-style-type: none"> É vedada toda e qualquer forma de proselitismo e doutrinação, entendendo que os conteúdos do Ensino Religioso devem ser trabalhados enquanto conhecimento da diversidade sócio-político e cultural. 	



www.diaadiaeducacao.pr.gov.br