



Princípios básicos para o Ensino Religioso a partir do caso do curso de Ciências da Religião da UFS
Basic Principles of Religious Education according to the Science of Religion Course at the Federal University of Sergipe (UFS)

Marcos Silva*
Péricles Andrade**

Resumo: Esse artigo busca, a partir da análise da experiência vivenciada em dois programas do Curso de Ciências da Religião da UFS (Universidade Federal de Sergipe), O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa de Estágio Curricular Obrigatório, apresentar um rápido diagnóstico da situação do Ensino Religioso nesse Estado da federação e também indicar alguns encaminhamentos necessários para a formação docente em Ensino Religioso, a partir dos princípios da metodologia do ensino das Ciências Sociais. O que se pretende é uma visada no interior da sala de aula de Ensino Religioso. Como ocorre no cotidiano de sala de aula o Ensino Religioso? Que métodos e princípios pedagógicos estão sendo aplicados?

Palavras-chave: Ensino Religioso, PIBID, Sergipe.

Abstract: Based on the analysis of the experience made during two programs of the Religious Sciences Course of the Federal University of Sergipe (UFS), during the PIBID (Institutional Scholarship Program for the Introduction to Teaching) and during the Required Curricular Internship Program, this article aims to present a short diagnosis of the situation of religious education in this Brazilian state and also to provide some recommendations regarding the training of Religious Education teachers based on the teaching principles of Social Sciences. We intend to have a look inside the Religious Education classroom. How does Religious Education take place in the daily routine of the classroom? What methods and pedagogical principles are being applied?

Keywords: Religious Education, PIBID, Sergipe.

* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001). Professor Associado I do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História, do Núcleo de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe

** Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Professor-Adjunto IV do Departamento de Ciências Sociais, do Núcleo de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe

Introdução

A arte de ensinar é uma habilidade que encontra cada vez menos cultivadores no Brasil. Os sucessivos resultados negativos que o país colhe no chamado Exame PISA¹, promovido pela OECD², podem ser atribuídos a diversos fatores, porém, com certeza um que deve encabeçar a lista de principais responsáveis é o despreparo dos professores. Em publicação patrocinada pela Fundação Lemann³, Martin Carnoy⁴ comparou o sistema educacional de três países do continente americano: Cuba, Chile e Brasil. Sua conclusão foi de que os professores brasileiros, durante o curso regular de sua formação, não são ensinados a “ensinar o currículo”. O conteúdo principal de seus estudos é a teoria, sendo que “lecionar”, sua atividade fim, deverá ser aprendida na prática.

Ora, se o diagnóstico da formação docente quanto às disciplinas mais valorizadas no Currículo, grosso modo, é esse, o que podemos afirmar com relação à formação do Professor de Ensino Religioso no Brasil? Neste artigo, a partir da análise da experiência vivenciada em dois programas do Curso de Ciências da Religião da UFS (Universidade Federal de Sergipe), O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa de Estágio Curricular Obrigatório, faremos um rápido diagnóstico da situação do Ensino Religioso nesse Estado da federação e também indicaremos alguns encaminhamentos necessários para a formação docente em Ensino Religioso, a partir dos princípios da metodologia do ensino das Ciências Sociais.

O que se pretende é uma visada no interior da sala de aula de Ensino Religioso. Como ocorre no cotidiano de sala de aula o Ensino Religioso? Que métodos, princípios pedagógicos estão sendo aplicados? Em se considerando o cenário amplo do sistema educacional brasileiro e os levantamentos já publicados sobre o Ensino Religioso no Brasil, esse diagnóstico é previsível.

Uma prática percebida nas escolas estaduais de Sergipe foi estabelecer como momento para a disciplina Ensino Religioso o último horário da sexta-feira, uma vez que a natureza facultativa da disciplina favorece que o aluno se evada da escola nesse período. Isso pode ser constatado no Relatório de uma pibidiana, apresentado em Maio de 2013, quando analisou a dificuldade de implementar as intervenções pedagógicas planejadas:

Algumas das dificuldades foram a questão do tempo para se desenvolver e aplicar as tarefas. Ou seja, por questão dos cronogramas dos horários das escolas, principalmente quando se trata da disciplina de ensino religioso por

¹ O *Programme for International Student Assessment* (PISA), a partir de exames padronizados, aplicados periodicamente, avalia o nível de instrução de estudantes na faixa etária dos 15 anos em habilidades básicas de leitura, Matemática e Ciências em 65 países, incluindo o Brasil, estabelecendo um ranking de classificação internacional. Conf. <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>

² A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), (a sigla em português é OCDE) com sede em Paris, França, é uma organização que reúne trinta e quatro países e cujo objetivo é desenvolver políticas que promovam o bem-estar econômico e social das nações ao redor do mundo. Conf. <http://www.oecd.org/about/>

³ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann em 2002, cujo objetivo é contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros. Conf. <http://www.fundacaolemann.org.br/>

⁴ Martin Carnoy é um economista estadunidense especialista em Educação e professor na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Essa pesquisa resultou no livro “A Vantagem Acadêmica de Cuba”

ser facultativa. Como também, a falta de iniciativa e decisão das escolas para aplicabilidade das atividades. Ainda por cima, problemas com greves e paralisações ocorridas.

Refletindo essa mesma realidade de descaso com o Ensino Religioso por parte das instituições escolares públicas, outra *pibidiana* registrou o seguinte:

As dificuldades que mais pesaram sobre o projeto foi com relação à escola [.....] porque as datas que era para se aplicar as atividades na escola não estavam disponíveis, sempre o calendário estava com mudanças, alterações nas datas e nos horários. Preparávamos as atividades e de última hora tinham que ser mudadas, porque que era necessário acompanhar o calendário da escola. Isso dificultou.⁵

Em um Relatório de Estágio apresentado ao fim do Semestre 2014.2, uma aluna identificou a seguinte situação em sua observação da prática docente em sala de aula:

A professora atuante nas aulas de ensino religioso possui pós-graduação em Psicomotricidade e Licenciatura em Pedagogia. A docente trava batalhas corriqueiras, são grandes os desafios existentes em sala de aula, como por exemplo: a indisciplina, o desinteresse dos alunos. Ela busca ir pela redução das desigualdades sociais e culturais existentes no âmbito escolar. Mas, acaba conflitando o direito de escolha, e praticando o proselitismo em sala de aula. O plano de aula da professora é esporádico, não se tem um planejamento. Pode-se observar a diversidade de diversas culturas, costumes, religiões e etnias em sala de aula, e no âmbito escolar, porém faz-se necessário que a professora efetue um trabalho diversificado. Não o material didático convencional.⁶

Além da resistência do sistema educacional público à disciplina, do despreparo profissional dos professores e da tendência proselitista adotada via de regra por alguns professores, uma *pibidiana* demonstrou uma percepção inicial das dificuldades de formação do docente de Ensino Religioso:

Estar em sala de aula, preparar apresentações, foi uma experiência que nos trouxe também vários questionamentos: como que autores trabalhar? Devemos citá-los ou não quando trabalhamos certos conceitos? Como atrair a atenção dos alunos? Como trabalhar os conceitos e até que ponto devemos aprofundá-los? A experiência prática em sala de aula nos antecipa questionamentos importantíssimos que, desde já, estamos em busca destas respostas para nossa efetivação em sala de aula como futuros professores de ensino religioso de fato. Contudo, fazendo alusão à apresentação e às visitas em sala do colégio [...], já constatamos que não seria fácil o nosso objetivo, pois alguns alunos não demonstraram interesse em aprender sobre o tema exposto, ou o papel de nossas visitas em aula, apresentando descaso, desânimo desdém ao tema, portanto fora identificado que as deficiências encontradas no colégio são típicas de uma má estruturação

⁵ Relatório de Atividades do Estudante Bolsista. Valéria Vitória Santos de Lima. Maio de 2013.

⁶ Relatório de Estágio Supervisionado em Ensino Religioso I. Rafaela Santos Teles Vasconcelos. Fevereiro de 2015.

escolar a indisciplina no ambiente escolar, que não depende somente dos profissionais envolvidos a ela, mas também a participação de amplos setores da sociedade.⁷

Conforme enunciado anteriormente, o diagnóstico acima esboçado deixa-nos a sensação de *déjà vu*. No entanto, aqui foi reforçado tendo em vista fundamentar a proposição de alguns encaminhamentos iniciais para que os responsáveis pela formação do Professor de Ensino Religioso reflitam a respeito de alguns encaminhamentos necessários para a formação desse docente em nossas universidades.

A relação teoria e prática no cotidiano do professor de Ensino Religioso

Uma pergunta inicial deve ser posta a todo aquele que se propõe a trabalhar como educador: o que, em última instância, determina as ações de um professor em sala de aula? O compromisso dessa reflexão se intensifica quando estamos tratando do docente de Ensino Religioso. Obviamente trata-se de uma questão que está no cerne dos estudos sobre os fundamentos últimos da Educação e nos remete a questões metafísicas, axiológicas e antropológicas que subjazem a todo sistema educacional e a cada prática docente.

Tendo em vista os pressupostos da Sociologia do Conhecimento, que estabelece uma teoria da gênese do eu enquanto condicionado socialmente, a resposta a essa questão nos força a reconhecer que todo professor trabalha a partir de suas convicções fundamentais. Para um melhor entendimento da importância condicionante da cosmovisão, recorreremos à explicação de OLIVEIRA:

Num sentido mais amplo, todo indivíduo já nasce imerso em um *Zeitgeist*, que é o espírito do tempo, um campo mais abrangente de significado, socialmente compartilhado por uma determinada época, que moldará o estilo de vida e a maneira de pensar das pessoas. Num sentido menos amplo, todo indivíduo, além da tendência geral, nasce também imerso em um contexto hermenêutico mais restrito, numa "*Weltanschauung* regional", sem falar na matriz inata fundamental da existência humana que independe de experiência e intercurso social para se formar, as disposições religiosas do coração. Todas estas camadas ou matrizes hermenêutico-existenciais, que constituem a *Weltanschauung* pessoal, formarão as "lentes" com as quais o indivíduo, durante toda a sua vida, interpretará a realidade.⁸

Conseqüentemente, estar consciente de sua própria perspectiva existencial, ou Cosmovisão estruturante, é um compromisso do qual o professor de Ensino Religioso não pode abdicar.

A consciência da própria subjetividade ou de suas "crenças" fundamentais, no sentido de reconhecer os fundamentos últimos de sua percepção da realidade, é uma obrigação desse docente na medida em que ele terá necessariamente que lidar de forma adequada com todo o espectro de cosmovisões que convivem na sociedade multicultural contemporânea.

⁷ Relatório de Atividades do Estudante Bolsista. Thalita Daniele da Silva Santos. Maio de 2013.

⁸ F. de A.OLIVEIRA, Reflexões Críticas sobre Weltanschauung, p.38.

Dessa forma, após trazer à consciência suas convicções mais profundas, o professor de Ensino Religioso deve ser capaz de relativizar seus pressupostos na medida necessária para o convívio harmônico com a diversidade e o ensino a partir das diferentes perspectivas existenciais (cosmovisões) da atualidade.

Alguns corolários a esse imperativo da “relativização de sua cosmovisão” podem ser mencionados. Dos que mais incidem sobre a práxis cotidiana em sala de aula ressaltamos dois: as ênfases curriculares e o papel do professor.

O currículo é um dos territórios mais conflagrados do campo educacional. Definir o conteúdo das disciplinas que tratam com questões ideológicas sensíveis, tais como a construção da identidade das nações, dentro da qual pode-se inserir a questão da matriz religiosa nacional, ainda não deixou de ser interesse dos governos. Mesmo nos países ocidentais, jurisdicionados por democracias consolidadas, os currículos ainda são construídos sob a supervisão dos governos. No Brasil, a existência do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que submete cada obra a ser entregue aos alunos nas escolas públicas ao escrutínio de Professores Universitários, é a confirmação desse raciocínio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que assumem o papel de Currículo Oficial, foram construídos a partir de escolhas epistemológicas e ideológicas específicas.

Assim, o Currículo do Ensino Religioso das escolas de Educação Básica no Brasil necessariamente está inserido nesta dinâmica dos interesses de grupos ideológico-religiosos do país. Por outro lado, tendo em vista a desorganização da disciplina no interior das unidades escolares significar que muitas vezes a definição dos conteúdos a serem ensinados recaem sobre o professor, largado sozinho em sala de aula, a postura correta no diálogo de sua própria cosmovisão com as demais constitui compromisso pessoal de extrema necessidade.

Além desse primeiro desenvolvimento consequente, o papel do professor no processo ensino-aprendizagem está muito ligado à Antropologia Filosófica que o mesmo abraça. Ou seja, sua concepção de homem. Apesar da relação entre a concepção de homem que molda a cosmovisão do professor e sua prática docente em sala de aula ser mediada por fatores contextuais, tais como as forças políticas e sociais, as condições econômicas e as expectativas da comunidade e da família, essa guarda estreita relação com os métodos de ensino aprendizagem adotados no cotidiano escolar.

Numa perspectiva do potencial inato do ser humano, com ênfase na autoridade interior, o professor adotará preferencialmente os modelos de ensino-aprendizagem ativos, de fundamentação construtivista e baseados no princípio da pesquisa e da descoberta. Por outro lado, aqueles que enfatizam a autoridade externa, o condutivismo, procurarão metodologias nas quais a ênfase recai sobre os processos de ensino, ênfase na ação do ensinante, em detrimento do foco nas atividades do aprendente. No primeiro caso, teremos metodologias focadas no fazer do estudante e, no segundo, metodologias que enfatizam o conteúdo e na habilidade de transmissão do professor.

Especificidade ou identidade própria do Ensino Religioso

A evolução histórica das disciplinas escolares determinou o desenvolvimento de metodologias de ensino fundamentadas na epistemologia de cada conhecimento científico específico que compõe o currículo escolar. A partir desse processo de aprofundamento dos estudos acadêmicos, juntamente com o desenvolvimento de novas condições para a

difusão e reprodução do conhecimento, a Didática Geral entrou em crise, sendo considerada uma arte envelhecida.

Refletindo o debate a respeito, conforme detectado no interior do campo específico, DOS SANTOS sintetizou a situação da Didática Geral:

Nota-se que começa a ruir a ideia [sic!] de uma didática como conjunto de técnicas e saberes metodológicos indispensáveis à arte de ensinar algo a alguém. Percebe-se também o início de um novo sentido, de um novo olhar, implicando a necessidade de alargamento do horizonte que orienta o processo ensinar-aprender e de percepção da presença de um conjunto mais amplos de interesses e interessados na educação.⁹

Percebemos nessa evolução histórica que as disciplinas oriundas de ciências epistemologicamente consolidadas, além de possuir um *corpus* de fatos e conceitos socialmente consagrados, têm utilizado para o conteúdo procedimental de seu currículo, a adoção das rotinas do profissional especializado na área. O exemplo viria das ciências empíricas. O professor dessas áreas ensina seus alunos fazendo-os reproduzir os processos e modos de agir desses profissionais em seus laboratórios de trabalho. Portanto, seguindo o modelo dessas disciplinas, a própria metodologia de ensino das Ciências Sociais, através de aulas-oficinas, procura introduzir os estudantes no “quefazer” específico do campo de conhecimento.

Os princípios que presidem esse tipo de encaminhamento metodológico são assim explicados por um especialista espanhol:

Em Física, por exemplo, não se aprende a pressão sobre os fluídos simplesmente para pressionar um fluído – o que seria uma estupidez – mas trabalha-se em função da observação de como se comportam os fluídos diante da pressão exercida em um ponto; e daí se extrai o Princípio de Pascal. Exatamente assim acontece na História: o uso da cartografia histórica, por exemplo, não tem como objetivo ensinar a olhar mapas sem outras razões; seu objetivo se enquadra na aprendizagem de conceitos tais como mudanças espaciais, causas e conseqüências dos fatos. Não se trata de propor atividades para treino manual ou para distrair os estudantes. Trata-se de “fazer coisas” em um contexto geral de ações fundamentadas e coerentes com relação à matéria que se está aprendendo.¹⁰

Dessa forma, cada matéria escolar, face à obsolescência crescente dos encaminhamentos propostos pela Didática Geral, tem se voltado para sua própria epistemologia e encaminhado soluções para o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de metodologias especializadas. A questão então seria: como o Ensino Religioso poderá evoluir seguindo o padrão das demais disciplinas escolares?

A primeira dificuldade seria a natureza multidisciplinar das Ciências da Religião. Esse campo de conhecimento, apesar de institucionalmente consolidado, tem tido dificuldade em conviver com sua pluralidade epistemológica e resistido ao encaminhamento transdisciplinar que a crise paradigmática atual tem proposto.

⁹ V.P.DOS SANTOS, O Quefazer na sala de aula, p.138.

¹⁰ J.PRATS, Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais, p.205.

No mais, uma primeira definição para que se tome o caminho das demais Ciências Sociais seria esclarecer os instrumentos de trabalho do Cientista das Religiões, seus procedimentos habituais, seus métodos e técnicas. Essas definições obviamente virão a partir do momento em que existir um consenso em torno do objeto de Estudo das Ciências da Religião.

O encaminhamento de uma resposta adequada a essas questões foi dado por Frank Usarski ao responder à pergunta “O que é Ciência da Religião?”:

Ciência da Religião é a disciplina empírica que investiga sistematicamente religião em todas as suas manifestações. Um elemento chave é compromisso de seus representantes com o ideal da neutralidade frente aos objetos de estudo. Não se questiona a “verdade” ou a “qualidade” de uma religião. Do ponto de vista metodológico, religiões são “sistemas de sentido formalmente idênticos”. É especificamente este princípio metateórico que distingue a Ciência da Religião da Teologia. O objetivo da Ciência da Religião é fazer um inventário, o mais abrangente possível, de fatos reais do mundo religioso, um entendimento histórico do surgimento e desenvolvimento de religiões particulares, uma identificação e seus contatos mútuos, e a investigação de suas inter-relações com outras áreas da vida. A partir de um estudo de fenômenos religiosos concretos, o material é exposto a uma análise comparada. Isso leva a um entendimento das semelhanças e diferenças de religiões singulares a respeito de suas formas, conteúdos e práticas. O reconhecimento de traços comuns do cientista da religião, permite uma dedução de elementos que caracterizam religião em geral, ou seja, como um fenômeno antropológico universal. A Ciência da Religião tem uma estrutura multidisciplinar. Trata-se de um campo de intersecção de várias subciências e ciências auxiliares. A História da Religião, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião são as mais referidas.¹¹

Seguindo os princípios acima esboçados, destacam-se alguns procedimentos essenciais no trabalho do cientista das religiões. Primeiramente, conforme já nos esforçamos por demonstrar ao defender a necessária “relativização de sua cosmovisão” da parte do professor de Ensino Religioso, a primeira “rotina” do Cientista da Religião é uma atitude epistemológica muito bem explicitada pela Fenomenologia, a *epoché*.

Epoché, no sentido fenomenológico, visa colocar entre parênteses a crença em toda realidade temporal e espacial, isto é, em toda a transcendência. Isto quer dizer que não devemos fazer juízo algum sobre o mundo e tudo aquilo que nele se inclui, até mesmo as mais convincentes evidências científicas, uma vez que as ciências naturais alimentam-se deste mundo empírico. Uma teoria rigorosa do conhecimento deve partir da absoluta e total falta de pressupostos. Evidentemente, isso não quer dizer que devemos negar a existência do mundo, o que seria impossível, mas simplesmente que tudo deve ficar em suspenso, “por decidir”.¹²

¹¹ F.USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*, pp.126-127.

¹² C.L.NASCIMENTO, *A Centralidade da Epoché na Fenomenologia Husserliana*.

Após esse “compromisso com a neutralidade”, essa *epoché* procedimental, segue-se o “inventário” dos fatos religiosos, que poderá ser empreendido de acordo com os princípios de cada ciência que compõe o campo de estudos. Também se deve proceder à delimitação da especificidade histórica de cada fenômeno religioso para, em seguida, se estabelecer seus contatos mútuos e suas inter-relações com outras dimensões da realidade social. Tudo isso, sem olvidar a caracterização geral comum a todo fenômeno religioso.

O desafio é produzir a transposição didática dessa práxis do Cientista das Religiões. Por outro lado, um questionamento prévio inicial precisa ser esclarecido. Mas, afinal, para que se estuda Ciências da Religião? Para que serve o Ensino Religioso? Nesse tópico, precisamos esclarecer os objetivos do Ensino Religioso. Nossa sugestão é de que essa resposta foque dois tipos de objetivos: primeiro, os objetivos formativos do Ensino Religioso e, segundo, os objetivos didáticos do Ensino Religioso.

Nossa sugestão é que se procure, aliando esses dois tipos gerais de objetivos, ressaltar os efeitos do Ensino Religioso sobre a vida prática dos indivíduos. Nesse sentido, poderíamos apontar como alguns objetivos formativos do Ensino Religioso, além da incontornável contribuição para a formação do ser humano apto para o convívio na sociedade multicultural contemporânea, o posicionamento consciente do estudante diante das questões liminares da existência, a alfabetização semiótica para a leitura de símbolos e a percepção da dimensão invisível da existência, se possível atrelada com o respeito ao sagrado.

Os objetivos didáticos do Ensino Religioso deveriam ser trabalhados em função dos conteúdos procedimentais peculiares ao campo de estudo. Além da “neutralidade sistemática”, trabalhar as diversas formas de inventários acadêmicos, desde a pesquisa exploratória, a aplicação de instrumentos de coleta de dados, os vários tipos de observação científica, a análise de documentos e dados estatísticos, a comparação de realidades histórico-religiosas, o desenvolvimento de raciocínios dedutivos e a proposição de explicações cientificamente respaldadas.

Cognição religiosa

Logicamente a aplicação desses princípios não terá validade se não for acompanhada por uma compreensão mínima dos processos psicológicos envolvidos na apreensão do conhecimento da Ciência das Religiões. Ou seja, temos que perceber minimamente como se dá a constituição do pensamento religioso academicamente norteado. Para tanto, algumas questões precisam ser ponderadas.

Em que se constituiria uma pretensa “alfabetização para o entendimento do fenômeno religioso”? Seria um “letramento” para a percepção do invisível? Pode-se pensar no desenvolvimento da percepção do sagrado?

Como poderíamos definir a “literacia religiosa”? Que elementos poderiam compor essa literacia religiosa? Qual o conjunto de competências necessárias que o indivíduo precisaria desenvolver para que se possa considerar que o mesmo atingiu um nível elevado do pensamento ou reflexão religiosa academicamente sustentada? Consequentemente, qual o grau mais elevado do desenvolvimento da compreensão academicamente religiosa do mundo?

Seria o desenvolvimento da sensibilidade religioso-ecológica ponto de apoio de uma ética sociocósmica esse ponto de maturidade intelectual desejado? Na explicação de SILVEIRA, essa postura ocorre nas seguintes condições:

a partir do despertar para a importância da ética centralizada no outro que a pessoa humana passa a refletir e a carregar questionamentos essenciais para o fortalecimento de uma vivência livre e aberta ao diferente. O discurso ético mais fecundo contra os preconceitos passa pela redescoberta das relações entre as pessoas. Assim, as novas sensibilidades religioso-ecológicas, em meio às novas demandas éticas, parecem apontar para uma vivência aberta à pluralidade, entendida como uma riqueza a serviço de uma sociedade suscetível ao diálogo franco, aberto e eficaz.¹³

Esses são apenas alguns apontamentos iniciais que poderão ajudar no desenvolvimento posterior de pesquisas sobre a cognição do pensamento religioso. Poderíamos, inclusive, propor um hipotético modelo, carente da empiria que, julgamos, ainda está por ser realizada, de progressão do pensamento religioso academicamente orientado.

Inicialmente, adotando a postura de valorização do conhecimento prévio do estudante e de respeito ao seu mundo vivido, com o objetivo do professor trabalhar tomando como referência o cotidiano do estudante, seríamos forçados a reconhecer os conceitos prévios que o aluno traz para a sala de aula, oriundos do senso comum de seu ambiente. Nesse nível, opera a costumeira “diabolização” do diferente, do outro. Trata-se de um estranhamento repulsivo do diferente que, em casos extremos, tende a negar o direito à própria existência dos demais. Esse conhecimento do senso comum é resistente à mudança.

Iniciada a alfabetização no pensamento religioso, naquele patamar básico inicial no qual o aprendizado da convivência inicia-se estaria o patamar da “tolerância” religiosa. A aceitação mínima do outro. Em seguida, sugerimos o nível de compreensão que admite as mútuas influências das tradições religiosas e o reconhecimento das estruturas comuns do sagrado. Por fim, poderíamos almejar o desenvolvimento da sensibilidade religioso-ecológica, tendo como princípio fundamental a integração tanto do princípio da transcendência quanto da imanência na compreensão do sagrado.

Conclusão

A partir da rápida análise e diagnóstico da situação do Ensino Religioso em Sergipe, tal como ele é vivenciado pelos estudantes da graduação em Ciências da Religião da UFS, procuramos propor alguns princípios, conforme tem sido entendido nas Ciências Sociais, para o Ensino Religioso nas escolas públicas.

São princípios estruturantes e de fácil percepção que aqui foram esboçados numa tentativa de estruturação lógica que visa auxiliar, principalmente, os estudantes de graduação em Ciências da Religião para desenvolverem a sua “reflexão-na-ação”.

Porém, nenhuma das propostas acima apresentadas pode ser pensada olvidando-se a realidade maior do desafio que a chamada “sociedade do conhecimento” tem posto para a educação escolar. Para sermos mais exatos, temos que pensar o Ensino Religioso à luz da

¹³ E.S. DA SILVEIRA, Sensibilidade religioso-ecológica e demandas éticas.

necessidade de reinventar a escola moderna, conforme vaticínio já confirmado pelos maiores especialistas.

Isso significa que o modelo de escolarização predominante ainda é o da escola que surgiu na época moderna, que trabalha um currículo próprio do século XIX, utilizando princípios didático-metodológicos concebidos no século XX, para alunos que vivem no século XXI. Portanto, não é sem motivo que já foi diagnosticado o envelhecimento da Didática Geral e os estudantes não conseguem se identificar com essa instituição defasada.

As alternativas que estão sendo propostas envolvem desde as questões estruturais mais profundas, como a necessidade de adequar a escola à evolução transdisciplinar do conhecimento e ao trabalho com as inteligências múltiplas, como as questões metodológicas mais evidentes, como a adoção do ensino por simulação e adoção dos princípios da educomunicação e do edutreinamento.

Em face desses desafios, essa tímida proposição de pensar o Ensino Religioso está apenas começando.

Referências bibliográficas

DA SILVEIRA, Emerson Sena. Sensibilidade religioso-ecológica e demandas éticas: Reflexões paradigmáticas. Revista Eletrônica da Faculdade Machado Sobrinho, Edição 2, jul/dez de 2010, http://www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/artigos/Artigo01REMS2.pdf

DOS SANTOS, Vivaldo Paulo. O Quefazer na sala de aula: didática, metodologia ou nada disso? *Dialogia*. v.2, Out/2003, pp.137-147.

KNIGHT, George R. *Philosophy & Education: An introduction in Christian perspective*. 3. ed. Berrien Springs, MI. Andrews University Press, 1998.

NASCIMENTO, C. L. A Centralidade da Epoché na Fenomenologia Husserliana. <http://www.ifen.com.br/artigos/artigo02.pdf>

OLIVEIRA, Fabiano de Almeida. Reflexões Críticas sobre Weltanschauung: Uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisões numa perspectiva teo-referente. *Fides Reformata XIII*, n. 1, pp.31-52, 2008.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: Princípios básicos. *Educar*, Curitiba, Especial, pp. 191-218, 2006.

SIRE, James W. *O Universo ao Lado: A vida examinada. Um catálogo elementar de Cosmovisões*. São Paulo: Editorial Press, 2001.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*. Cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma, São Paulo: Paulinas 2006.

Recebido 22/05/2015

Aprovado: 23/07/2015