O ENSINO RELIGIOSO EM FACE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i3.29033>

Jorge Maurício da Silva Brito*
Joezer Rezende das Chagas**

* Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH. promaurycyo@gmail.com

** Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH. joezerchagas@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das questões epistemológicas e pedagógicas do Ensino Religioso (ER) em face da aprendizagem significativa. Para tanto se utilizou, principalmente, das contribuições de Piaget (1979), Vygotski (1991), Ausubel (1973) e Morin (2000), além de alguns autores contemporâneos, o que permitiu conceber uma interface entre a construção do conhecimento do fenômeno religioso e a sua sistematização para a prática docente no âmbito da educação escolar. Como resultado principal verificou-se que o ER precisa se ajustar a um modelo de pensamento mais holístico e reflexivo, oportunizando uma boa articulação entre teoria, prática e experiência. Isso, em consequência, revelou que o fenômeno religioso ainda continua hostilizado às abstrações puramente academicistas e racionalistas, reduzindo a experiência religiosa à conjecturas teórico-conceituais.

Palavras-chave: aprendizagem significativa, epistemologia, ensino religioso.

Abstract. The Religious Education in the face of significant learning: epistemological and pedagogical issues. This paper aims to present an analysis of epistemological and pedagogical issues of Religious Education (RE) in the face of significant learning. For that we used mainly of Piaget's contributions (1979), Vygotsky (1991), Ausubel (1973) and some contemporary authors, which allowed us to design an interface between the construction of knowledge of the religious phenomenon and its systematization for teaching in the field of school education. As a result, it was found that RE needs to adjust to a more holistic model and reflective thinking, providing opportunities for a smooth relationship between theory, practice and experience. It was therefore found that the religious phenomenon is still harassed by the academicians and by purely rationalistic abstractions, reducing the religious experience to mere theoretical and conceptual assumptions.

Keywords: learning epistemological, pedagogical, religious education.

Introdução

A história do Ensino Religioso (ER) no Brasil é uma história marcada por intensos debates e controvérsias. Mormente em função de sua longa tradição como um instrumento eclesial de catequese e difusão das interpretações clericais das diversas tradições religiosas e da necessidade de se definir uma

epistemologia para a construção do conhecimento a partir do fenômeno religioso em face dos processos educativos e, principalmente, segundo as exigências da educação nacional (Junqueira, 2012; Soares, 2009; Teixeira, 2011).

Como uma dimensão do conhecimento e da experiência humana no trato da realidade religiosa, o ER deve amalgamar-se aos desafios da vida social, à práxis pedagógica e

epistemológica comuns a todas as outras ciências, fundamentado não apenas em modelos teóricos do pensamento, mas sintonizado à história do desenvolvimento da humanidade e dos seus progressos científicos, tecnológicos e pedagógicos.

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre o ER focada, principalmente, na necessidade de que a sua estrutura e método de ensino devem privilegiar as experiências da vida comunitária e, a partir dela, construir sua base epistemológica e pedagógica. Para isso, vamos fazer o enquadramento das nossas discussões nas teorias da aprendizagem significativa, tal como concebidas por Ausubel (1973), Piaget (1979), Vygotsky (1991) e Morin (2000), garantindo-se a sua atualização segundo estudos e pesquisas de outros autores contemporâneos. Entendemos que essa estratégia de abordagem do fenômeno religioso privilegia as necessidades da sala de aula por contabilizar em suas práticas de ensino-aprendizagem o patrimônio e a cultura religiosa dos educandos mediante a re/descoberta dos seus próprios valores sociais, éticos e estéticos, e a importância de sua própria religião/religiosidade para o enriquecimento da cultura e da promoção da vida.

Partindo-se, portanto, da necessidade factual da escola, como uma instituição ressignificadora dos diversos fenômenos naturais e sociais, engajada no processo de desenvolvimento da cidadania e da re/descoberta da realidade, a partir dos métodos e modelos teórico-pedagógicos de abordagem dos diversos saberes, apresentamos uma análise contemporânea, pragmática e reflexiva desse importante instrumento de conhecimento da humanidade, em estreita vinculação com os desafios e paradigmas do ER na atualidade.

Num primeiro momento, apresentamos uma revisão teórica do ER segundo as discussões correntes dos paradigmas da aprendizagem significativa, enquadrando-o segundo o contexto da contemporaneidade, e procurando ajustar as diversas ideias com respeito às estratégias de abordagens do fenômeno religioso, particularmente, em relação à sua dimensão de ensino-aprendizagem. Após, apresentamos uma discussão sobre as questões epistemológicas e pedagógicas, em subseções separadas, e privilegiando os aspectos estruturais (conteúdos) e metodológicos/pedagógicos (a prática docente) que nos parece mais adequada e ajustada à proposta deste trabalho. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

O ensino religioso e a aprendizagem significativa

O ER¹, como uma disciplina constante na estrutura pedagógica da educação básica, ficou consagrado como um de seus componentes curriculares a partir da Lei n. 9.394 (1996). Com efeito, a sua inserção legal pelo ente estatal se deu em face do reconhecimento de que ele “é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil[...]”. (Lei n. 9.394, 1996). Ademais, nesse mesmo texto legal, ficou determinado que:

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

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

Salta aos olhos duas particularidades principais, contempladas nesse texto transcrito. A primeira diz respeito à seleção adequada de conteúdos para se racionalizar e sistematizar o fenômeno religioso enquanto uma expressão da dimensão da formação humana, caracterizada pela definição de procedimentos e conteúdos para compor um plano de disciplina com uma epistemologia e uma pedagogia próprias. A segunda é que os conteúdos devem estar adequados à realidade da experiência religiosa observada na vida social, privilegiando-se, assim, as diferentes experiências populares e institucionais do Sagrado; enfatizando a necessidade de se conhecer as diferentes experiências da fé das diversas tradições religiosas e sua repercussão social. Nesse sentido, vale dizer que a lei reconhece que:

¹ Entendemos religião como Silva (2004, pp. 4-5): um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos. Por outro lado, religiosidade seriam as questões religiosas que permeiam a vida cotidiana, sob as formas de espiritualidade e que fornecem elementos para construção de identidades, de memórias coletivas, de experiências místicas e correntes culturais e intelectuais que não se restringem ao domínio das igrejas organizadas e institucionais.

são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe por meio de seu uso social. Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social e da mediação feita pelo outro que se dá a apropriação dos objetos culturais e o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. (Jacinto & Robold, 2012, p. 286).

Noutras palavras, a fonte, o meio e o fim do ER devem ser as experiências históricas e pragmáticas da relação entre homem-Sagrado e religião-sociedade. Isto é, uma reflexão racional das inter-relações sociais desencadeadas pelas *práxis* das diversas religiões e religiosidades, e o seu respectivo processo de construção do conhecimento do fenômeno religioso enquanto uma das estruturas fundamentais da sociedade.

Portanto, torna-se imperativo que o processo de ensino-aprendizagem considere, também, no processo de escolarização, como objeto de conhecimento, as próprias experiências do educando. Nesse aspecto, em considerando a teoria e a prática a partir da experiência concreta, o educador Ausubel (1973) diz que a aprendizagem torna-se significativa para o aluno quando ele consegue associar aos diversos conhecimentos apreendidos às suas próprias experiências pessoais. Isto, nas vozes de Silva e Schirlo (2014), ocorre quando o educando consegue vivenciar, direta ou indiretamente, os diversos saberes que lhes são ministrados em sala de aula. Nesse sentido, nós observamos que a aprendizagem significativa seria um processo de apreensão de novos conhecimentos e a ressignificação daqueles já adquiridos a partir de uma interação entre os novos conhecimentos/experiências e aqueles pré-existentes, provocando mudanças profundas e produtivas na estrutura cognitiva do educando.

Para Moreira (2011) a essência da aprendizagem significativa é o inter-relacionamento entre os novos conhecimentos apreendidos pelo educando e aqueles que já integram o seu patrimônio simbólico-conceitual, ambos envolvidos em um processo dialético de integração harmônica, não arbitrária e substancial, proporcionando a ressignificação da informação nova e a construção de outras. Ademais, nesse mesmo texto, ele afirma que os conhecimentos a serem apreendidos devem se revestir da substancialidade; isto é, devem ser privilegiadas as substâncias das informações/

objetos/ideias e não apenas os signos linguísticos usados para expressá-las, tendo em vista que o mesmo objeto pode ser expresso de diversas maneiras sem que, necessariamente, seja conhecido, verdadeiramente, aquilo que representam.

Assim, o educando encontra-se envolvido em uma via de mão-dupla: Conhecer o significado das palavras/signos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e o significado dos objetos que esses mesmos signos/palavras representam. Isso implica, principalmente, a necessidade de não apenas se conhecer os aspectos teóricos dos diversos fenômenos, mas os seus aspectos pragmáticos, holísticos e se desenvolver uma estruturação cognitiva capaz de interagir racional e sistematicamente com a realidade ao ponto de controlá-la e modificá-la adequadamente. Nesse caso, a aprendizagem significativa fundamenta-se numa metodologia pedagógica que permita ao educando conhecer e manipular os diversos saberes, implementando aqueles que ele já adquiriu e produzindo outros.

Essas considerações refletem muito bem o pensamento de Vygotski (1991), para quem todas as situações de aprendizagem sempre possuem uma história prévia, que já está maturada e sistematizada pelo ser humano em sua vida pré-escolar. Para ele, essa realidade ocorre em razão do estreito relacionamento entre aprendizagem e desenvolvimento, concebido a partir de uma forma geral e específica.

Por outro lado, para Morin (2000), a promoção da inteligência humana deve ser o resultado da justaposição entre os novos conhecimentos e os conhecimentos pré-existentes, proporcionando a superação das antinomias e inserção do ser humano no fluxo do progresso da humanidade, permitindo-se a integração entre os saberes e os fenômenos sociais.

Nesse caso, as inter-relações entre o ensino e a aprendizagem do fenômeno religioso, particularmente, não devem refletir apenas os aspectos abstratos e conceituais da sistematização da experiência do Sagrado, mas devem estar ancoradas nas experiências interpretativas e na *práxis* da vida humana em face de sua maneira peculiar de compreender e de lidar com sua espiritualidade. Além disso, essas experiências e práticas, contabilizadas a partir das várias tradições religiosas, devem considerar como o *modus vivendi* da fé repercute na esfera social, política e cultural da sociedade onde elas estão inseridas; isso resultará em uma

experiência do aprendizado mais lógica e sólida porque mostra que as observações e experiências se constroem de maneira mais lógica e clara, obedecendo a leis de causa e efeito particulares (Piaget, 1979). Trata-se, portanto, de se lançar sobre a religião e religiosidade um olhar capaz de abstrair ideias e conceitos, mas que também seja capaz de descobrir nas estruturas da linguagem religiosa a verdadeira essência do fenômeno religioso, proporcionando a compreensão de suas diversas formas de expressão e de experiência.

É notório que os fenômenos naturais e sociais, *de per se*, implicam na necessidade de estruturação epistêmica, pedagógica e didática próprias. A sua natureza singular se nos impõe uma estruturação particularizada, onde se considerem as suas formas de concepção, repercussão e resultados no âmbito do meio social. E, no final das contas, devem se ajustar didática, pedagógica e racionalmente às práticas de sala de aula, onde serão construídas e desenvolvidas ferramentas para que o ser humano aprenda a conhecer e manipular a realidade onde está inserido. Não obstante, segundo Junqueira e Wagner (2011), devemos entender que a religião, enquanto um dos pilares da sociedade, nos fornece a sua visão particular da realidade, dos processos de releitura e identificação de espaços, de grupos e de valores, concebidos e sistematizados ao longo dos processos de desenvolvimentos históricos da humanidade.

Além disso, a partir desses mesmos dois autores, já está assentado pela epistemologia que o conhecimento das religiões, e de seus costumes (doutrinas), pode fornecer importantes subsídios para se determinar comportamentos futuros, prevenindo-se visões sectárias, exclusivistas e fundamentalistas e oportunizando uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza e toda a sociedade. Assim, essa necessidade, portanto, enseja que o ER considere que o fenômeno religioso perpassa a dimensão pessoal de cada educando, sendo um elemento que representa o direito de acesso ao Sagrado e de permanência nesse mesmo direito. E, além disso, que essa inter-relação entre o homem e o divino proporciona uma diversidade cultural-religiosa que torna mais significativo o desenvolvimento da personalidade humana e a prática social das diversas tradições religiosas, que devem ser considerados no processo de construção de valores sociais, éticos, morais e filosóficos.

Desse modo, as práticas didático-pedagógicas do ER devem considerar, em sua sistematização do fenômeno religioso, as experiências de fé da humanidade (geral), dos educando (individual) e da comunidade (grupala) onde a escola está inserida. Devem oportunizar o conhecimento, a ressignificação de conceitos e práticas em vista de se conhecer não apenas as formas de expressão da linguagem religiosa, mas o próprio objeto de conhecimento em si mesmo: Sua origem, natureza e influência frente às demandas econômicas, políticas, sociais e legais impostas a todos para o convívio ordenado e pacífico em sociedade.

A aprendizagem significativa do ER importa na necessidade de se prescindir a rigidez de seu currículo. Deve articular os saberes de modo reflexivo, concreto, engajado no compromisso com o desenvolvimento de todos, independentemente da opção religiosa de cada um. Deve harmonizar-se às experiências factuais diárias, do dia a dia dos educando, provendo-lhes de ferramentas para que construam um estilo de vida que encontre na escola uma oportunidade para desenvolver habilidades e competências para que possam usar seus conhecimentos e experiências em prol do próprio crescimento como seres humanos, comprometidos com os seus semelhantes, e consciente de sua participação como protagonistas da resolução de conflitos e antinomias.

Como conhecimento de umas das dimensões do ser humano, o ER encontra-se envolvido em um rico e vasto cenário de experiências. A razão, mais óbvia, consiste no fato de a religião, e sua manifestação popular na forma de religiosidade, serem velhas conhecidas da humanidade. De fato, segundo Eliade (1992), desde que se cogita sobre a existência do homem se observa o elemento religioso como um dos ingredientes no processo de conhecimento do mundo habitado.

Portanto, é diante de uma aprendizagem que faz sentido; que conceitos, ideias e teorias ganham significado; que reproduzem retratos da vida real, próxima, inexorável, tangível e factual. O ER, por sua natureza *sui generis*, traz consigo um dos elementos mais importante de todos os tempos, de todas as sociedades: O direito de acesso ao Sagrado como meio de superação das dificuldades humanas diante da fragilidade da própria existência e de reencontro consigo mesmo. É através de sua intencionalidade funcional, como instrumento de educação, que muitas pessoas encontram forças para suportar

suas diferentes crises e dificuldades diante dos desafios da vida pessoal e interpessoal. Deste modo, muito além de ser apenas uma proposta pedagógica de formação escolar, o ER deve ser um importante instrumento de re/descoberta do mundo em que se vive; deve estar comprometido com os diversos saberes e experiências do fenômeno religioso.

Por fim, pudemos perceber nas discussões anteriores que o ER, em face da aprendizagem significativa, impõe que o docente consiga ensinar/refletir conteúdos que façam sentido para os educandos; conteúdos aos quais eles consigam agregar às suas próprias experiências pessoais do fenômeno religioso, as experiências de sua comunidade de fé e da sociedade em geral. Assim, os educandos veem-se diante de conhecimentos que representam realidades imediatas e próximas, tornando-se capazes de revestir suas concepções, racional e sistematicamente, à luz da própria experiência vivida. Nesse caso, a religião passará a ser vista por eles não apenas como uma busca para se atender às necessidades do espírito, mas como uma ferramenta de promoção da vida, de conhecimento sobre o mundo, de desenvolvimento do compromisso social e moral.

Epistemologia e pedagogia do ensino religioso

Antes de discutir, especificamente, essas questões no contexto do ER, convém fazer uma rápida revisão teórica da compreensão que se tem desses dois fundamentos da construção do conhecimento, uma vez que as incursões que se seguirão vão estar intimamente relacionadas a nossa compreensão sobre a epistemologia e a pedagogia no fluxo de sua concepção, estrutura e aplicação. Portanto, iniciaremos essa seção fazendo as respectivas pontuações e, a partir de então, aplicaremos ao caso concreto do fenômeno religioso.

Questões epistemológicas

Segundo Cotrim e Fernandes (2010), e Chauí (2010), enquanto um ramo da filosofia, a epistemologia está interessada em analisar e discutir as formas de aquisição, representação e construção do conhecimento. Assim, na estrutura de suas concepções metodológicas o conhecimento figura como um ingrediente basilar para a apreensão e manipulação da

realidade, considerando-se todas as suas possibilidades de manifestação e ocorrência.

Cotrim e Fernandes (2010, p.156, grifo dos autores) afirmam que “o conhecimento é a apresentação verídica ou adequada de algo (o **objeto**) ao pensamento (o **sujeito**), mesmo que de forma parcial”. Nesse caso, dada a diversidade de contextos dessa apresentação (nível cultural e psicológico do sujeito que conhece, características estruturais do objeto a conhecer, fatores naturais e sociais em que objeto e sujeito se encontram etc.), há que se observar diferentes formas de aceção da palavra conhecimento, cada uma privilegiando aspectos particulares das inter-relações entre sujeito-objeto. Isso, portanto, desencadeou múltiplas possibilidades de representação do conhecimento. Com efeito, segundo Cotrim e Fernandes (2010), desde a antiguidade, mormente da cultura grega, que se cogita que as formas de se conhecer envolvem uma variedade de epistemologias, com ênfase nas relações entre sujeito-objeto, na convenção sobre as origens do conhecimento, no processo de transformação de dados/informações em ideias e nas possibilidades de se conhecer verdadeiramente. E, como esses autores dizem, essas particularidades originaram diferentes correntes filosóficas, cada uma procurando conhecer e explicar sua extensão, origens, fundamentos e possibilidades.

Assim, portanto, as ideias que fazemos da realidade são concebidas a partir das representações que fazemos dela, são resultante de um processo interpretativo, uma espécie de redimensionamento do universo exterior que é apreendido pelos nossos sentidos (direta ou indiretamente), ressignifica do conforme nossos padrões de pensamento.

Uma epistemologia para o ER deve considerar, assim, que o conhecimento surge em função da interação do ser humano com o mundo ao seu redor e, a partir daí, da construção de identidades e modos de vida. Usando palavras de Piaget (1973), o pensamento não seria o conhecimento real sobre um determinado objeto, mas uma ação sobre ele, visando transformá-lo. Nesse mesmo sentido, como pontuou a pesquisadora Brandenburg (2006), o ER encontra-se envolvido em uma epistemologia que consagrou os aspectos relacionais do fenômeno religioso, repercutindo em uma prática docente que privilegia as inter-relações pessoais em uma variedade de níveis (interpessoal, social, político etc.). Além disso, essa autora enfatiza que os conteúdos de sala de

aula se estruturam e se fundamentam nos aspectos relacionais entre pessoas.

Então, como uma dimensão da natureza humana e das sociedades, a Religião deve fornecer os substratos necessários para a sistematização e estruturação racional do pensamento sobre o Sagrado, amalgamado no fluxo contínuo das experiências religiosas e em estreita vinculação com as incursões de suas teorias dogmáticas e práticas litúrgicas sobre a convivência comunitária. Trata-se de uma epistemologia fundada na constatação histórica, concreta e material da vida devocional, em suas inter-relações com estruturas sociais pré-concebidas para a organização estatal.

A nossa posição, de estabelecer interfaces entre as experiências e práticas históricas do fenômeno religioso e a construção de uma epistemologia do ER, capaz de dialogar com essas mesmas práticas e experiência, não significa emprestar às práticas docentes apenas o *quantum* que é maturado e absorvido pelas diversas tradições religiosas, mas de, a partir delas, entender como o ser humano reage as diferentes situações-problemas envolvidas na espiritualidade. Trata-se, portanto, de promover a construção de um conhecimento que vê as experiências individuais e coletivas do Sagrado, mas que as considera em consonância com as necessidades sociais, políticas, éticas, e etc., de toda a sociedade, particularmente, no contexto do processo formativo-escolar do ser humano.

As constatações históricas da centralidade do ser humano no processo epistêmico de conhecimento, manipulação e criação de realidades, veem-se registradas no imenso volume de tradições religiosas espalhadas por todo o mundo conhecido. Tal fato tem levado a se considerar que o fenômeno religioso, em si mesmo, é apenas um fato humano, produzido a partir de uma estruturação cognitiva e, por isso, tendo nela todos os elementos constitutivos de sua existência, importância e essência. Foi essa característica singular que levou os pesquisadores Costa e Kruger (2010) a falarem de uma epistemologia do ER baseada em uma antropologia religiosa. Isto é, que considere que o ser humano é o protagonista principal do fenômeno religioso, muito mais importante que o próprio objeto de adoração, pois é nele, no homem, e somente nele, que a realidade sobrenatural ganha vida, aparência e interação com a humanidade.

Observamos, por fim, que as questões epistemológicas do ER retratam interfaces importantes entre o homem e a sua forma de

estruturar os próprios pensamentos e conhecimentos frente às diversas manifestações de sua espiritualidade, promovendo um intenso ir-e-vir de sua própria natureza, que está em contato contínuo com a realidade em que está envolvido. Assim, o ER deve se ajustar não apenas a estruturação paradigmática do saber religioso sobre o Transcendente, mas a sua esfera puramente material, humana e tangível. Pois, do ponto de vista da aprendizagem significativa, como já enfatizado anteriormente, mais importante que conceber estratégias metodológicas para se conhecer o Sagrado em suas diferentes conotações, é conhecer o uso e práticas que o ser humano faz de suas ideias, mesmo que, de fato, tais concepções não correspondam a uma realidade possível.

Nesse caso, não se trata de se considerar que a realidade religiosa é apenas uma ilusão mental, gerada por processos de superação de dificuldades em face dos problemas e desafios sociais, mas de se reconhecer que a ideia que o ser humano faz sobre o Sagrado influencia mais substancialmente sobre a sociedade que a realidade sobre-humana em si mesma. Assim, uma epistemologia do ER baseada na aprendizagem significativa deve se estruturar no Sagrado-construído e não no Sagrado-existente; e isso condiciona uma organização de métodos, conteúdos e estratégias de ensino que sejam capazes de extrair, dessa capacidade humana de *criar deuses*, mecanismos adequados para se ajuizar valores sociais, éticos, políticos, econômicos e culturais.

Essa proposta epistemológica, de estruturar o fenômeno religioso centrado no Sagrado-construído, não deve ser compreendida como espantosa. A sua fundamentação lógica vê-se estampada no fato de que é através do ser humano que o Sagrado ganha vida e corpo, e se mostra ao mundo, pois é a partir das inter-relações pessoais e interpessoais que o divino age entre os homens, criando leis, determinando costumes e práticas que, no final das contas, afetam toda a sociedade.

Questões pedagógicas

As questões pedagógicas do ER vão refletir, prioritariamente, a compreensão das questões levantadas e discutidas pela didática geral; isto porque a sua concepção e estrutura encontram-se estreitamente vinculadas às características funcionais e fundamentais das práticas de ensino e de aprendizagem. Mormente, da organização do currículo, da composição de conteúdos, da

definição de planos e programas de ensino etc. Com efeito, tal entendimento, segundo Tavares (2011, p.13), baseia-se no fato de que a didática, enquanto parte da pedagogia, se ocupa das questões relacionadas às “estratégias de ensino destinadas a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem”. Noutras palavras, as questões vitais das práticas docentes do ER vão refletir frontalmente sobre as estruturas do currículo, as práticas, o planejamento e as teorias adotadas para se transmitir/discutir conceitos, teorias e experiências concernentes ao fenômeno religioso.

Tais questões, como elementos estruturais integrantes da didática, consolidam-se com a necessidade de se tornar a aprendizagem mais significativa e transformadora. Nesse sentido, pala Libâneo (2004), a didática não envolve apenas conteúdos e estratégias para transmissão desses conteúdos, mas mecanismos que ajudem os educandos a desenvolverem suas capacidades de raciocínio crítico-reflexivo, preparando-os para entender e manipular conceitos, construir discursos lógico-argumentativos e resolver problemas-desafios aos quais estão envolvidos nos seus cotidianos.

Conquanto nesta seção não pretendamos fazer um levantamento individual de todas essas questões, dado o interesse restritivo do presente trabalho; todavia, vamos situá-las no cenário atinente ao nosso interesse; qual seja, o de pontuar elementos do fenômeno religioso em consonância com as ideias da teoria da aprendizagem significativa. Assim, haveremos de levantar discussões nos estreitos limites deste objetivo, sem aprofundar em questões particulares.

O reconhecimento da necessidade de se construir um currículo para o ER consubstanciado nas diferentes formas de apreensão e de construção do conhecimento sobre o fenômeno religioso e de sua sistematização, enquanto elemento norteador de teoria e práticas, encontra-se em sintonia como a imensa variedade de tradições religiosas e religiosidades existentes no Brasil. Sabemos que, por isso, a concepção de um currículo coerente e adequado ao estado de desenvolvimento da nossa sociedade deve considerar não apenas as conotações teóricas das religiões e religiosidades, tal como é a tendência concebida pela academia, mas a sua dimensão dialógica, experiencial e plural, possibilitando aos educandos participarem como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A característica polissêmica do currículo, que possibilita aos sistemas de ensino adotarem diferentes estratégias de abordagens do ER, está muito bem pontuada na literatura onde se reconhece que ele é:

um dispositivo engajado na produção de identidade, ao instituir padrões de inteligibilidade do mundo por intermédio de parâmetros do conhecer, estabelecido em estilos privilegiados de raciocínio e formas particulares de conceber o mundo e a si mesmo, produzindo e criando sentidos e significações (Cordioli, 2004, pp. 12-13).

Observa-se, portanto, que para se definir um currículo para o ER devem ser considerados os vários aspectos, ou eixos, do fenômeno religioso, garantindo-se a possibilidade de um amplo diálogo entre tradições religiosas e sociedade em geral. Ademais, foram essas particularidades que levaram o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso [FONAPER] (1997) a fazer uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Com efeito, a sua proposta curricular se estruturou nos seguintes eixos: Culturas e Tradições, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos; onde cada um destes deve receber uma abordagem epistemológica específica (de conteúdos e as suas diferentes interfaces no processo de construção do conhecimento).

O currículo do ER, na ótica do PCNER, representa o reconhecimento do fenômeno religioso como um fenômeno social, por isso, a sua concepção pedagógica deve se afastar do campo estritamente religioso e se aproximar do campo secular, e isso está de acordo com Toledo e Amaral (2004), que dizem ser na vida comunitária que se repercutem as suas inúmeras inter-relações. Deste modo, a secularização do Sagrado, tendo em vista as necessidades do processo educativo, é um processo que exige uma fundamentação didático-pedagógica baseada num currículo que reflita e se ajuste a uma proposta pedagógica adequada ao tratamento do fenômeno religioso, considerando-o como uma realidade inerente a sociedade em geral e, por isso, estruturado para atender as exigências comuns, assim como todos os demais fenômenos sociais.

A relação emblemática entre o currículo do ER e o interesse das tradições religiosas vê-se diluída diante de uma proposta curricular que privilegie as experiências do Sagrado e também

as necessidades da educação nacional, agregando em si tantos elementos institucionais e populares quanto acadêmicos, oportunizando aos educandos uma compreensão holística e racional desse fenômeno e das suas diversas formas de recepção e interpretação. Nesse sentido, o currículo deve refletir as diversas formas de representação da experiência religiosa enquanto produtora e ressignificadora de valores éticos, morais, sociais, políticos e econômicos.

Portanto, no âmbito do currículo, o plano de ensino deve contemplar as diversas interfaces entre a experiência e a interpretação do Sagrado, entre as *práxis* litúrgicas/devocionais e suas inter-relações na totalidade da atividade humana. Neste caso, entendemos que um bom plano de ensino do fenômeno religioso deve articular os diferentes saberes e signos linguísticos comuns a essa dimensão fenomenológica, como também as diversas formas de estruturação do pensamento quando da construção do discurso religioso. Trata-se da concepção de um programa/plano que venha agregar às experiências do educando e às diferentes correntes do pensamento sobre o Sagrado, elementos factuais devidamente racionalizados e sistematizados, garantindo-se as diferentes possibilidades de estruturação e significação de conceitos, de práticas, de métodos de apreensão e abordagem da cultura religiosa.

Nesse sentido, segundo Moreira (2011, p. 25), “um bom ensino deve ser construtivista, estar centrado no estudante, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa”. Isso significa que o plano de ensino não deve ser estruturado apenas para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem fundamentado em uma matriz conceitual abstrata, rígida e academicista, mas na própria experiência dos educandos, proporcionando um processo de aquisição de significados construtivista e dialógico. Nesse sentido, segundo Moreira (2011), essa dinâmica permite que os saberes novos adquiridos possam se harmonizar às estruturas cognitivas pré-existentes e, dessa interação epistêmica, o conhecimento seja ressignificado, ampliado e consolidado.

A questão do currículo do ER, assim, assume dimensões que exigem dos sistemas de ensino o desenvolvimento de estratégias apropriadas à natureza dessa matriz cultural, cuja observância sinalize as várias camadas sociais e, portanto, repercuta profundamente em toda a estrutura da sociedade. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2004), a estratégia de ensino-

aprendizagem constitui o elemento nuclear da escola e deve ser fundamentada no pensamento teórico, consolidado na própria experiência dos alunos.

Considerações finais

Pudemos observar ao longo deste trabalho que o ER encontra-se envolvido em um amplo e profundo processo dialético de inter-relações pessoais e sociais, desdobrando-se em um vasto acervo linguístico, epistemológico, fenomenológico e didático. Assim, a sua sistematização vê-se intimamente relacionada às múltiplas formas e possibilidades de abordagens em que o fenômeno religioso pode ocorrer.

Da perspectiva de uma abordagem no âmbito da aprendizagem significativa, pudemos perceber que a concepção de um programa de ensino engajado no processo de construção solidária da formação humana deve transcender a rigidez das linguagens das religiões, de seus símbolos, de suas *práxis* e da própria compreensão desse fenômeno até então concebida. Deste modo, devem ser contempladas no processo de escolarização uma metodologia de ensino que considere a imensa e rica variedade de experiências e expressões do Sagrado, e a diversidade de suas interpretações em face do patrimônio simbólico-cultural prévio dos educandos.

Os autores mais importantes da teoria da aprendizagem significativa, citados ao longo deste trabalho, são unânimes em dizer que o conhecimento ocorre a partir de um processo de inter-relações entre o novo e o velho conhecimento e, assim, do ajustamento de suas diferentes interfaces. Tal entendimento vê-se confirmado senos lembrarmos de que as informações recebidas pela mente são processadas através de um sistema de comparações, analogias e sínteses. E, para dar voz à literatura, quanto a essa questão, conforme Cotrim e Fernandes (2010) e Chauí (2010), é suficiente dizer que embora as nossas convicções pessoais (ou conhecimentos) sejam sobre o mundo exterior, contudo, nós só temos acesso direto a nossa própria mente; quer dizer, mesmo que uma realidade exista no mundo exterior, o que nós concebemos é um pensamento sobre essa realidade. Nesse sentido, para Miguens (2009), o nosso pensamento sobre ela, é um pensamento arbitrado, ajuizado e ajustado a nossa compreensão, e não a realidade de fato.

Ademais, nosso trabalho mostrou também que a dinâmica do ER, particularmente das suas

dimensões epistemológica e pedagógica, deve valorizar a experiência do outro (do educando), proporcionando uma aprendizagem que se inicia em sala de aula, com o acervo experiencial da escola, e se expande para a comunidade, onde o fenômeno religioso se desdobra em valores sociais diversos, moldando caráter, pensamentos e práticas.

Referências

Ausubel, D. P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

Brandenburg, L. de R. (2006). Concepções Epistemológicas no Ensino Religioso: Desafios Para a Práxis. *Estudos Teológicos*, 46(2), 45-59.

Chauí, M. (2010). *Iniciação à filosofia*. São Paulo: Ática.

Cordioli, M. (2004). *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion.

Costa, C. O. da, & Kruger, C. M. (2010). Epistemologia e ensino religioso: limites e possibilidades. *Ciberteologia - Revista de Teologia e Cultura*, 27, 107-127.

Cotrim, G., & Fernandes, M. (2010). *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva.

Eliade, M. (1992). *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes.

Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria.

Jacinto, L. T., & Robold, M. de S. (2012). Trabalho docente: desafios e perspectivas na relação professor-aluno no ensino médio. *Educação e Linguagem*, 15(25), 277-301.

Junqueira, S. de A. (2012). Objeto do ensino religioso: uma identidade. *Rever*, 12(01), 181-195.

Junqueira, S. de A., & Wagner, R. (Orgs.). (2011). *O Ensino religioso no Brasil* (2a ed. rev. e ampl.). Curitiba: Champagnat.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Recuperado em 23

agosto, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 5-25.

Miguens, S. (2009). *Compreender a mente e o conhecimento*. Porto: U. Porto.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Moreira, M. A. (2011). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Aprendizagem Significativa em Revista (Meaningful Learning Review)*, 1(3), 25-46.

Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Piaget, J. (1979). *O Estruturalismo*. (3a ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: Difel.

Silva, S. de C. R da, & Schirlo, A. C. (2014). Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. *Imagens da Educação*, 4(1), 36-42.

Silva, E. M. da. (2004). Religião, diversidade e valores vulturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Rever - Revista de Estudos da Religião*, 2, 1-14.

Soares, A. M. L. (2009). Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. *Rever - Revista de Estudos da Religião*, 1-18. Recuperado em 23 agosto, 2016, de http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf

Tavares, R. H. (2011). *Didática geral*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Teixeira, A. (2011). O ensino religioso e as ciências da religião. *Horizonte*, 9(23), 839-861.

Toledo, C. de A. A., & Amaral, T. C. I. (2004). Análise dos parâmetros curriculares nacionais nas escolas públicas. *Anais da Jornada do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil)*, Maringá, PR, Brasil,

4. Recuperado em 10 janeiro, 2015, de
www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html

Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*.
(4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 29/08/2015

Aceito em: 24/11/2015