

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

EDNA MARIA BIZ PASINI DAS CHAGAS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 27/01/2016.



VITÓRIA - ES  
2015

EDNA MARIA BIZ PASINI DAS CHAGAS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 27/01/2016.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS: UMA  
EPISTEMOLOGIA A PARTIR DA CULTURA AMAPAENSE



Dissertação de Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de

Mestre em Ciências das Religiões

Faculdade Unida de Vitória

Programa de Pós-Graduação

Linha de Pesquisa: Religião e Esfera  
Pública

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo de Paula Cavalcante

VITÓRIA - ES  
2015

Chagas, Edna Maria Biz Pasini das

A dimensão pedagógica das experiências religiosas / Uma epistemologia a partir da cultura amapaense / Edna Maria Biz Pasini das Chagas. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

ix, 63 f. ; 31 cm.

Orientador: Ronaldo de Paula Cavalcante

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

Referências bibliográficas: f. 61-63

1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso.
4. Epistemologia. 5. Educação. 6. Amapá. - Tese. I. Edna Maria Biz Pasini das Chagas . II. Faculdade Unida de Vitória, 2015. III. Título.


EDNA MARIA BIZ PASINI DAS CHAGAS

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS: UMA  
EPISTEMOLOGIA A PARTIR DA CULTURA AMAPAENSE

Dissertação para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões no  
Programa de Mestrado Profissional em  
Ciências das Religiões da Faculdade Unida  
de Vitória.

  
Doutor Ronaldo de Paula Cavalcante – UNIDA (orientador)

  
Doutor Wanderley Pereira da Rosa – UNIDA (presidente)

  
Doutor Antonio Vidal – UFES



Dedico esta dissertação

A DEUS, pela fé que me sustenta.

Ao meu esposo Joezer Chagas, com o qual compartilho à vida, responsabilidades, sonhos, alegrias, tristezas e por quem além do amor eu nutro admiração.

As minhas maiores pérolas, meus filhos Eder Lucas, Daniel e Ester Yerí a quem os agradeço pelo amor que transborda no meu coração.

## Agradecimentos

Toda a gratidão a Deus, por eu chegar ao término desse trabalho.

Ao Sr. Mario Pasini, meu pai (in memoriam) e a Sra. Nair, minha mãe. Aos meus treze irmãos, em especial a Zuléia, que na minha ausência durante o curso, dedicou sua atenção aos meus filhos. Aos meus sogros, Ezer Belo e Inez pelas orações.

À Francisca e a todos os amigos e irmãos na fé que, com entusiasmo e apoio, contribuíram para o cumprimento desta etapa em minha vida, obrigado.

Agradeço, em especial, ao professor Jorge Maurício Brito, bacharelado em Teologia da Faculdade FATECH de Macapá pelo entusiasmo e participação desde o início do deste curso.

À Secretaria de Educação do estado do Amapá, pela disposição das escolas da cidade de Macapá para a pesquisa de campo.

Agradeço também a todos os professores da Faculdade Unida que me acompanharam durante o mestrado e em especial ao Prof. Dr. Ronaldo Cavalcante, meu compreensivo e dedicado orientador, que tornou possível a realização desta obra.

À equipe da Faculdade UNIDA, sempre disposta a ajudar.



“A linguagem simbólica em última análise tem raízes na vida e não é simplesmente uma linguagem vazia e sem sentido”.

(Paul Ricoeur)

## RESUMO

O Ensino Religioso ainda está envolvido em um amplo e profundo processo de discussões. Acreditamos que a razão maior para esse processo de redescoberta reside no fato de que, mesmo sendo um velho conhecido da humanidade, contudo, só recentemente foi incorporado como um dos substratos da ciência. E esse reconhecimento social, refletido em sua incorporação como um dos componentes da Educação Básica, trouxe a lume um cenário de críticas, antagonismos, incertezas e inseguranças, como é bem característico de toda ciência em fase de instalação. Contudo, nos parece que a principal inquietação dos pesquisadores do ER seja concernente a sua epistemologia, ao seu discurso como ciência do fenômeno religioso em face dos processos de escolarização. Assim, o objetivo principal deste trabalho é mostrar qual a tendência epistemológica do ER no Estado do Amapá, isto é, o perfil do modelo educacional comum nas escolas do Estado, e o respectivo impacto social. A metodologia adotada consistiu, primeiramente, de uma análise da literatura a respeito do tema/problema, seguida da coleta de dados em 04 escolas públicas e 03 tradições religiosas cristãs de grande porte no Estado do Amapá e, finalmente, o referido contraste entre ambas e interpretação crítico-discursiva. Como principal resultado, observamos que o modelo de ER adotado nas escolas do Amapá ainda encontra-se fortemente vinculado e influenciado por tradições religiosas cristãs, o que resulta em uma epistemologia de baixo impacto acadêmico-científico e a respectiva espiritualização dos saberes religioso.

**Palavras-Chaves:** ER. Epistemologia. Educação. Amapá.



## ABSTRACT

Religious Education is still involved in a broad and deep process of discussions. We believe that the major reason for this process of rediscovery lies in the fact that, despite being an old acquaintance of humanity, however, has only recently been incorporated as one of science substrates. And this social recognition, reflected in its incorporation as a component of basic education, brought to fire one critical scenario, antagonisms, uncertainties and insecurities, as is quite typical of all science being installed. However, it seems that the main concern of ER researchers is concerning his epistemology, to his speech as a science of the religious phenomenon in the face of schooling processes. Thus, the main objective of this work is to show that the ER epistemological trend in the state of Amapá, ie profile of the common educational model in the state schools, and its social impact. The methodology consisted, first, of a literature review on the topic / issue, followed by data collection in 04 public schools and 03 major Christian religious traditions in the state of Amapá, and finally, that contrast between them and critical-discursive interpretation. The main result, we found that the ER model adopted in Amapá schools is still being strongly linked and influenced by Christian religious traditions, which results in an epistemology of low academic-scientific impact and its spiritualization of religious knowledge.

**Keywords:** ER. Epistemology. Education. Amapá.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LINGUAGEM SIMBÓLICA DA RELIGIÃO .....	12
1.1 Dimensão simbólica da religião .....	13
1.1.1 O pensamento simbólico .....	15
1.1.2 As raízes simbólicas do sagrado .....	17
1.2 Linguagens da religião .....	20
1.2.1 A experiência religiosa .....	22
1.2.2 Mitos, ritos da religião.....	25
1.3 Síntese .....	27
2 O ENSINO RELIGIOSO NA PÓS-MODERNIDADE: ENTRE SÍMBOLOS E PARADÍGMAS.....	28
2.1 O cenário da pós-modernidade.....	30
2.1.1 A presença do pós-moderno .....	30
2.1.2 As características do pós-moderno .....	31
2.2 A educação e sua instrumentalização pedagógica.....	33
2.2.1 A instrumentalização do ensino.....	33
2.2.2 Os limites dos referenciais pedagógicos.....	37
2.3 A compreensão do ensino religioso e a educação .....	38
2.3.1 A realidade dos símbolos religiosos e a sala de Aula.....	38
2.3.2 O ensino religioso: modelo, método e pedagogia.....	40
2.4 Síntese.....	42
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	44
3.1 Resultados: estratégia teórica adotada na construção dos formulários de pesquisa .....	44
3.2 Resultados: dados colhidos na pesquisa de campo.....	46
3.3 Discussões .....	49
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS .....	61
APÊNDICES .....	64
APÊNDICE A – Formulário para a pesquisa eclesial .....	65
APÊNDICE B – Formulário para a pesquisa de professor .....	67
APÊNDICE C – Formulário para a pesquisa aluno.....	69

## INTRODUÇÃO

Enquanto uma dimensão histórica das sociedades, a religião (e a sua versão individualizada como religiosidade) ainda ocupa lugar central entre as atividades humanas mais incessantes em busca da civilização do espaço e do tempo da totalidade da existência.

Essa necessidade, inata à natureza humana, de se voltar para algum horizonte restaurador, ou, pelo menos, garantidor das respostas para as necessidades que não se veem atendidas pelas instâncias naturais das construções terrenas produziram, e ainda continuam produzindo, grande volume de insumos culturais para as sociedades de todos os tempos. É justamente essa faculdade geratriz de novas formas e modos de se lidar com a natureza, com as pessoas e consigo mesmo que tem levado o homem a deixar consignado às gerações futuras um rastro de pegadas que apontam para um lugar experiencial inusitado, provocante, misterioso e desafiador: O Sagrado e o seu tempo de ação.

Portanto, enquanto uma ferramenta para a aquisição de um tipo particular de cultura, que mostra um retrato de uma dimensão da humanidade oculta pela secularidade das idealizações sociais, a religião mostra muito mais que um cenário de opções de modos de vida e, além disso, enseja uma análise profunda, sistematizada e holística das linguagens, símbolos, mitos e ritos produzidos pelas diversas tradições religiosas. E isso significa que o tratamento racional do fenômeno religioso (quer de forma epistemológica quer de forma pedagógica) deve considerar, antes de qualquer coisa, a condição fenomenológica do advento do Sagrado como um advento humano, mesmo que as suas conotações simbólico-culturais transcendam aos paradigmas correntes da sociedade.

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre o papel das linguagens da experiência religiosa, com ênfase em sua dimensão pedagógica, e no contexto da cultura amapaense. É importante que se diga desde o início que a nossa opção pela dimensão pedagógica não é uma tentativa de circunscrever o fenômeno religioso apenas ao contexto escolar, pelo contrário, é baseada na constatação de que a religião, particularmente, exerce um grande e poderoso papel de inserção/reinserção/ressocialização cultural. Mormente, através da justaposição de seu acervo místico, da didática e propedêutica de transmissão dos seus legados presentes em suas doutrinas, das liturgias e práticas eucarísticas, consagratórias, de passagens etc.

Foi justamente essa polissemia paradigmática, assinadas pelas tradições, que nos levou a basear a nossa reflexão/pesquisa não apenas nos insumos da literatura, mas das experiências eclesiais e escolares. Tendo isso em mente, fizemos uma pesquisa de campo, envolvendo as 03 (três) maiores tradições religiosas presentes no Estado do Amapá, e 04 (quatro) escolas públicas onde há o Ensino Religioso. Em relação às tradições, além da observação dos cultos, em dias e horários estratégicos, onde foram registrados alguns elementos significativos, foi aplicado também um formulário, preenchido em entrevista com o presidente/líder geral da tradição em análise.

A pesquisa nas escolas ficou concentrada nas regiões norte e sul da capital amapaense, cidade de Macapá. Envolveu 06 (seis) professores (questionários e entrevistas) e pouco mais de 500 alunos do ensino fundamental, da disciplina Ensino Religioso.

Esta dissertação abordará nos dois primeiros capítulos temas relativo à revisão bibliográfica, permitindo-se ao leitor uma breve e significativa compreensão do cenário que servirá de fundamentação para a análise, interpretação e discussão dos resultados colhidos na pesquisa de campo (capítulo terceiro). E finalmente apresentamos nossas considerações finais, apontando elementos que mostram novas dinâmicas para pesquisas futuras sobre este tema.

## 1 A LINGUAGEM SIMBÓLICA DA RELIGIÃO

Sem dúvida nenhuma a linguagem ainda é o melhor meio conhecido pelo homem para expressar a sua experiência da realidade. É a partir dela que o ser humano constrói e reconstrói seu universo social, religioso, suas convicções factuais e epistemológicas, segundo as quais definirá à sua maneira de conceber e interpretar os diversos fenômenos em que se vê envolvido.

Enquanto uma ferramenta inerente à própria natureza humana cumpre ao homem manipular, descobrir e criar os diversos signos e símbolos linguísticos e com eles construir tipologias apropriadas para compreender, transformar e controlar as realidades experimentadas pelo seu corpo e pela sua mente através da linguagem. Deste modo, pode-se dizer que uma é a experiência do corpo, e outra, a experiência da mente. E isso não significa, necessariamente, um conflito ontológico entre a natureza física do homem (o corpo) e a sua natureza psíquica/imaterial (a mente), mas a constatação da necessidade de se considerar tanto a experiência corporal da realidade quanto a sua experiência mental/psíquica porque será desse confronto e ajustamento que se poderão estabelecer sólidos fundamentos factuais e epistemológicos para a construção do conhecimento.

Particularmente, no tocante ao fenômeno religioso, essa necessidade urge dramaticamente por se observar nas sociedades um imenso panteão religioso, cada vez mais crescente e, às vezes, paradoxal, nos impondo o desafio de se definir meios e estratégias de controle dos diversos símbolos e signos religiosos para se entender e interpretar as diferentes concepções da experiência religiosa.

Em considerando, portanto, que a linguagem, e seus diversos símbolos, subsidiam as mais variadas construções da experiência do Sagrado, particularmente, na concepção de práticas e valores morais e/ou sociais que, por fim, afetam toda a sociedade e o modo de estruturação do fenômeno religioso, epistemológica e didaticamente, neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre os símbolos e as linguagens da religião, privilegiando-se tanto a sua dimensão epistemológica quanto filosófica. É conveniente observar que a nossa escolha, de se deslocar o nosso olhar do fenômeno religioso para as religiões, não é sem razão, afinal, no centro das práticas do Ensino Religioso as tradições ocupam papel e lugar especial, haja vista que elas ainda são signatárias naturais do fenômeno religioso.

## 1.1 A dimensão simbólica da religião

É notório que o atual estado de desenvolvimento das sociedades se consolida e se confirma como um fenômeno construído a partir da imagem<sup>1</sup>, do visual<sup>2</sup>. Realmente, percebe-se um ajustamento dos diversos saberes no sentido de se “mostrar” às claras a realidade fomentando uma necessidade imperativa de se interagir, manipular e compreender os fenômenos naturais e sociais a partir de sua representação visual, imagética, sensorial, sem o que tudo o que se venha a falar ficaria reduzido ao campo das incertezas, do oculto, do improvável, do questionável. De fato, essa corrida colossal atrás da representação imagética da realidade tem subsidiado um regime de opressão sobre a linguagem simbólica e suas diversas formas de conotações, ocasionando um empobrecimento do pensamento, da imaginação e da criatividade.

Tal constatação pode ser observada se considerarmos o profundo cenário de mudanças paradigmáticas em todos os setores da sociedade, particularmente, devido ao:

enorme desenvolvimento da fotografia, da cinematografia, da televisão, do vídeo e dos atuais e passageiros videocassetes e DVDs em nossa civilização ocidental que é a expressão de uma marcha incontível para a visualização total da realidade, “a civilização da imagem”. Uma espécie de lógica secreta percorre a ciência e a técnica modernas manifestando uma busca da verdade que se pretende exhibir bem a nossa frente (a palavra em negrito foi inserida por nós).<sup>3</sup>

Segundo esse mesmo autor, o ideal da ciência e da técnica modernas parece perseguir a necessidade de se expressar os segredos da realidade a partir de sua visualização, trazendo aos olhos as coisas tais como elas são<sup>4</sup>.

Haveremos de observar que tal caminho de construção da ciência e da técnica modernas, de acesso à verdade da natureza, consolida a ideia de que a validade dos argumentos epistemológicos e filosóficos só têm significado se forem construídos a partir de sua representação visual, imagética, sensorial. Tal constatação tem engendrado um tipo de lógica científica que se fundamenta em uma espécie de silogismo acadêmico e que se

<sup>1</sup> Podemos entender imagem como “algo que toma alguns traços emprestados do visual e que, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito. Imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou conhece”.

<sup>2</sup> JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2009, p. 13.

<sup>3</sup> MARDONES, José Maria. *A Vida do Símbolo: A Dimensão Simbólica da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2006 (Coleção Espaço Filosófico)

<sup>4</sup> MARDONES, 2006, p. 18.

antagoniza com a capacidade de se pensar a partir da linguagem simbólica, ou qualquer outro tipo de linguagem.

Essa avalanche de insumos tecnológicos e midiáticos que perpassam a nossa sociedade tem fomentado a regra pétrea de que só conseguimos dizer, expressar e mostrar a verdadeira face da realidade a partir das imagens, ficando ao campo do imaginário toda e qualquer realidade pensada, analisada e caracterizada a partir de uma perspectiva e lógica diferentes, desvalorizando-se, assim, todas as outras formas de apropriação dos diversos fenômenos.

O pensamento imagético, conforme concebido acima, na realidade é um retorno ao pensamento filosófico de Richard Rorty (1931-2007), que considerava a mente como um “espelho da natureza”. Com efeito, é entendimento pacífico no campo da filosofia de que, sendo o conhecimento a apresentação verídica ou adequada de algo à mente, mesmo que de forma parcial, sua construção está condicionada a capacidade de representação da coisa/objeto submetido e/ou percebido pelo sujeito de conhecimento. Assim, o conhecimento verdadeiro seria entendido como representação da realidade exterior a mente.<sup>5</sup> Nesse caso, conhecer um fato consistiria em formular uma representação adequada do mesmo. E essa é, justamente, a metáfora proposta por Rorty, segundo o que se consolidou a ideia de que o conhecimento das coisas, como elas realmente e verdadeiramente são, sê-nos impõe o polimento metódico da mente<sup>6</sup>.

Note-se que, independentemente da teoria do conhecimento utilizada como fundamento teórico: Realista ou Idealista<sup>7</sup>, há uma relação profunda e intrínseca entre o sujeito (conhecedor) e o objeto (conhecido), refletida nas dimensões sensoriais e/ou psicológicas do sujeito de conhecimento e que, dependendo de qual delas seja a mais privilegiada na construção de um arcabouço teórico, resultará em diferentes concepções da realidade.<sup>8</sup>

Assim, perdidos entre o fascínio das concepções pictóricas e o enrijecimento da capacidade cogitativa e criativa da mente humana, os símbolos circulam a deriva, sem relevância concreta e reconhecimento como formas de conhecimento e

---

<sup>5</sup> COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. P.156-157.

<sup>6</sup> COTRIM e FERNANDES, 2010, 157.

<sup>7</sup> A teoria realista do conhecimento “as percepções que temos dos objetos são reais, ou seja, correspondem, de fato, as características presentes nesses objetos”. Por outro lado, segundo a teoria idealista do conhecimento “é o sujeito que predomina sobre o objeto, isto é, a percepção que temos da realidade é produzida pelas nossas ideias, pela nossa consciência”.

<sup>8</sup> COTRIM e FERNANDES, 2010, p. 159.

apropriação/aproximação das realidades que se apresentam invisíveis, indisponíveis as percepções sensoriais, tal como o é o fenômeno religioso. Nesse sentido, o símbolo, enquanto um instrumento para a construção do discurso religioso poderia muito bem ser considerado a linguagem da transcendência.<sup>9</sup>

### ***1.1.1 O pensamento simbólico***

A ideia de se cogitar sobre o pensamento simbólico deve se escorar no princípio de que o símbolo se concretiza na capacidade imaginativa do ser humano, na valorização de sua habilidade intelectual de racionalizar e interagir com a realidade e de expressá-la a partir da imaginação. Nesse sentido, há que se considerar que a imaginação pode nos revelar estruturas da realidade inacessíveis a qualquer experiência racional, que se encontra oculta as nossas percepções organolépticas, inatingíveis ao pensamento representacional.

Segundo Mircea Eliade,

O símbolo revela certos aspetos da realidade — os mais profundos — que desafia qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos, os mitos, não são criações irresponsáveis da psique; eles respondem a uma necessidade e preenchem uma função: pôr a nu as mais secretas modalidades do ser. Por conseguinte o seu estudo permite-nos conhecer melhor o homem, «o homem sem mais», aquele que ainda não transigiu com as condições da história.<sup>10</sup>

Percebemos no pensamento de Eliade, como transcrito acima, que não somente as imagens, ou os mitos, são ferramentas para a percepção, racionalização e manipulação da realidade experimentada pelo ser humano, quando da construção do seu conhecimento dos diversos fenômenos a que se encontra submetido, mas os símbolos também, eles subsidiam um aporte teórico rico e diversificado para a interpretação das diversas experiências da vida, particularmente, quando nos vemos diante de eventos/realidades que são inatingíveis pelas nossas postulações racionais pré-concebidas. Nesse caso, em maior grau, o desafio de se apreender e de se sistematizar tais realidades está frontalmente condicionado a nossa capacidade de se lidar com significados que não são de fácil representação e sistematização.

A linguagem simbólica, então, se vê em estreito vínculo com a imaginação porque ela está livre do pensamento objetivo, racionalizado comum à lógica das práticas científicas

---

<sup>9</sup> MARDONES, 2010, p. 15.

<sup>10</sup> ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos*. 1. ed. Lisboa: Arcadia, 1979. 13 p.



consagradas na atualidade, deve figurar entre a poesia e a arte, sem se deixar poluir pelo subjetivismo exacerbado de nossa faculdade de imaginar e de criar mecanismo para se compreender os desafios da nossa própria existência.

Podemos dizer que “[...] um objeto é simbólico quando ele representa mais do que o seu sentido direto, carregando uma metáfora cujo significado não é imediato. O símbolo envia sempre a um conteúdo mais amplo que seu sentido evidente”.<sup>11</sup>

Enquanto uma dimensão da atividade humana para se manifestar diante das várias experiências da vida, o simbolismo (símbolo ou linguagem simbólica), conquanto não se identifique e se harmonize com o racionalismo cartesiano adotado pela ciência, tem a sua lógica própria baseada naquilo que é importante.<sup>12</sup> Assim, seu valor reside no fato de se apropriar de valores, experiências e significados que perpassam a história das civilizações, contudo, estabelecendo um vínculo efetivo com os valores consagrados pelas sociedades. Particularmente, a verdade do simbolismo vai encontrar amparo maior na história das religiões e no tratamento do fenômeno religioso, tal como concebido pelas/nas diversas tradições religiosas e religiosidades.

É importante que se considere que os símbolos não têm uma lógica linear, pelo menos do ponto de vista da prática científica cartesiana atual, racional, imune as dimensões criativas da imaginação e seu poder de expressar a realidade em linguagem que escape a razão. Todavia,

O simbolismo é uma construção cultural, fruto de uma realidade social: a cruz tem um significado na cultura ocidental, mas não em outra parte. O simbolismo está presente nos pensamentos, nos sentimentos, nos atos, nas situações e mesmo nos objetos. Isso porque o simbolismo se coloca relativamente à cultura e à espiritualidade. O sentimento derivado do encontro com o sagrado possui características próprias para cada momento histórico e mesmo para cada sociedade.<sup>13</sup>

Não obstante a tendência de se colocar a linguagem simbólica na margem dos processos evolutivos e culturais das civilizações, a riqueza e importância dos símbolos reside em suas possibilidades de apreciação/interpretação tanto individual quanto coletiva. É um retrato da experiência humana que se manifesta concretamente na vida comunitária, emprestando-lhe valores reais, tangíveis, observáveis e decisivos em sua transformação

<sup>11</sup> SILVA J. C. Avelino da. *Mito e Simbolismo*. Fragmentos de Cultura. Goiânia, v. 21, n.7/9, p. 363-373 jul./set. 2011.

<sup>12</sup> SILVA, 2011, p. 364.

<sup>13</sup> SILVA, 2011, p. 366.

cultural. Nesse sentido, ele pode ser considerado como “uma construção humana, [...] um fenômeno cultural da condição humana”.<sup>14</sup>

O pensamento simbólico, mormente o valor do símbolo, se faz perceber quando o ser humano se vê obrigado a compreender a sua própria experiência transcendental. Nesse caso, a inteligência humana se vê desafiada a responder a questões que não se amoldaram à lógica formal do pensamento racional. Trata-se de uma experiência sobrenatural que, embora escape a dimensão da métrica científica, mostra-se real, presente e emergente em/sobre cada um. Assim, nessas experiências místicas “ocorre uma alteração na percepção de sentido e entrevisões, sensação de grande bem-estar e aumento da capacidade criativa”.<sup>15</sup> E isso exige que se construa um aporte teórico-conceitual próprio, singular, específico para se lidar com tais formas de experiências sobre-humanas.

Segundo José Mardones,<sup>16</sup> há uma experiência da realidade que se dispõe acima dos alicerces do pensamento científico da modernidade, que apesar da aparente discrepância e contradição em relação ao racionalismo científico de nossa época, dá sentido a várias dimensões humanas (a angústia, a morte, a dor, a solidão) e que consolida, se entende e se expressa através do símbolo.

### **1.1.2 As raízes simbólicas do sagrado**

Entendemos que por trás da experiência religiosa jaz o símbolo. Esta figura como um elemento moderador para mediar à experiência mística e expressá-la em linguagem inteligível e adequada às necessidades humanas quando se depara com o desafio de acessar ao Transcendente, origem, fonte e significado das sensações indizíveis do espírito do homem.

A ciência e a filosofia podem nos responder com muita coerência e equilíbrio muitas experiências da vida humana, apontando-nos elementos inquestionáveis e irrefutáveis sobre a existência de diversos fenômenos. Todavia, seus aportes descritivo, racional, sistemático e objetivo diluem, ou esmaecem, algumas realidades que não se deixam capturar pela métrica hostilizada da/na academia, mormente, por seus instrumentais teóricos e tecnologizados. Tal condicionamento põe a parte toda experiência que não seja traduzível em seus modelos pré-concebidos de pensamento. Nesse sentido, o Transcendente (o divino, ou o Sagrado) surge

<sup>14</sup> SILVA, 2011, p. 367. Omissão inserida por nós.

<sup>15</sup> SCUSSEL, Marcos André. A auto compreensão e a representação do divino a partir de um olhar multidisciplinar. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo, RS, n. 28, p. 60-71, maio-ago. 2012. p. 66.

<sup>16</sup> MARDONES, 2010, p. 613.

como um problema-obstáculo que, embora experimentado e vivenciado pelas várias tradições religiosas, ainda não encontrou lugar como contributo ao paradigma da ciência moderna.

É nas tradições religiosas, e nas experiências individuais da religiosidade, que o símbolo encontra guarida, fomentando um amplo e profundo processo de mudanças que não se reduzem apenas ao campo do imaginário, pelo contrário, ditam normas de vida, práticas e valores que se refletem na própria convivência comunitária. Disto percebe-se no ser humano, particularmente em sua resposta diante do Sagrado, um ser extremamente simbólico, que se mostra e se relaciona muito bem a partir da linguagem simbólica, que se descobre e se conhece como um animal capaz que transitar num universo acessível e perceptível somente aos seres simbólicos.

O Sagrado, portanto, subjaz no Reino do Símbolo, onde tem existência e de onde responde aos anseios mais profundos da humanidade, revelando os significados ocultos à lógica, e o fim de todas as coisas. E essa aproximação humana ao universo simbólico nos mostra o desejo que o homem tem de transcender o seu tempo e a sua própria história. Assim, “o símbolo religioso seria uma forma de experiência da realidade, a de ver os objetos da realidade como hierofania”.<sup>17</sup> Isso não significa uma deformação da realidade, mas a habilidade de se enxergar o significado mais profundo das coisas, como se o fosse a partir de uma lente que escapa a maioria das pessoas.<sup>18</sup>

Portanto, o Sagrado não se manifesta em linguagem formal, direta, funcional, mas o faz a partir do símbolo, cujas raízes encontram-se na própria natureza humana, no íntimo de cada um.

É ponto pacífico na literatura que a experiência simbólica da humanidade precede o surgimento da linguagem. Mesmo antes da elaboração da escrita o homem já vinha lidando com a realidade através dos símbolos e, a partir deles, construindo e reconstruindo seu universo experiencial. É velha conhecida da humanidade, portanto, a configuração simbólica das mais diversas experiências humanas, a partir das quais o homem reconhece a si mesmo e o próprio espaço onde vive.<sup>19</sup> Assim, estruturas e características insondáveis da realidade se

---

<sup>17</sup> O termo hierofania exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela.

<sup>18</sup> MARDONES, 2010, p. 88.

<sup>19</sup> O homem das sociedades arcaicas tem a tendência para viver o mais possível no sagrado ou muito perto dos objetos consagrados. Essa tendência é compreensível, pois para os “primitivos”, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas, o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência.

desnudam e se manifestam diante da percepção simbólica, ensejando um tipo de conhecimento existencial capaz de fazer ver além das aparências imediatas das coisas.<sup>20</sup>

Para Mircea Eliade essa realidade simbólica, diferente da realidade natural, é lugar próprio da existência do Sagrado e não se traduz a partir da linguagem comum. Para ele:

O sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades “naturais”. É certo que a linguagem exprime ingenuamente o *tremendum*, ou a *majestas*, ou o *mysteriumfascinans* mediante termos tomados de empréstimo ao domínio natural ou à vida espiritual profana do homem. Mas sabemos que essa terminologia analógica se deve justamente à incapacidade humana de exprimir *oganzandere*: a linguagem apenas pode sugerir tudo o que ultrapassa a experiência natural do homem mediante termos tirados dessa mesma experiência.<sup>21</sup>

E isso significa que o homem, para tratar com o Transcendente, deve acessar um tempo e espaço bem diferentes do humano, onde se encontra e se manifesta uma realidade sobrenatural, sagrada, divina, em paralelo ao desenrolar dos eventos históricos da humanidade. Nesse caso, Eliade aponta para duas realidades diferentes: a sagrada e a profana, cada uma expressando o modo de ser do mundo; aquela dispendo sobre o modo de ser das diversas experiências religiosas, sobre a reinterpretação da natureza, e a ressignificação de objetos e utensílios; esta, sobre as estruturas sociais experimentadas nas experiências naturais, racionais e tangíveis.

Deste modo, as raízes simbólicas do Sagrado se conformam às experiências religiosas da realidade, a sua recepção e interpretação a partir de hierofanias que ressinificam os espaços e tempos da existência humana, e que fogem as dimensões da realidade material. Que fundam universos paralelos, capazes de subsidiar sensações e experiências que não encontram respostas segundo as construções e cosmo visões humanas, contudo, que fazem não apenas pensar, mas viver.

São no encontro com a humanidade que o Sagrado mostra as suas raízes, fazendo aflorar no homem sua natureza primordial, traduzida em ações sagradas, mitos ou ritos, e fazendo-se descobrir através de símbolos exteriorizados através de diversas modalidades de culto, adoração, liturgias e experiências.

<sup>20</sup> ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.12-13.

<sup>21</sup> ELIADE, 1992, p. 12.

## 1.2 Linguagens da religião

Enquanto uma característica atinente a todas as culturas, observada em todos os períodos históricos da humanidade, a linguagem é um fenômeno que não se presta apenas para se estabelecer comunicação entre dois ou mais interlocutores, mas, além disso, é uma ferramenta de difusão de cultura, de pessoalidade, de identidade, de manifestação e exteriorização de elementos interiores até então desconhecidos, e que se deixam desnudar a partir da estruturação do discurso, seja ele escrito, oral ou pictórico. Nesse sentido, as experiências do Sagrado se traduzem em meios e formas de linguagens quase ao infinito, uma vez que a codificação e a decodificação das estruturas do discurso religioso dependem do momento histórico de sua construção, do grau de aculturação e/ou da natureza de seus interlocutores, da homogeneidade de pensamento do emissor em face do receptor, da esfera de validade dos valores, princípios e normas exarados.

Segundo Paulo Nogueira,<sup>22</sup> as diferentes formas de construção e reconstrução do discurso (exteriorizado a partir da linguagem) se dão em razão de, quase sempre, haver entre emissor e receptor uma relação assimétrica, refletida na ausência de um código único, o que impõe a necessidade de tradução/interpretação e ocasionam a produção de novos discursos, novas informações, novos textos.

Particularmente, quando nós voltamos para as religiões e religiosidades<sup>23</sup> podem perceber que o percurso itinerário desde a experiência do Sagrado até a sua manifestação através da linguagem há um variadíssimo e rico acervo simbólico-cultural que determina o *modus vivendi* do indivíduo e da comunidade em que ele está inserido.<sup>24</sup> Para José Severino Croatto, essa diversidade de expressões do Sagrado, e de suas experiências pelo/no homem, repercute e se traduz em ritos e mitos com estruturas e significados particulares,

não só no sentido de que os ritos como ações e os mitos como narrações têm uma “forma” estruturada, mas também e, sobretudo enquanto ambos têm um “núcleo de

---

<sup>22</sup> NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. *Religião Como Texto: Contribuições da semiótica da cultura*. In: NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza (Org.). *Linguagens da Religião: Desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 13. (Coleção Estudos da Religião).

<sup>23</sup> Entendemos Religião como: “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”.

<sup>24</sup> SILVA, Eliane Moura. *Religião, Diversidade e Valores Culturais: Conceitos Teóricos e a Educação Para a Cidadania*. REVER, São Paulo, p. 4-5, 2004.

sentido”, permitindo tanto sua variação sintagmática (a ordem dos elementos) como paradigmática (sua modalidade e intercambio em diferentes exemplos).<sup>25</sup>

Ademais, como ele mesmo acrescenta, “o mito do dilúvio, por exemplo, pode ter diferentes episódios, uma ordem diferente, um esquema narrativo específico etc., dentro de uma mesma cultura”.<sup>26</sup>

Assim, essa singularidade do fenômeno religioso, que empresta múltiplos significados às experiências religiosas, propicia diferentes abordagens e perspectivas de estruturação da fé e de sua interpretação a partir das inter-relações do ser humano com o Sagrado, fomentando um amplo processo de ressignificação dos valores culturais experimentados na sociedade. É importante frisar que essa necessidade relacional sobre-humana não é apenas interpretativa e passional, mas é ativa, criadora e transformadora.

Note-se que, a partir dos pontos apresentados no parágrafo anterior, as experiências transcendentais podem ser registradas e interpretadas de diversos modos, com signos, símbolos e linguagens diferentes, mesmo que essa experiência se dê em uma mesma coletividade. O grande volume de tradições religiosas, cada vez mais crescentes na atualidade, são a prova inequívoca do poliglotismo simbólico linguístico da religião, que não se deixa traduzir em linguagem única, irreduzível. E, embora a experiência do Sagrado seja o núcleo basilar do fato religioso, a riqueza simbólica cultural das sociedades proporciona diferentes formas de expressão de tal experiência, ensejando que a mesma divindade seja conhecida, recepcionada e reverenciada de formas diversas, conforme o grau de interação com o homem e a habilidade deste em, a partir dos signos e símbolos, construir discursos para humanizar sua experiência sobre-humana.

Percebemos que, assim, o Sagrado enquanto um ente que escapa a dimensão da existência humana, particularmente no tocante a sua natureza imaterial, que não se insere no mundo habitado a partir da sistematização lógica das impressões sensoriais, contudo, vê-se realizado por meio da linguagem, e nela encontra abrigo para desencadear o conhecimento e experiências não possíveis ao escrutínio secular do mundo da matéria.

Não obstante, convém observar que as diferentes tipologias do Sagrado são reflexos de um caos existencial presente no homem, que se vê diante da vida como um ser em construção, procurando incansavelmente por uma saída, que proporcione a redescoberta do mundo e dele

---

<sup>25</sup> CROATTO, Severino. *As Linguagens da Experiência Religiosa: Uma introdução à fenomenologia da religião*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Religião e Cultura).

<sup>26</sup> CROATTO, 2010, p. 25.

mesmo. E este é, em nosso ponto de vista, o porquê mais importante em cada encontro com o divino, uma realidade diferente, uma deidade diferente. É o ser humano se transfigurando em realidade transumana.

Essa particularidade criativa do ser humano levou o pesquisador da religião e filósofo Georges Bataille a dizer que:

os deuses são simplesmente espíritos míticos, sem substrato de realidade. E deus, é puramente divino (sagrado), o espírito que não está subordinado à realidade de um corpo mortal. Na medida em que ele próprio é espírito, o homem é divino (sagrado), mas não o é soberanamente, já que é real.<sup>27</sup>

Trata-se, então, do reconhecimento de que, ao se relacionar com o Sagrado, o homem procura suprir a sua debilidade natural e impotência diante dos desafios da sua própria existência, tornando-se, em certos aspectos, um ser divino. É, portanto, um encontro de restauração/autoafirmação de uma dimensão escondida e que reconfigurará a totalidade da vida, sendo fonte de uma nova e poderosa força, que permitirá a superação da condição limitada do corpo.

Observamos, assim, que a religião fala e se manifesta através de muitas línguas, tantas quantas forem às concepções e aspirações humanas. E essa capacidade, de criar metalinguagens, codificadas a partir de um simbolismo que foge a lógica de sua dimensão semiótica, torna fundamental que as linguagens da experiência religiosa sejam interpretadas à luz de seu lugar existencial/experiencial, requerendo-se instrumentos próprios de catalogação, significação e interpretação.

### **1.2.1 A experiência religiosa**

Não seria possível entender coerente e adequadamente as linguagens da religião sem antes entender a experiência religiosa que se traduz a partir da linguagem humana. Essa necessidade, por mais óbvia que pareça, deve ser enfatizada, uma vez que, sem tal experiência, qualquer consideração que venhamos a fazer a esse respeito ficaria reduzida ao campo hipotético das ideias, estéril, abstrata, apartada da vida real. Desse modo, mesmo que essa realidade transcenda e que se localize em um universo não material, distante, intangível à natureza física do homem, contudo, é uma experiência humana, observada e constatada ao

<sup>27</sup> BATAILLE, Georges. *Teoria da Religião*. São Paulo: Ática, 1993. p. 19.

longo do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, assumindo formas, estruturas e características que se ajustam ao tempo e ao espaço das civilizações, e desafiam o nosso entendimento.

Para José Severino Croatto, enquanto uma dimensão da experiência humana, o relacionamento com o Sagrado é uma vivência relacional, principalmente:

a) com o mundo (a natureza, a vida e o que a realidade oferece; b) com o outro indivíduo; c) com o grupo humano (todo ser humano está socializado, de uma forma ou de outra, em diferentes níveis: família, clã, etnia, bairro, município, estado, nação, clube, associação, fraternidade, igreja, partido político etc.). O trabalho (uma realidade que ocupa um terço do dia de cada pessoa), o transporte, a alimentação, os encontros e reuniões, as festas, os meios de comunicação, tudo “reúne” e socializa, ou seja, o indivíduo está sempre em sociedade.<sup>28</sup>

E essas características têm influenciado grande e poderosamente na produção de discursos religiosos cada vez mais bem elaborados, nos revelando novas e complexas interfaces do relacionamento do homem diante de sua experiência sobre-humana. De fato, essa singularidade típica de tais experiências nos fornece um verdadeiro mapeamento multiforme e policromático dos valores mais íntimos da humanidade em sua tentativa de se descobrir, construir e reconstruir ao longo da existência.

As suas dimensões diacrônicas (que se origina, se desenvolve e se consolida ao longo da história) e sincrônicas (que assume os significados próprios de cada estágio civilizatório da humanidade) tornam a experiência humana, em face do Sagrado, uma experiência social (da coletividade, comunitária) que não apenas ressignifica a natureza, o mundo e o ser humano, mas a própria divindade, emprestando a ela nomes, características e atividades cada vez mais diversificadas. Assim, no fundo, a origem da divindade está condicionada a capacidade humana de receber, de interagir, de interpretar e reinterpretar sua experiência transcendental. E tal fato, sem dúvida nenhuma, tem originado os mais variados tipos de deidades e universos sagrados, bem como relíquias, símbolos e costumes para consolidar o acesso e a permanência de maneira harmônica com esses seres supra reais.

O pensamento de que, em tese, a existência das deidades, objetos e símbolos sagrados estejam condicionadas à capacidade criativa do homem não deve ser tomada como espanto. Sabemos que tal habilidade é “divisora de águas”, em todas as incursões humanas para descobrir seus universos existenciais e suas próprias identidades; e, por isso, não é uma

<sup>28</sup> CROATTO, 2010, p. 41-42.



atividade isolada, unitária, mas representa o pensamento de toda a coletividade. E para dar voz a filosofia a esse sentido, podemos citar Lev Vygotsky, que arrazoou que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”.<sup>29</sup>

Assim, todas as habilidades cognitivas do ser humano e as suas diversas formas de estruturar o seu pensamento seriam o resultado de suas atividades práticas, de acordo com os hábitos sociais da cultura em que se encontra.

Além disso, a experiência religiosa, dependente do contexto histórico em que o ser humano está inserido, representa a sua necessidade de se envolver com uma realidade absoluta, que transcenda os liames da existência terrena, com todas as suas mazelas, mas que seja capaz de interagir com ela, oportunizando caminhos de reconstrução, de significação, de realização e de redenção. E é nesse conflito, entre o caos aparente gerado no curso da vida e a possibilidade de superá-lo, controlá-lo e subjugar-lo a partir de uma realidade superior, que surgem as figuras do Profano e do Sagrado, como consequências naturais da descoberta de um distanciamento entre as construções humanas, falíveis, peremptórias, degenerativas e uma nova ordem divina, capaz de ajustar todas as coisas.

A vivência da fé, como expressão do relacionamento com o Sagrado, revela a percepção da graça divina (ou sagrada) pelo homem, e que o constringe a conscientizar-se “de sua finitude e da relação com o infinito. [...] O que está em jogo não é uma atitude, um gesto, mas o ser, a pessoa como um todo”.<sup>30</sup>

Portanto, podemos salientar que há nas experiências da fé (ou da religião) um verdadeiro labirinto de inter-relações: Do homem com o transcendente (relação intersubjetiva, ou entre sujeitos), da experiência humana com a divina (relação paradigmática, ou de perspectivas), da finitude humana com a plenitude divina (relação de poder), da aculturação humana com a transcendência divina (relação metalinguística, ou interpretativo-discursiva) e, finalmente, da condição social do homem com a riqueza supridora e restauradora divina (relação de trocas, ou de restauração socioeconômica).

<sup>29</sup> VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 1976. p. 3. Disponível em: <[www.file:///C:/site/livros\\_gratis/pensamento\\_linguagem.htm](http://www.file:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

<sup>30</sup> SCUSSEL, 2012, p. 63. Omissão nossa.

### **1.2.2 Mitos e ritos da religião**

Enquanto elementos fundantes das linguagens da experiência religiosa, os mitos e ritos ocupam lugar capital na estruturação do discurso religioso. De certo, as suas naturezas literárias dão a essas duas dimensões do acervo simbólico linguístico do fenômeno religioso a possibilidade de sua leitura/releitura hermenêutica engajada no curso do desenvolvimento cultural das sociedades. Assim, para fazermos o enquadramento dessas duas questões, partiremos dos respectivos conceitos e de suas implicações no contexto da construção do conhecimento das inter-relações entre o homem e o Sagrado, ou poderíamos até dizer, entre o Sagrado e o Profano.

Segundo José Severino Croatto, o mito é “o relato de um acontecimento originário, no qual os Deuses agem e cuja finalidade é dar sentido a uma realidade significativa”.<sup>31</sup> Observamos que há nessa definição quatro elementos que devem ser considerados para se entender, caracterizar e classificar os mitos.<sup>32</sup> O primeiro e o segundo referem-se ao fato de o mito ser uma narrativa com finalidade objetiva, concreta, pensada, isto é, um texto com gênero literário conhecido e definido, visando um fim determinado. Nesse sentido, o mito é um relato, uma composição hermenêutica e, portanto, deve ser conhecido e interpretado à luz da estrutura do discurso, como texto produzido pelo homem e para o homem, temporal, localizado, visando atender a determinados fins.

Esses dois elementos dos mitos dão atribuem ao discurso religioso a flexibilidade necessária ao processo de transmissão da vivência da fé, no sentido de se estabelecer um caminho de comunicação eficaz entre emissor (signatário da vivência que pretende socializar) e receptor (que entre em contato com a (s) realidade (s) relatada (s) no texto). Desse modo, como uma história narrada a fim de relatar um acontecimento tido como verídico, instaurador de alguma realidade.

O outro elemento estruturante do mito é o fato dele ser uma narração de um acontecimento originário. A ideia basilar aqui enfatizada é o fato de se ajustar o mito a um momento primordial, a - cronológico, fora das coordenadas de tempo e espaço históricos. De fato, o tempo e espaço, do mito são o tempo e espaço da vivência da fé, do Sagrado que se

---

<sup>31</sup> CROATTO, 2010, p. 209.

<sup>32</sup> Croatto apresenta essas discussões a partir da p. 210, exemplificando exaustivamente as questões que comentaremos sobre os três elementos basilares que integram os mitos.

manifesta e age “do nada”. Assim, o tempo do mito é o tempo da deidade, pré-cosmológico, originador de criações.

No mito, os Deuses agem (quarto elemento); são os protagonistas de um processo de criação que escapa a nossa memória por se situar em um tempo não humano. E, além disso, tais incursões cósmicas mostram-nos histórias da origem dos Deuses, de suas potências, de suas naturezas e de suas atividades cosmogônicas (criativas de mundos). “Os mitos nascem, crescem, transformam-se, vicejam e eventualmente morrem, quando são esquecidos. O mito vivo, à medida que vai sendo contado e recontado, vai se modificando”.<sup>33</sup> De igual modo, Mircea Eliade vai dizer:

Os mitos preservam e transmitem os paradigmas, os modelos exemplares, para todas as atividades responsáveis a que o homem se dedica. Em razão desses modelos paradigmáticos, revelados ao homem em tempos míticos, o Cosmo e a sociedade são regenerados de maneira periódica.<sup>34</sup>

Em considerando, então, os mitos como relatos das ações das deidades, ele deve dar sentido à vida, tornando mais significativos vários elementos da cultura humana (o corpo, a alma, a família, o mundo, as pessoas etc.).

O rito religioso, por outro lado, está fora dos limites da produção textual, como concebida no mito. A sua dinâmica centraliza-se na corporificação da experiência da fé, ou melhor, em sua gesticulação. Nesse sentido, ele representa ação em movimento, provocada pelos símbolos e mitos. Assim, para Croatto o rito é “uma norma que guia o desenvolvimento de uma ação sacra”.<sup>35</sup>

Esse conceito tipifica o rito como uma ação não humana, isto é, uma ação não idealizada, projetada e com finalidades puramente humanas, é uma imitação das ações divinas. Nesse sentido, através dos ritos religiosos o ser humano experimenta a natureza divina em seu próprio corpo. Para Croatto, “o mito recita o que o rito converte em ação”.<sup>36</sup>

Observamos que os ritos são expressões corporificadas dos relatos religiosos e, por isso, é através deles que o ser humano consegue mimetizar/memorizar as experiências divinas e atualizá-las ao tempo presente. E, ademais, é a partir deles também que se pode introjetar

<sup>33</sup> SILVA, 2011, p. 369.

<sup>34</sup> ELIANDE, Mircea. *O Mito do Eterno Retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992. p. 09.

<sup>35</sup> CROATTO, 2010, p. 330.

<sup>36</sup> CROATTO, 2010, p. 331.

mais significativamente as verdades religiosas a que se referem os símbolos e mitos das religiões.

### 1.3 Síntese

Pudemos observar neste capítulo que as linguagens da experiência religiosa perpassam por um amplo processo de significação, particularmente, constitutivo do acervo simbólico-cultural das tradições religiosas, que são as signatárias primárias (ou naturais) de tal experiência.

Enquanto elementos fundantes das religiões, os símbolos, mitos e ritos carregam as histórias das inter-relações entre o homem e o Sagrado, produzindo um vastíssimo lastro histórico-cultural das sociedades. E é a partir desse legado sacro-humano que é possível compreender o ser humano como um ser em construção, em busca constante da totalidade da vida, de si mesmo e do universo onde habita.

Não poderíamos cogitar adequadamente sobre a natureza do fenômeno religioso, sem nos voltarmos para as experiências do Sagrado, tal como concebidas pela vivência da fé. Isto porque é a partir dos códigos de leis, doutrinas e práticas envolvendo essa atividade sobrenatural da divindade que é possível entender e estruturar o fato religioso como um instrumento de escolarização, mormente, moderador no processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível pontuar algumas questões alusivas aos elementos mais intrigantes e fascinantes das religiões (os símbolos, mitos e ritos) que, de uma forma ou de outra, vão influenciar na construção de uma epistemologia e de uma pedagogia próprias para se tratar e entender o fenômeno religioso, particularmente, quando do exercício da docência em Ensino Religioso nas diversas instituições de ensino (público e/ou privado).

## 2 ENSINO RELIGIOSO NA PÓS-MODERNIDADE: ENTRE SÍMBOLOS E PARADIGMAS

Ninguém duvida de que estamos vivendo numa época de crises generalizadas em todas as instâncias da vida social. Basta uma pequena olhada para o mundo que está em nossa volta para identificarmos uma verdadeira avalanche de filosofias, de saberes, de ideologias, de pedagogias, de religiões, de políticas, de economias e de culturas, cada qual aduzindo a si o *status* de verdade absoluto. Uma época onde não se pode nem mesmo falar em razão instrumental, que para Franhlin Silva significa “a expansão da atividade racional - o progresso - fica sendo a simples incorporação de novos conteúdos a um modelo formal de racionalidade que permanece invariável nas suas grandes linhas”.<sup>37</sup> Já que, agora, a própria razão perdeu substancialmente parte do alicerce de sua formulação teórica: “Quem saberia dizer, conclusivamente, o que é certo, ou errado, ou melhor, ou pior, ou apontar um referencial absoluto para se chegar a tais concepções?”. Um verdadeiro colapso institucional generalizado que aponta para um fato incontestável: “Estamos vivendo numa época singular, muito diferente da modernidade, apesar de ter nela a sua origem e seu desenvolvimento”. Nesse sentido, segundo o sociólogo polonês Zigmunt Bauman, estamos vivendo em tempos líquidos. Com efeito, na introdução do livro *Tempos Líquidos* ele alerta que:

[.] a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam.<sup>38</sup>

Semelhante reconhecimento levou o teórico social Gilles Lypovetsky a falar dessa época como hipermoderna. Isto é, uma realidade que vai para além da modernidade, apesar de guardar vínculos com alguns de seus modelos institucionais e, até certo ponto, poder ser vista como uma exacerbação do pensamento moderno.<sup>39</sup>

E, nesse “carrossel” de ideias, como entender o Ensino Religioso, a suas práxis contemporâneas, isto é, aquelas práticas docentes comumente pensadas e elaboradas para o

<sup>37</sup> SILVA, 1997, p. 3.

<sup>38</sup> BAUMAN, 2007, p.7.

<sup>39</sup> LYPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004. (Tradução de Mário Vilela)

estudo e construção das realidades num âmbito de escolarização? Como falar de educação, de cultura, de saúde, de religião, de conhecimento e de diferenças ao educando que, muitas vezes, já se encontra totalmente dominado pelos “estilos”, “teorias”, “modismo” e “fantasias” dessa época? E, acima de tudo, como olhar para o fenômeno religioso a partir de uma perspectiva neutral, pedagógica, transreligiosa e transdisciplinar, sem incorrer no risco da dogmatização ou secularização do Sagrado?

Neste capítulo, nós refletimos sobre o fazer pedagógico do Ensino Religioso (ER) frente aos desafios da atualidade que, além de serem muitos, crescem mais e mais a cada dia. De início, nós entendemos que agora, mais do que nunca, faz-se necessário compreender o processo cultural em toda a sua pluralidade, inclusive no tocante ao fenômeno religioso. Não acreditamos ser possível identificar o legado de uma geração, na sua totalidade, ignorando o elemento religioso que, de fato, sempre esteve presente em cada geração. Especificamente, lançaremos mão de uma fundamentação teórica que possa sinalizar para uma prática pedagógica de ER não confessional, epistemológica, comprometida com educação de qualidade e filha de seu tempo, segundo a ótica de muitos pensadores que já se debruçaram sobre essa temática, dentre os quais podemos citar: Soares, Junqueira, Pauly, Lopes, Nunes, entre outros.

Então, primeiramente, situaremos o leitor no cenário onde se desenrolará todo o processo de discussão ou, mais apropriadamente, onde se dá todo o processo formal de ensino-aprendizagem, isto é, a escola. Por isso, nossa primeira preocupação, numa tentativa de definir melhor a abrangência de nossos argumentos, foi pontilhar o cenário da pós-modernidade, segundo algumas de suas características mais relevantes para o nosso interesse-caso e que, quase sempre, nas discussões fenomenológicas, é minimizada, ou totalmente desprezada.

Num segundo momento, conhecido mais apropriadamente o ambiente onde educador e educando estão inseridos, passamos as questões pedagógicas. Isto é, aos instrumentos e saberes que mais tocam diametralmente as questões dialéticas da relação entre ensino-aprendizagem.

E, finalmente, apresentamos uma reflexão teórica, construída a partir dos imperativos sociais, da didática, da formação continuada e do fenômeno religioso, como um marco para a compreensão dos símbolos, mitos e ritos religiosos, como instrumentos para a humanização, para a conscientização e o desenvolvimento integral do educando.

## 2.1 O Cenário da pós-modernidade

### 2.1.1 A presença do pós-moderno

Pode-se entender a pós-modernidade como um fato social contemporâneo apenas se, e somente se, olharmos para o mundo com um olhar translocal, isto é, não a partir de um único referencial, mas de uma variedade, de tal modo que se possa contemplar a totalidade dos fenômenos que se desenrolam na sociedade sem, no entanto, interferirmos no processo. Nesse caso, vários paradigmas da modernidade vão se mostrar superados pela nova condição humana que, agora, mais do que nunca, exige uma nova humanidade, uma nova cultura, uma nova religião, uma nova escola e uma nova cosmovisão.

Para alguns autores, como Giddens<sup>40</sup> e Habermas<sup>41</sup> a pós-modernidade é uma construção humana, fruto de um olhar puramente etnocêntrico. Ou seja, para esses autores não há nada de concreto que possa justificar uma realidade para além do moderno, a não ser, é claro, o desejo de criar mais uma utopia social. Há, sim, uma realidade em construção, com projeto inacabado – seria a própria modernidade em estado de amadurecimento. O novo, então, passa a ser apenas uma construção mental. Contudo, Giddens reconhece que existe uma mudança radical em trânsito, mas a atribui a um maior amadurecimento das ciências, da técnica e da sociedade como um todo – é a época moderna se aperfeiçoando e produzindo repercussões profundas em todas as áreas, parindo seus rebentos. Com efeito, no livro *Mundo em Descontrole* ele chega a apresentar o seguinte discurso sobre as mudanças atuais e o ritmo da vida em nosso tempo: “O mundo em que nos encontramos hoje, no entanto, não se parecem muito com o que previram Karl Mark, Max Weber, George Orwell etc. Em vez de estar cada vez mais sob nosso comando, parece um mundo em descontrole”.<sup>42</sup>

Por outro lado, podemos observar que vários projetos da modernidade ruíram e, depois, desapareceram. O homem já não é mais o centro do universo, pelo menos não se acredita mais que tal assertiva seja verdadeira, ou absoluta. A cada dia, está mais e mais consolidado que há mais realidade que aquela postulada pelas formulações lógicas da métrica

<sup>40</sup> GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. 2ª. reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

<sup>41</sup> HABERMAS, Jurgen. *Modernity: Um unfinished Project*. In: FOSTER, Hall (Org.). *Postmodern Culture*. Londres e Sidney, 1985. p. 3-15.

<sup>42</sup> GIDDENS, 2003, p. 14.

kantiana.<sup>43</sup> E, por conseguinte, assistimos a um verdadeiro desmanche dos ideais iluministas, principalmente, no âmbito religioso onde se verifica um processo de (re-) encantamento do mundo pelo Sagrado, uma revivescência da institucionalização religiosa, uma busca compulsiva pela transcendência. Esses fatos, cujas raízes vão tocar até a própria identidade do ser humano, isto é, que vão afetar até a compreensão que se tem da própria identidade é, ou evidenciam novos tempos, novos paradigmas, para além da modernidade.

O sociólogo Stuart Hall menciona que “Esses processos de mudanças, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada”.<sup>44</sup> Ou seja, o questionamento sobre a própria natureza humana representa o envelhecimento estrutural da modernidade e o surgimento de um novo momento onde o homem precisa se situar novamente, primeiro, reconhecendo-se a si mesmo, depois, (re-) conhecendo, outra vez, o universo onde vive. É nesse sentido que se torna razoável se perguntar em que época nós estamos? Ou, sob que condições devemos “funcionar” na presente era?

Portanto, é inevitável não postular que estamos vivendo um momento histórico diferenciado daquele desencadeado pela/na modernidade. A própria adjetivação da modernidade com radical, hipermoderna ou tardia, são, entre outros elementos, ventilações que nos informam que estamos vivendo uma nova realidade. E, portanto, mister se faz uma reformulação filosófica, epistemológica, pedagógica, antropológica e sociológica, no sentido de se encontrar/buscar sistemas teórico-prático-filosófico-científicos capazes de viabilizar a compreensão e a identificação das estruturas sociais correntes com o máximo de confiabilidade que a razão nos suscita, e as necessidades exigem.

### **2.1.2 As características do pós-moderno**

Um ambiente social onde várias instituições concebidas pela/na modernidade sofreram um colapso generalizado, algumas perdendo completamente seus matizes iniciais, e onde a presença de realidades híbridas passam a orientar a maioria das nossas ações em

---

<sup>43</sup> PERIN, Adriano. *O problema da unidade da razão em Kant: Uma reconstrução sistemática a partir de três momentos do desenvolvimento do período crítico*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/problemaunidade.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

<sup>44</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A Editora, 2007. p. 9-10.



sociedade, eis a razão fundamental para desencadearmos um processo profundo de reflexão sobre o nosso *mundus vivendi*. Com efeito, tais mudanças vão repercutir em várias instâncias da sociedade:

O desencanto que se instala na cultura é acompanhado da crise de conceitos fundamentais ao pensamento moderno, tais como “Verdade”, “Razão”, “Legitimidade”, “Universalidade”, “Sujeito”, “Progresso”, etc. O efeito da desilusão dos sonhos alimentados na modernidade se faz presente nas três esferas axiológicas por ela mesma diferenciada: a estética, a ética e a ciências. Tal efeito apresenta-se nos mais diversos campos da produção cultural, tais como a literatura, a arte, a filosofia, a arquitetura, a moral, etc.<sup>45</sup>

Tão profundas são as mudanças instauradas pela pós-modernidade que o ser humano ameaça encarnar um estilo de vida e de filosofias (ou modo de entender as coisas) preconizados pelo niilismo, pela ausência de valores, pela maximização da dúvida e do relativismo, pela cultura do nada, do vazio. Segundo Santos, “O homem pós-moderno já sabe que não existe céu, nem sentido para a História, e assim se entrega ao presente, ao prazer, ao consumismo e ao individualismo”.<sup>46</sup> Portanto, podemos dizer que há qualquer coisa de novo no ar, uma vontade intempestiva de participação, uma desconfiança geral. Assim, somos tentados a admitir que haja uma força que nos impulsiona a adotar uma, entre duas personalidades possíveis. Podemos escolher ser aquela criança radiosa, fruto da modernidade, hedonista, integrada à tecnologia, sexualmente liberada e narcisista. Ou, então, ser um ser humano-androide, melancólico, consumidor-programado-sem-história, sem referente, boneco da tecnologia e massa estatística, conforme os “profetas” da pós-modernidade o definiram.<sup>47</sup>

A modernidade trouxe, no corpo de suas formulações, ideais de libertação e desenvolvimento muito plausíveis e auspiciosos. Reconhecemos que seus pressupostos foram muito importantes para toda a humanidade e, até mesmo, para a religião em geral. Mas, é inevitável não assentar que seu projeto maior, de organizar a vida em torno de uma razão instrumental, ficou apenas no mundo das ideias, não atingiu, portanto, os fins que desejava. A esse respeito, é impossível não concordar com a afirmação de que:

o projeto moderno de estabelecer uma cultura global, com uma base objetiva e racional para toda a ação humana, sem o impedimento da religião ou de qualquer

<sup>45</sup> CHEVITARESE, Leonardo. *As razões das pós-modernidade*. In: Analógos. Anais da I SAF-PUC. Rio de Janeiro: Booklink (ISBN 85-88319-07-1), 2001.

<sup>46</sup> SANTOS, Jair F. dos. *O que é pós-moderno*. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. p. 10-11. (Coleção primeiros Passos, 165).

<sup>47</sup> SANTOS, 2004, p. 11.

outro ponto de vista subjetivo, não-científico, demonstrou ser tão somente um ideal inalcançável e insatisfatório.<sup>48</sup>

Nesse caso, na nova situação histórica em que nos encontramos, para não cairmos nos imensos “espaços vazios” criados e desenvolvidos pela/na pós-modernidade devemos, por analogia ao que é feito na prática jurídica, considerar algum sistema de “*pesos e contra pesos*”.<sup>49</sup> Isto é, aliar teoria e prática, ciência e experiência, crítica e tradição, ética e conceitos etc. Ou, ainda, assumir apenas aqueles aspectos positivos que em cada momento histórico da nossa cultura proporcionaram desenvolvimento para toda humanidade e sua humanização ética, política e social.

Assim, a pós-modernidade pode ser entendida, ou caracterizada, como um movimento histórico-social onde se verifica, sobretudo, (1<sup>o</sup>) O colapso das crenças, (2<sup>o</sup>) a perda de sentido da história, (3<sup>o</sup>) a perda da cosmovisão e (4<sup>o</sup>) a descrença nas instituições.

## 2.2 A educação e sua instrumentalização pedagógica

### 2.2.1 A instrumentalização do ensino

De certo modo, fomos habituados a pensar o mundo em que vivemos a partir de um universo estrutural pré-determinado, como se fosse natural à existência de determinadas convenções, como, por exemplo, uma determinada geografia, com países, fronteiras e relações. Entretanto, nesse caso em particular, a forma de organizar os espaços geográficos, com seus limites bem determinados e reconhecíveis, está longe de ser natural são apenas uma construção do ser humano na tentativa de organizar a sua própria identidade, os seus próprios espaços. Assim, um país, apesar de haver uma conotação física, é apenas uma ideia. É esse o entendimento que pode ser apreendido pela leitura do primeiro capítulo do livro “*A Nova Des-Ordem Mundial*”.<sup>50</sup>

<sup>48</sup> SALINAS, Daniel; ESCOBAR, Samuel. *Pós-modernidade*. São Paulo: ABU, 1999.

<sup>49</sup> Advém da proposta sugerida por Montesquieu (1748), da tripartição de poderes, onde a divisão orgânica dos poderes se dá com a triconomia legislativa, executiva e judiciária. Consiste no controle mútuo feito entre os poderes, para que não extrapolem o exercício do poder; tem a função básica de garantir que não haja o abuso do poder, nem que este tenda ao absolutismo (situação pátria anterior).

<sup>50</sup> COSTA, Rogério H. da. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: UNESP, 2006. p.13-30. (Coleção Paradidáticos, Série Poder).

E o que isso tem a ver com o ensino? Existe no texto aludido acima algo que, quase sempre, nos esquecemos de quando da construção de um ideal, ou sistema de referência, independentemente de qual seja ele, a saber: *Que é uma construção humana, localizada, determinada e definida para uma demanda específica, temporal e passível de ser reformulada para atender a novas situações.*

A educação, como qualquer construção humana que se possa empreender “debaixo do sol”, precisa lançar mão de instrumental apropriado, capaz de proporcionar a consolidação de suas “criações”. Nesse sentido, considerando-se essa característica, somos forçados a concluir que toda proposta de educação sempre precisará ser reformulada, resignificada e reajustada às novas configurações sociais, haja vista a sua natureza histórica e temporal. Isto é, não existe educação trans-histórica, definitiva em si mesma, ou conceitos educativos absolutos. Cada ideia, cada formulação deve atender aos imperativos sociais de sua época, deve ser fruto de sua própria historicidade. São essas considerações que, hodiernamente, nos lançam em busca de novas “ferramentas”, capazes de consolidar uma educação de qualidade.

Segundo o educador Paulo Freire, qualquer reflexão que se proponha a compreender a própria humanidade, ou que, numa perspectiva mais pedagógica, se disponha a colaborar no processo formativo da consciência do ser humano, para humanizá-lo, ou para “construí-lo”, deve estar intrinsecamente ligada à sociedade/realidade/mundo onde se está inserido. Com efeito, ele diz no livro *Educação e Mudança*:

[.] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação do homem-realidade. Essa relação homem-realidade, homem-mundo ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.<sup>51</sup>

Noutras palavras, qualquer ação, para ser transformadora, para produzir compreensão da realidade deve, em primeira e última instância, basear-se, ou ter suas motivações, na própria realidade onde é construída, num processo dialético entre reflexão-e-ação. Deve, portanto, conformar-se ao momento histórico em que se está vivendo-pensando. Por isso, deve refletir os anseios sociais da própria existência, ou da nova condição de vida em sociedade.

---

<sup>51</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 8. (Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin).

Uma consequência imediata, diante da incessante necessidade de se construir e reconstruir um eu - histórico a cada momento, é a necessidade de se repensar valores, pontos-de-vista, conceitos e teorias. Por exemplo, antigamente quando nós falávamos de educação multidisciplinar, nos referíamos à capacidade/necessidade de se olhar a vida, a educação, a religião, a economia, a política, entre outros, a partir de múltiplos olhares, para uma contemplação mais totalizante. Mas, agora, com essa guinada mais profunda que demos em direção ao “*novo mundo*” observamos que aqueles conceitos, ideias e estratégias precisam ser reformulados, superados e resinificados. Com efeito, conseguimos ver agora que aquela habilidade/capacidade de se olhar os fatos a partir de múltiplos olhares acabou criando novos referenciais, de caracteres híbridos e que, em sua maioria, suas visões não representam as múltiplas faces do fenômeno/evento observado, mas apenas as imagens apreendidas pelas lentes do novo referencial recém-criado durante o processo de observação, o que torna suas conclusões tão “relativas”, tão “pessoais” e tão “confiáveis” quanto às de outros sistemas de (re-) conhecimento.

Haja vista que no processo de observação nós criamos novos referenciais, mesmo que involuntariamente, e que, por isso, haja a necessidade de uma espécie de translocalização, isto é, na capacidade de não se deixar influenciar por nenhum dos referenciais teóricos adotados para observação, então, não faz muito sentido em se falar de educação multidisciplinar, mas, pelo contrário, em educação transdisciplinar, isto é, na capacidade de se olhar os fenômenos sociais (educação, política, economia, religião etc.) a partir de uma perspectiva neutral, didática, paradidática e reflexiva. Sobre essa necessidade, o educador Jayme Paviani afirma que, enquanto condição epistemológica a transdisciplinaridade:

numa primeira definição, reside na possibilidade de ultrapassar o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e, numa segunda definição, consiste na possibilidade de estabelecer uma ponte entre os saberes. Isto é, entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc. Além de transcender as relações internas e externas de duas ou mais disciplinas, a transdisciplinaridade aponta para a exigência de uma maturidade intelectual, para uma espécie de sabedoria em que se põem em contato a ciência com a vida, as manifestações éticas e estéticas, os valores e as normas sociais.<sup>52</sup>

Para Edgard Morin, a prática do “*olhar multidisciplinar*” acaba atrofiando, ou incapacitando, o ser humano em apreciar fenômenos reais, haja vista que, na perspectiva

---

<sup>52</sup> PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: Conceitos e distinções*. 2. ed. rev. Rio Grande do Sul: Educus, 2008. p. 23.

multidisciplinar, a realidade é mutilada e compartimentada em fragmentos e, além disso, ocorre um tipo de uni dimensionamento dos fatores que lhe são intrínsecos e irreduzíveis. Nesse sentido, segundo esse autor:

[...] a inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionais o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão em longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam.<sup>53</sup>

Com efeito, é impossível não deduzir que há uma inadequação profunda e grave no tocante aos saberes fragmentados, compartimentados em disciplinas/especialidades e, conseqüentemente, a perda gradual da capacidade de tratar/analisar/estudar os problemas corretamente, e tanto maior será essa incapacidade quanto mais transversal, poli disciplinar e multidimensional for à realidade observada. Nessas circunstâncias os fatos reais podem acabar se tornando totalmente invisíveis.<sup>54</sup>

Por isso, devemos adotar ferramentas metodológicas e pedagógicas que possam evidenciar a realidade em sua correta e real dimensão. A partir, de uma perspectiva que conserve autênticos cada um de seus desdobramentos, consertando-lhes como realidade concreta, material, fatural, empírica.

Todos nós estamos experimentando mudanças muito acentuadas em todas as dimensões da vida em sociedade. Há mudanças profundas acontecendo no modo como estamos produzindo os nossos bens materiais, o nosso patrimônio cultural, e no próprio modo como vemos o mundo e as pessoas. Essas evidências, tem tornado imperativo a necessidade de um reajustamento, de um redimensionamento e, até mesmo, de uma mudança completa no modo de aprender, de ensinar e de construir a realidade. Os educadores Moran, Masetto e Behrens, na introdução do primeiro capítulo de seu livro “*Novas tecnologias e mediações pedagógicas*” fazem o seguinte questionamento: “Para onde estamos caminhando no ensino?”.<sup>55</sup> Segundo esses autores, muitas formas de ensinar já não se justificam mais.

<sup>53</sup> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita, repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 14-15. (Tradução Eloá Jacobina)

<sup>54</sup> MORIN, 2003, p. 13.

<sup>55</sup> MORAN, José M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda P. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006. p.11. (Coleção Papirus Educação)

Naturalmente, como já pontuamos anteriormente, não se verifica tal incompatibilidade metodológica apenas no tocante aos recursos utilizados para perquirir o interesse/objetivo da educação, mas no próprio modo de tratar/analisar/compreender a realidade e suas complexidades.

### **2.2.2 Os limites dos referenciais pedagógicos**

Em nossos dias a uma preocupação muito grande com ensino de qualidade, e muito pouco com educação de qualidade. Sobre este assunto Moran, Masetto e Behrens, mencionam que:

ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade.<sup>56</sup>

As razões são óbvias. A pós-modernidade trouxe ao mundo um desenvolvimento assombroso da tecnologia; do dia para a noite máquinas, equipamentos, ferramentas e demais insumos tecnológicos são construídos. Tal capacidade acabou sendo o anúncio de que, a partir de então, a humanidade daria um salto qualitativo em direção ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das sociedades, no sentido da maior humanização, da melhoria da qualidade de vida, da compreensão e preservação da própria raça humana. No entanto, o tiro saiu pela culatra. Apesar de ter havido uma redefinição do conceito de aula, de espaços, de comunicação e de aprendizagem, não houve soluções rápidas para resolver os problemas da educação. Além disso, as novas tecnologias, apesar de ampliarem e redesenharem os referenciais metodológicos e pedagógicos praticados até então, trouxeram também novos ostracismo à educação e uma pluralidade de acessos à cultura, ampliando e consolidando mecanismos cada vez mais poderosos de manipulação de massas e de enculturação (ou aversão/desânimo pela educação formal).

Não podemos olvidar que todo processo de ensino-aprendizagem envolve uma relação dialética entre os diversos saberes e os “caminhos” por onde eles deverão fluir até atingir a consciência do educando. No entanto, uma vez estabelecida essa relação entre os dois polos

---

<sup>56</sup> MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006, p.12.

do discurso pedagógico – professor-aluno há que se considerar a necessidade de haver um bom ajustamento na/da mensagem educativa, no sentido de se estabelecer pontos de contato entre as informações transmitidas em sala de aula e a pré-compreensão do educando. Isto é, visto que as pessoas estão em constante processo de aprendizagem e que, por isso, estão profundamente influenciadas por diversos “canais” de aculturação (ou de aprendizagem de valores culturais), então, a boa pedagogia nos insta que sejamos capazes de compreender tais processos e, como consequência, que sejamos capazes de superar seus impedimentos e de produzir um estado de maior maturação dos diversos saberes que já integram o patrimônio cultural do educando.

Trata-se de compreender os nossos limites como educadores, os limites do educando como pessoas em processo formativo constante, e do próprio método, geralmente idealizado/pensado por alguém que não “sabe de todas as coisas”. Ou seja, primam-se por desenvolver competências/habilidades que possam ressignificar as informações/símbolos que já são patrimônio do educando, ou que vão influir em sua aprendizagem formal. E essa capacidade, de ensinar-aprender segundo o próprio costume local, comunitário, social, acaba fomentando o amadurecimento da própria personalidade, que se vê obrigada a responder às próprias realidades vividas *ipso facto*<sup>57</sup>. Nesse sentido, concebemos que a boa educação parte da compreensão dos símbolos que caracterizam a própria realidade onde/em que se vive, e que são “criadas” e “recriadas” a cada dia, a cada instante. Segundo Aranha, “[...] ao criar um sistema de representações aceitas, por todo o grupo social (ou seja, a linguagem simbólica), os homens se comunicam de forma cada vez mais elaborada” (2006, 19). Eis aqui a razão para a necessidade de se identificar/preparar bons referenciais metodológico-pedagógicos para colaborar nesse processo de reconhecimento do homem-símbolo, da realidade-símbolo e do mundo-símbolo.

## **2.3 A compreensão do ensino religioso e a educação**

### **2.3.1 A realidade dos símbolos religiosos e a sala de aula**

Não é mais possível ignorar a realidade/força/poder/influência dos símbolos religiosos sobre a vida cultural/social/emocional/educacional do ser humano, entendido em

---

<sup>57</sup> Essa expressão utilizada pelo filósofo Franklin Leopoldo e Silva se refere ao conhecimento de fato, ou conhecimento concreto.

toda a sua complexidade. E, além disso, os símbolos religiosos são uma realidade para todos os povos, visto que os povos são “*feitos por homens*”. Portanto, o que dizer de sua sistematização para transitar em ambiente escolar?

Concebemos que os símbolos religiosos têm sido muito importantes para a formação cultural e étnica do ser humano. De tal modo é essa realidade que alguns estudiosos como Campbell, Leal e Junqueira afirmam que a religião foi um dos primeiros instrumentos utilizado pelo homem para reconhecer o mundo em que vive. No entanto, se já está caracterizada a força dos símbolos religiosos sobre a cultura e a sociedade, pelo contrário, a sua função didático-pedagógica ainda é razão de muita animosidade e discussões apimentadas entre os estudiosos da religião e educadores.<sup>58</sup>

Como já tivemos a oportunidade de comentar antes, estamos vivendo numa época que se afastou tanto da realidade que, para compreendê-la, senti-la, tocá-la devemos recorrer às postulações teóricas da ciência, ao formalismo rijo do método racional. Aos poucos, percebemos o conhecimento-experiência cada vez mais distante da sala de aula. Estamos em profundo estado de “*robotização*”, onde várias capacidades/habilidades estão em processo de aniquilação total, inclusive o gosto pelos sabores que a boa educação proporciona.

A configuração social hodierna lançou sobre nós o desafio de se (re-) descobrir novamente o mundo em que vivemos, a partir de uma interação maior entre ciência e experiência, saberes e vivência, entendimento e sentimento.

Nesse cenário, a escola, entendida principalmente a partir da perspectiva da sala de aula, passa a figurar como palco central para exaurir todas as dúvidas e controvérsias no tocante ao universo simbólico-religioso e proporcionar o tão desejado desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, o Ensino Religioso, enquanto disciplina integrante da grade curricular da Educação Básica, e responsável pela integração dos símbolos religiosos ao patrimônio cultural do educando, deve se revestir da especificidade, da técnica, da lógica, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, os quais são exigidos de qualquer disciplina pensada/elaborada para proporcionar escolarização em sociedade.

Sem dúvida alguma, não podemos negar que somos “*animais linguísticos*”, isto é, seres dotados de capacidade para se comunicar e se relacionar a partir de símbolos, e incapazes de sobreviver sem eles. De um modo geral, cada ação, cada pensamento ou reação

---

<sup>58</sup> PORTELLA, Rodrigo. *Religião, sensibilidades religiosas e pós-modernidade: Da ciranda entre religião e secularização. Revista de Estudos da Religião*. São Paulo, n. 2, p.71-87, 2006. Disponível em: < [http://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2006/p\\_portella.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2006/p_portella.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2015.



podem ser perfeitamente caracterizadas, definido se identificados a partir da linguagem. A linguagem, como constituída de símbolos (ou signos), é, portanto, a mais importante ferramenta que possuímos para criar, inovar, fazer e refazer a realidade, as sociedades e o próprio cosmos.<sup>59</sup> Nesse caso, não há comunicação que não seja simbólica já que, a partir dos símbolos, construímos a linguagem, e vice e versa.

Portanto, entendida a sociedade, a escola, a política, realidade e a vida como construções simbólicas, apesar dos fatores intrínsecos relacionados a cada qual, tais como a natureza temporal e material, os símbolos representam as nossas emoções, sensações, idealizações, exteriorizações, construções e traumas. Ou seja, apreendemos a natureza, os objetos, os fenômenos a partir da linguagem e, ao mesmo tempo, com ela os reconstruímos novamente.<sup>60</sup>

Nesse sentido, a religião, como uma construção simbólica agregada ao patrimônio pessoal do ser humano desde a sua infância, mesmo que em seu sentido antagônico<sup>61</sup>, figura como elemento pedagógico potencial para a compreensão daquelas realidades que a técnica, o método, e as ciências ignoram, desprezam ou não analisam em suas formulações. Nesse caso, a sala de aula acaba assumindo o patrocínio da correta e adequada compreensão da realidade simbólica. Funciona como “*território neutro*”, propício ao controle das manifestações simbólico-religiosas de tal modo que sua repercussão, na esfera social, possa se dar de forma produtiva, construtiva e educativa.

### **2.3.2 O ensino religioso: modelo, método e pedagogia.**

No Brasil, o Ensino Religioso (ER) encontra-se profundamente envolvido num amplo processo de transformação, de “*cientificação*”,<sup>62</sup> de “*pedagogização*”<sup>63</sup> e de normatização. Não são poucos os pensadores que têm se debruçado sobre essa temática. Com efeito, ainda estamos reaprendendo contemplar a realidade religiosa a partir de uma perspectiva mais científico-pedagógica, totalmente dissociada das amarras da dogmatização eclesial, e de qualquer forma de pré-conceito.

<sup>59</sup> COTRIM e FERNANDES, 2010, p. 128-138.

<sup>60</sup> GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1989. 27 p.

<sup>61</sup> Não conhecemos ninguém que nunca tenha tido alguma experiência religiosa, mesmo que tal experiência tenha se dado no sentido da negação do Sagrado.

<sup>62</sup> No sentido de transformá-lo em Ciência, ou reconhecê-lo como tal.

<sup>63</sup> No sentido de reconhecê-lo como instrumento educativo, ou passível de observar determinada pedagogia.

Nós entendemos que, enquanto disciplina escolar, o ER deve gozar de metodologia, de pedagogia e de modelo próprios, tais quais as demais disciplinas que são utilizadas no processo de escolarização em sociedade o possuem. E, além disso, dado a frequência e permanência do elemento religioso em cada momento de nossa história, o ER deve também dispor de material didático-pedagógico apropriado, capaz de proporcionar educação de qualidade.

O ER, como instrumento de agregação de valores, deve se fundamentar numa matriz epistemológica baseada nas Ciências da Religião, haja vista que, é a única capaz de proporcionar ao educando uma visão não tendenciosa do fenômeno religioso e, por isso, tem a faculdade/poder de afastar do ente estatal qualquer interveniência nas tradições religiosas, e qualquer tipo de intolerância<sup>64</sup>. Com efeito, ele relata que, apesar do risco de secularização do Sagrado, o modelo de ER baseado nas Ciências da Religião é o único capaz de garantir educação de qualidade, com tolerância e humanidade<sup>65</sup>. Além disso, tal modelo é capaz de proporcionar uma análise mais minuciosa, neutral, didática e paradidática do fenômeno religioso permitindo-se que seus aspectos sincrônicos e diacrônicos sejam exarados mais minuciosa e sistematicamente.

O modelo de ER, baseado nas Ciências da Religião, ao contrário dos modelos teológicos e catequéticos,<sup>66</sup> proporciona uma fenomenologia transreligiosa, transdisciplinar, indutiva, imparcial e científica da religião, fazendo frente a uma epistemologia mais atual, contemporânea e não confessional. Nesse sentido, enquanto ferramenta pedagógica proporcionará ao educando a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, sua cidadania e sua humanização, a partir do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas.<sup>67</sup> Portanto, busca-se, antes de qualquer coisa, garantir a educação integral do ser humano, seu crescimento e desenvolvimento como pessoa capaz de interagir em sociedade de um modo mais produtivo, consciente e com responsabilidade social.

Também entendemos que uma boa epistemologia do ER deve facilitar a aprendizagem e, portanto, a escolarização do educando, no tocante a compreensão do que é religião e suas funções/repercussões sociais promovendo um verdadeiro diálogo entre metodologias filosóficas (epistemologia, filosofia, metafísica, fenomenologia) e não filosóficas (psicologia,

<sup>64</sup> SOARES, Afonso Maria L. *Ciência da religião, ensino religioso e formação docente*. Revista de Estudos da Religião. São Paulo, p. 1-18, set. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 24 dez. 2014.

<sup>65</sup> SOARES, 2009, p. 3.

<sup>66</sup> PASSOS, João D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

<sup>67</sup> SOARES, 2009, p. 3.

sociologia, história, antropologia).<sup>68</sup> Além disso, deve ser capaz de proporcionar também a integração dos saberes religiosos aos demais saberes que o educando vai construindo ao longo de sua jornada escolar.

Portanto, uma proposta de ER que se comprometa em desenvolver no educando valores, habilidades e competências que oportunizem a sua formação humanística, técnica e social deve, antes de tudo, contemplar a importância dos símbolos religiosos para a construção da sociedade e do próprio caráter do ser humano. Nesse caso, busca-se construir um arcabouço epistemológico, pedagógico, didático e científico capaz de proporcionar educação de qualidade e resgate de valores que, de outro modo, descaracterizariam um importante fator cultural das sociedades, em todos os tempos: A religião.

Ao contrário do que esperam as tradições religiosas, isto é, a formação do educando em suas respectivas doutrinas; ou do que esperam alguns grupos particulares, de que os educandos sejam contemplados com ensinamentos que venham proporcionar o amadurecimento em suas respectivas convicções filosófico; o modelo de ER que se ajusta a proposta pedagógica entabulada nos PCNs<sup>69</sup> deve romper com essas duas tradições. Deve transcender a fé e também a razão, deve se basear naqueles valores que figuram na religião e que constroem hábitos, ideais e formação étnico-religiosa.

## 2.4 Síntese

Neste capítulo, tivemos a oportunidade de refletir sobre vários pontos que, de maneira direta ou indireta, têm afetado o modo como compreendemos o fenômeno religioso. E entender tais afetações/efeitos acaba sendo de real importância, considerando-se que a religião é um dos desdobramentos de tal fenômeno e que, por isso, não ficou inerte às grandes transformações do pensamento e da própria lógica que se desencadearam e se implantaram com o advento da Pós-modernidade. As mudanças ocorridas no cenário global, abrangendo todas as áreas do saber, culminaram na necessidade de reestruturação e reformulação em todas as áreas. Novos conceitos, ou pelo menos novos revestimentos para conceitos antigos, imputaram a ciência e aos diversos saberes tidos como não científicos (aquele das tradições religiosas, por exemplo) a necessidade do uso de novas metodologias e abordagens práticas para continuarem sendo relevantes. É nesse cenário que se pontilha a necessidade de o Ensino

---

<sup>68</sup> SOARES, 2009, p. 16.

<sup>69</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

Religioso se adaptar e se inserir no novo quadro social da humanidade para poder responder a novas questões que se fazem refletir no nosso dia-a-dia. Se no passado a lógica e a igreja poderiam atender prontamente aos anseios e aspirações mais íntimas das pessoas, agora se faz necessário o diálogo, a transdisciplinaridade, o reconhecimento do outro e a necessidade de novas estratégias educativo-pedagógicas.

Certamente, ainda há muita coisa a se fazer, no sentido de tornar o ER uma ciência; que é, de fato, a razão do seu ingresso na grade curricular da educação básica. Isto é, a religião, como uma sinalização positiva da ação do fenômeno religioso, influi no modo como transigimos como pensamos como aprendemos como construímos como separamos e como dividimos os espaços, enfim, está presente em cada ação da vida em sociedade. Isto quer dizer que é impossível não vislumbrar a ação de algum “deus” em cada obra que fazemos; razão porque é tão importante compreender a realidade religiosa e o modo como ela opera/funciona sobre as demais áreas da vida social.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 Resultados: Estratégia teórica adotada na construção dos formulários de pesquisa

Para a produção dos resultados, foram feitas várias incursões em campo, no período de 08 de setembro a 12 de outubro de 2015, onde aplicamos questionários que retratavam os objetos desta pesquisa, o que abrangeu duas grandes áreas: Eclesiástica, de matriz cristã, e Escolar, de ensino fundamental e médio.

As escolas da capital do Estado do Amapá, onde os questionários foram aplicados, distribuem-se em 03 (três) zonas que delimitam geograficamente a cidade de Macapá e atendem, de per si, pelo menos, 04 bairros cada uma, o que representa, em média, uma modelo de ensino de religioso que se repercute em mais de 4.000 (quatro mil) famílias. Nesse caso, no tocante a pesquisa educacional, o nosso trabalho reflete uma realidade que perpassa, em média, mais de 10.000 (dez mil) pessoas que direta e/ou indiretamente são afetadas pelo processo de escolarização do fenômeno religioso.

Por outro lado, as 03 (três) tradições religiosas, escolhidas para a pesquisa de campo, representam as maiores no Estado do Amapá, tanto em número de membros quanto em expansão geográfica, com filiais (congregações) nos diversos municípios que compõem o Estado. Portanto, refletindo-se em mais de 20 municípios, e um total de, mais ou menos, 180.000 (cento e oitenta mil) mil famílias.

A impossibilidade de realizar a pesquisa de campo em escolas, uma a uma, resultou na necessidade da escolha de apenas 04 (quatro), de grande porte, que representassem as 03 (três) grandes regiões onde se localizam a grande maioria da população e, por isso, atendem um grande volume de famílias. Ademais, a mesma dificuldade se observou no tocante as tradições religiosas; o que resultou na escolha de apenas 03 (três) com maior expansão geográfica no Estado do Amapá.

A ideia central, de se coletar dados representativos tanto em ambiente escolar quanto em ambientes eclesiais, se baseou na necessidade de contrastar o fenômeno religioso em suas duas faces principal: Experiencial e Social. Com efeito, enquanto à igreja faculta-se o direito de experimentar o Sagrado e vivenciá-lo da melhor forma possível, à escola cumpre o dever de cogitar a maneira como essa experiência se repercute na sociedade, afetando o acervo cultural-político e econômico das/nas relações sociais.

As tabelas 1 e 2 a seguir mostram os indicadores utilizados na pesquisa de campo, tanto escolar quanto eclesiástica. A escolha dos indicadores, particularmente, se deu a partir das dimensões mais importantes do fenômeno religioso para a nossa pesquisa. Com efeito, eles retratam as dimensões simbólica, mitológica, litúrgica, doutrinal, sociais, humanística, epistemológica e pedagógica.

Desta maneira, procuramos observar as tendências contemporâneas da cultura religiosa no Estado do Amapá, tanto nos quesitos de recepção, experimentação e relacionamento com o Sagrado (eclesiástico) quanto em sua sistematização em processos de ensino-aprendizagem para atender aos imperativos sociais (escolar).

---

### INDICADORES DA PESQUISA ECLESIASTICA

---

- 1 Origem da Tradição Religiosa
  - 2 Ramificação Doutrinária
  - 3 Símbolos de Referência ao Sagrado
  - 4 Ritos Sagrados
  - 5 Mitos Sagrados
  - 6 Relação entre mitos e ritos
  - 7 Fonte de valores simbólicos
  - 8 Papel dos símbolos religiosos
  - 9 Acompanhamento da inclusão e papel social de membros
  - 10 Fatores afetados pela influência da tradição/denominação
  - 11 Fonte de novas doutrinas e costumes
- 

**Tabela 1**

---

## INDICADORES DA PESQUISA ESCOLAR

---

- 1 Símbolos inclusos no Plano de Aula como referência ao Sagrado
  - 2 Ritos Sagrados inclusos no plano de aula
  - 3 Mitos Sagrados inclusos no plano de aula
  - 4 Análise Teórica dos Símbolos, Mitos e Ritos
  - 5 Referencial do Plano de Aula
  - 6 Instrumentos da aferição do conhecimento e da aprendizagem
  - 7 Característica principal do Plano de Aula
- 

**Tabela 2**

### 3.2 Resultados: dados colhidos na pesquisa de campo

A pesquisa eclesial e escolar proporcionaram a obtenção dos resultados que são mostrados nas tabelas 3 e 4 a seguir.

---

#### TRADIÇÕES RELIGIOSAS

#### INDICADORES

---

- |  |  |
|--|--|
| 1 Igreja Universal do Reino de Deus –<br>Macapá/AP     | Indicador 1: Revelação especial;<br>Indicador 2: Neopentecostal;<br>Indicador 3: Bíblia, saís, aromas, imagens, crucifixos, oração, óleo, água, tribuna, púlpito;<br>Indicador 4: Cultos, vigílias e músicas;<br>Indicador 5: Bíblia, integralmente;<br>Indicador 6: Mitos determinam os ritos;<br>Indicador 7: Doutrina atualizada dos mitos e ritos;<br>Indicador 8: Gerar aproximação com o Sagrado;<br>Indicador 9: Relatos/testemunhos e relatos da liderança;<br>Indicador 10: Convívio pacífico, purificação e Sucesso profissional;<br>Indicador 11: Nova visão/interpretação da experiência religiosa; novas hierofanias. |
| 2 Igreja Evangélica Assembleia de<br>Deus – A PIONEIRA | Indicador 1: Revelação especial;<br>Indicador 2: Pentecostal;<br>Indicador 3: Bíblia;<br>Indicador 4: Cultos, Batismos e Ceia;   |

3 Igreja Evangélica Congregação  
Cristã no Brasil

Indicador 5: Não adota  
Indicador 6: Sem relação;  
Indicador 7: Evangelhos Sinóticos;  
Indicador 8: Santificação/purificação;  
Indicador 9: Acompanhamento, relatórios da liderança, Censo da própria tradição;  
Indicador 10: Estruturação da família, Responsabilidade social e Sucesso profissional;  
Indicador 11: Não se aplica.

Indicador 1: Revelação especial;  
Indicador 2: Pentecostal;  
Indicador 3: Bíblia;  
Indicador 4: Cultos e Batismos;  
Indicador 5: Não adota  
Indicador 6: Sem relação;  
Indicador 7: Evangelhos Sinóticos;  
Indicador 8: Santificação/purificação;  
Indicador 9: Indiferente – não assinalado;  
Indicador 10: Indiferente – não assinalado;  
Indicador 11: Indiferente – não assinalado.

**Tabela 3**

ESCOLAS	INDICADORES
1 E. E. Aracy Correa Alves	<p>Indicador 1: Livros Sagrados e Imagens; Indicador 2: Cultos, missas; Indicador 3: Conteúdo integral dos livros sagrados, novas experiências reveladas e relatos históricos da igreja; Indicador 4: Análise teórico-prática com incursões em campo; Indicador 5: Plano de aula elaborado considerando-se o material didático, as expressões religiosas dos alunos e às no Estado Indicador 6: Leitura, provas e relatos de experiência dos alunos; Indicador 7: Pobreza, riqueza, estética e política; Indicador 8: Atividades pedagógicas aprovadas pela direção.</p>
2 E. E. Alexandre Vaz Tavares	<p>Indicador 1: Livros Sagrados, imagens e crucifixos;</p>



	<p>Indicador 2: Estudos, cultos e casamentos;  Indicador 3: Conteúdo integral dos livros sagrados;  Indicador 4: Análise teórica dos símbolos, mitos e ritos;  Indicador 5: Plano de aula elaborado considerando-se apenas o material didático;  Indicador 6: Leitura, provas e relatos de experiência dos alunos;  Indicador 7: Pobreza, riqueza, estética e política;  Indicador 8: Atividades pedagógicas aprovadas pela direção.</p>
<p>3 E. E. Zolito de Jesus Nunes</p>	<p>Indicador 1: Livros Sagrados, imagens, oração/rezas, jejuns e tribuna/púlpitos/altar;  Indicador 2: Estudos, doutrinas, comunhão/excomunhão e sessões de doutrinas;  Indicador 3: Conteúdo integral dos livros sagrados, relatos de experiências;  Indicador 4: Análise teórico-prática dos símbolos, mitos e ritos;  Indicador 5: Plano de aula elaborado considerando-se o material didático;  Indicador 6: Leitura, provas e pesquisas teóricas;  Indicador 7: Pobreza, riqueza, estética e política;  Indicador 8: Atividades pedagógicas aprovadas pela direção.</p>
<p>4. E. E. General Canrobert Pereira da Costa</p>	<p>Indicador 1: Livros Sagrados, imagens, músicas, oração/rezas;  Indicador 2: Estudos, apresentação de crianças/adultos;  Indicador 3: Conteúdo integral dos livros sagrados, relatos de líderes religiosos;  Indicador 4: Análise teórico-prática dos símbolos, mitos e ritos;  Indicador 5: Plano de aula elaborado considerando-se o material didático, as expressões religiosas dos alunos e as no Estado;  Indicador 6: Leitura, provas, pesquisas teóricas e relatos de experiências;  Indicador 7: Pobreza, riqueza, estética e política;  Indicador 8: Atividades pedagógicas aprovadas pela direção.</p>

---

**Tabela 4**

### 3.3 Discussões

Observando-se os dados da tabela 3, constatamos que todas as três tradições religiosas têm consciência de suas criações como “ato unilateral da vontade divina”, concretizado a partir de uma revelação especial, que se exterioriza como representação autêntica dessa vontade e confere à igreja o status de fiel signatária do Sagrado. E essa singularidade, não obstante as várias diferenças pontuadas na referida tabela (indicadores 2, 3, 4 etc), contudo, sinaliza para uma *práxis* religiosa que difunde, na órbita social, experiências e expressões bem diferentes entre si.

Essa constatação, como denotada anteriormente, afeta significativamente a maneira como as tradições vão “construir/adotar” referenciais espirituais para se posicionarem tanto em relação ao Sagrado quanto em relação à humanidade. Com efeito, em adotando unanimemente a Bíblia como referencial ao Sagrado, contudo, a Igreja Universal o expandiu para incluir atos de adoração (orações), locais de divulgação oficial de doutrinas (púlpito/altar), elementos da natureza (sais, aromas, água, óleos) e elementos estéticos (crucifixos, imagens). Ademais, se considerarmos os ritos que essa tradição adota como sagrados, também observaremos que ela humaniza mais a sua prática litúrgica, estabelecendo maior aproximação entre o mundo espiritual e o mundo material, o que faz surgir uma divindade mais em sintonia com as necessidades e mazelas da vida humana. De fato, essa diferença conceitual da deidade, pode ser aprofundada olhando-se para o papel dos símbolos religiosos (indicador 8). Note-se que, enquanto as outras duas tradições enfatizam apenas as necessidades da “alma”, personificada nos atos de santificação e purificação, a igreja Universal procurar gerar maior aproximação ao Sagrado, a partir do encontro da divindade com a natureza e as necessidades humanas.

Nesse primeiro momento, já podemos fazer algumas inferências importantes, antes de prosseguirmos em nossas observações. A primeira é, de um lado, uma forte tendência à espiritualização da humanidade, o que coloca em segundo plano as necessidades temporais e, daí, inibe qualquer possibilidade de protagonismo social por parte dos fiéis da tradição, principalmente, em questões atinentes à sociedade.

A razão maior é esse condicionamento de não se visualizar o Sagrado como incluso e interessado na totalidade de sua própria criação. Vale ressaltar aqui o fato de a igreja universal ter sido a única a deixar registrado em nossa pesquisa o interesse de influenciar seus fiéis para

o convívio social pacífico, o que, necessariamente, revela o interesse pelas camadas sociais, pela sociedade, e pela comunidade em geral. E isso, naturalmente, não significa apontar “a espiritualidade ideal”, mas apenas em se vislumbrar em qual tradição religiosa o Sagrado está mais humanizado, mais socialmente inserido e mais próximo das necessidades e aspirações humanas.

Essa humanização do Sagrado está mais adequada ao fato de o ser humano tender a totalidade, em razão de sentir intensamente suas necessidades e limitações, e nutrir o desejo de superá-los, mormente, no encontro com o divino.<sup>70</sup> Com efeito, ao descobrir um caminho de ruptura com o seu próprio caos cósmico, no acolhimento do Sagrado, “estão as palavras, os olhares, os gestos, o cruzar-se nos caminhos da vida”,<sup>71</sup> um encontro que exige contato “carne à carne”. Isto é, que exige um bom grau de identificação entre o Sagrado e o homem (maior grau de humanização).

A segunda questão está relacionada às formas de inter-relações entre conhecimento do Sagrado e prática religiosa. Nesse sentido, observem-se que, a exceção da igreja universal, as outras duas tradições declararam unísono que não fundamentam liturgia alguma em mitos.

É importante dizer que a Bíblia (considerada como *corpus* maior em todas as três tradições pesquisadas) apresenta várias narrativas consideradas como míticas, que abrangem, por exemplo, o mito da criação da terra, dos animais, do homem, do Edem etc. Não obstante, como uma narrativa de natureza primordial, o mito traz uma história cheia de significados, e mesmo que não tenha sido jamais constatada pela métrica humana, pode trazer significados profundos para a humanidade.<sup>72</sup>

Retomando as anotações da tabela 3, concentremo-nos sobre a maneira como as tradições pesquisadas acompanham/vistoriam os processos de inclusão social de seus membros, e a respectiva responsabilidade social (indicador 9), fazendo-se interface à sua influência na vida social e familiar dos fiéis (indicador 10). Neste quesito, a igreja Assembleia de Deus – A PIONEIRA, escolheu o elemento mais significativo, tendo-se a Congregação Cristã do Brasil não assinalado nenhum mecanismo de controle a esse respeito; e a igreja universal, se limitado a relatos internos.

De fato, entendemos ser necessário que as tradições criem, sistematizem mecanismos de controle social para diminuir a exclusão social de seus fiéis e promover o respectivo

---

<sup>70</sup> CROATTO, 2010, p. 42-43.

<sup>71</sup> MARDONES, 2006, p. 111.

<sup>72</sup> CORATTO, 2010, p. 212-213.

crescimento profissional, familiar, educacional etc., colaborando na (re-) humanização do ser humano e na retomada de seu crescimento como cidadãos. A razão maior para essa necessidade é que não há outra opção racional, a não ser a polarização em outro extremo, onde vigore a inércia social, apatia política e intolerância religiosa. Nesse sentido, é necessário uma retomada do papel socializante da fé em face dos desafios da vida comunitária. E, aliás,

Diante desses fatos e de tantos outros que se poderia elencar, nos deparamos com a questão que - de certa forma - alicerça este trabalho: O que a Igreja tem feito diante das várias denúncias de corrupção, roubo, mentiras e toda sorte de abusos cometidos por nossos governantes e que desencadeiam o sofrimento de tantos que estão tão próximos de nós? O que nos tem feito calar diante de um quadro tão desesperador. A sociedade pode ter mudado, mas o papel desejado por Deus para sua Igreja não sofreu alteração no decorrer da história. O papel dos profetas é uma realidade que clama hoje assim como o fez antes.<sup>73</sup>

O impacto social das experiências religiosas já é fato inconteste, acervo típico de todas as sociedades, em todas as épocas. Contudo, tão transitória é a vida, e com ela os imperativos sociais, que se torna necessário ao homem vencer, sempre, novos e difíceis desafios. Essa é, em nosso entendimento, a razão que torna necessária a atualização do discurso teológico e, portanto, da “moral da história” transcrita nos textos bíblicos. Assim, sem essa atualização, a humanidade do presente sempre vai viver as experiências do passado, sem adquirir a capacidade para construir sua própria história. Portanto, a exceção da igreja Universal, as demais não registraram qualquer possibilidade de constituição de novos costumes e novas doutrinas.

Nesse sentido, vale enfatizar que a religião é uma atividade particular de cada povo (condicionada à respectiva época) e mostra o seu estilo de vida, o seu código de moralidade e, por conseguinte, a sua visão particular de mundo.<sup>74</sup>

Para Agostini, por exemplo, a experiência da fé não deve ser apenas a experiência do templo, mas de toda a vida. Sobre isso, ele dia que:

É bom nunca perder de vista que a experiência de fé constitui o elemento central, fundante mesmo, do cristão, inclusive nas questões sociais, econômicas e políticas. O objeto primeiro desta experiência de fé é Deus, enquanto revelado em plenitude em Jesus Cristo e enquanto presença viva e ativa do Espírito Santo. No entanto, notemos bem que, além do Deus revelado, a experiência de fé nos desperta para um olhar atencioso ante todas as coisas e acontecimentos, contemplados à luz de Deus.

<sup>73</sup> NASCIMENTO, Paulo S. do. *O papel profético da igreja no mundo moderno*. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/10CT?dd1=5620&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/10CT?dd1=5620&dd99=pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

<sup>74</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.66-67

Nada escapa deste olhar e da ausculta das próprias interpelações de Deus na nossa história. Nesta experiência de fé, verbalizada por sua vez pela teologia, o cristão consegue captar o sentido teologal presente numa determinada realidade ou acontecimento.<sup>75</sup>

Notamos que as igrejas de matriz neopentecostal, representadas pela igreja Universal, tendem a recepção, experiência e sistematização do Sagrado a partir dos próprios elementos diários da convivência humana, agregando tanto elementos da natureza quanto manufaturados, num esforço para aproximar a realidade espiritual da esfera de atividade cognoscível. E isso, fatalmente, deve ser considerado quando da análise em processos formativos; bem como as atividades espiritualizadas e espiritualizantes das tradições de matriz pentecostal, retratas anteriormente.

Note-se que, em vista do parágrafo anterior, que retrata a realidade que já é difundida pelos meios de comunicação de massa há muito tempo, há uma maior predisposição das igrejas neopentecostais em se envolver nas questões cotidianas de seus membros, tornando-se, de certo modo, uma igreja mais terrena, mais próxima as condições humanas; que consegue enxergar não apenas a dimensão imaterial da vida, mas também, a própria “condição do corpo”.

Passemos agora à tabela 4, que contabiliza os resultados colhidos na pesquisa em 04 (quatro) escolas públicas da capital do Amapá. De início, observam-se dos símbolos, ritos e mitos inclusos nos planos de aula (indicadores 1, 2 e 3), certa tendência que reduz as representações simbólicas, míticas e ritualísticas das experiências e recepção do Sagrado às tradições da igreja histórica, e seu respectivo acervo linguístico, “canonizado” e “eternizado” para todas as épocas e tempos. Com efeito, esse fechamento para novas possibilidades de atualização do discurso religioso, exteriorizado numa grande variedade de formas, não privilegia adequadamente a totalidade das transformações sociais originadas por esse acervo rico simbólico-cultural-religioso; tendo, assim, por “estranho” qualquer comportamento ou conduta que quebre a regra pétrea defendida e adotada pela igreja contemporânea.

Tal comportamento, sem dúvida nenhuma, além de estreitar substancialmente a visão global das diversas manifestações do fenômeno religioso,<sup>76</sup> poderá produzir identidades sociais extremadas e autoritárias, que se antagonizem com qualquer forma diferente de

<sup>75</sup> AGOSTINI, Nilo. *Ética cristã e desafios atuais*. Petrópolis, Editora Vozes, 2002, p. 203-204.

<sup>76</sup> Dentre as escolas pesquisadas, a que escolheu mais elementos simbólicos e míticos como subsídios ao plano de aula, não chegou a 30% do total disponível.

relacionamento com o Sagrado e, a partir de então, poderão propiciar mecanismos de cerceamento da liberdade de expressão da religiosidade e da religião.

Cumpra observar que

A religião é uma das mais complexas manifestações culturais. Ao mesmo tempo em que se constitui um fenômeno universal, se constitui concretamente numa forma particular, evidenciando uma modalidade de diversidade cultural. Nesse sentido, também a questão religiosa torna-se um problema cultural no espaço da educação formal, ou seja, um tema a ser enfrentado por uma educação que pretenda levar em consideração a diversidade cultural. E, nesse caso, o currículo passa a enfrentar a questão posta pelo multiculturalismo.<sup>77</sup>

Uma das consequências mais impactantes dessa primeira discussão reside na constatação de uma relação simbiótica entre escola e igreja, de forma tão íntima, chegando-se quase a aparentar um só “organismo”; razão porque, via de regra, suas ideias sobre símbolos, mitos e ritos muito se assemelharam às ideias das confissões religiosas (basta comparar os indicadores citados aos das tradições).

Obviamente, conquanto seja necessário esse “olhar no cenário das experiências concretas do Sagrado”, contudo, não se deve ignorar que o fenômeno religioso não se reduz apenas às religiões, mas também se espelha através da religiosidade de cada pessoa. Nesse sentido, todos os elementos de referência ao Sagrado circunscrevem-se no marco social, onde são ressignificados e consolidados, e passam a representar identidades diversas, tantas quanto forem às manifestações/recepções polissêmicas da divindade.<sup>78</sup>

Ademais,

O currículo não pode ingenuamente ser visto como um documento estático, desinteressadamente estabelecido, como se a escola e o que nela se faz, se vivencia e se aprende ou desaprende não possuísse relação com o seu entorno social, político, econômico e cultural. Disso resulta a importância do currículo para qualquer sistema educacional, uma vez que alguém define formal e/ou realmente o que se ensina ou não, para quem se ensina ou não, como se ensina ou não, quando se ensina ou não. Obviamente que esse alguém que define o currículo possui uma visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se quer fomentar no processo de ensino-aprendizagem.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> CAVALCANTE, Alberes de S. *Currículo e Diversidade Cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas*. FUNDAMENTO – Rev. de Pesquisa em Filosofia, São Paulo, v. 1, n. 3, maio/ago. 2011.

<sup>78</sup> CROATTO, 2010, p. 343.

<sup>79</sup> CAVALCANTE, 2011, p. 174.

Vê-se, desde logo, o currículo de ensino deve abranger toda a experiência concernente à proposta de curso, reunindo não apenas alguns saberes e algumas experiências, mas a totalidade da realidade que envolve o seu contexto. Com efeito,

o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal e social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior.<sup>80</sup>

Ademais, a exclusão significativa de possibilidades de referenciais do Sagrado acaba obstando a possibilidade do diálogo inter-religioso e, por conseguinte, a possibilidade do conhecimento do outro. Assim, “a prática do diálogo vai conferir aos dialogantes uma característica ímpar: a esperança no sujeito e ao sentido a sua existência, condição única para o viver e conviver, ou seja, toda grande civilização comum a vários povos repousa sobre um evento originário de encontro...”<sup>81</sup>

Retomando a observação dos dados da pesquisa escolar, voltamos a nossa atenção para as formas de análise da cultura religiosa e os referenciais do plano de aula (indicadores 4 e 5). Nesse aspecto, ambas as escolas optaram pela análise teórica, sistemática e crítica do fenômeno religioso, consubstanciada por um olhar que não se reduz apenas ao material didático, mas se insere no curso da realidade local, regional e estadual em que estão envolvidas.

Por outro lado, a racionalização espelhada no material didático de ensino religioso, que apresenta uma imagem da fenomenológica da religião, “parada no tempo e espaço”, em nada reflete as atualizações das experiências do Sagrado, encenando um quadro padrão de realidade estereotipada apenas na/para a academia, em disparidade razoável das realizações locais, regionais e estaduais.

<sup>80</sup> GIMENO SACRISTÁN J. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 92.

<sup>81</sup> GARFINKEL, Mirian. Diálogo inter-religioso/diálogo católico-judaico. O eu-tu: o diálogo de um com o outro. In LEWIN, H. (Coord.), *Judaísmo e modernidade: suas múltiplas inter-relações* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p.541.

Contudo,

Com base na vida humana socialmente determinada e nas pessoas concretas, parece plausível estabelecer parâmetros curriculares mínimos e o respectivo processo de formação do docente de ensino religioso. Parece-me viável propor a secularização do ensino religioso como garantia pública do direito ao “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente). As normativas legais e as práticas sociais decorrentes desse Estatuto, combinadas interdisciplinarmente com as da LDBEN, justificam política e, epistemologicamente, a formação moral e espiritual como tarefa educacional da escola pública em particular e da sociedade em geral.<sup>82</sup>

Para abalizar nossa interpretação acima, basta lembrar-se das palavras de Mircea Eliade, que já declarou que “o homem ocidental moderno experimenta certo mal-estar diante de inúmeras formas de manifestação do Sagrado: é difícil para ele aceitar que, para certos seres humanos, o Sagrado possa manifestar-se em pedras ou árvores, por exemplo.”<sup>83</sup>

Outro par de elementos analisados foram os instrumentos de aferição da aprendizagem e a definição da maior característica social do plano de aula (indicadores 6 e 7).

Nesses dois indicadores, regra geral, todas as escolas se manifestaram a favor de um plano de aula que reflita as dimensões sócio-econômico-política da humanidade, bem como a sua dimensão estética; revertidas em processos de ensino-aprendizagem que não se limitam apenas às epistemologias, mas que estejam “de olhos bem fixos” em toda a sociedade. E essa dupla face do processo de escolarização garante que a compreensão da escola não se reduza a prática relacional; isto é, as impressões sensoriais ou imaginativas.

Curioso é observar certo contrassenso quando comparamos os resultados observados para esses dois últimos indicadores e os indicadores 1, 2 e 3. Pois, quando constatamos o reduzido espaço simbólico, mítico e ritualístico que perpassa a prática pedagógica de ER na escola, fatalmente, vemos prejudicada significativamente as reflexões sociais das experiências religiosas. Razão porque se deve (re-)discutir as ideias de pesquisa, leitura e provas em face da singularidade do fenômeno religioso.

---

<sup>82</sup> PAULY, Evaldo L. *O dilema epistemológico do ensino religioso*. Revista Brasileira de Educação, n.27, set./out./nov./dez, 2004, p. 181.

<sup>83</sup> ELIADE, 1992, p.13.



Para Pauly, a singularidade do Ensino Religioso ainda está inserida em um aparente “beco-sem-saída”. Com efeito, ele diz que:

A solução pode estar na interação dialógica sobre “valores”, “noções” e “conceitos essenciais” do componente curricular ensino religioso. Nesse diálogo cognoscente, igrejas e religiões podem participar como entidades da comunidade escolar. Os valores éticos que fundamentam a formação para a cidadania estão definidos na Constituição Federal: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa, e pluralismo político (Constituição Federal, art. 1º). Estes valores determinam os conteúdos mínimos de todas as áreas do conhecimento, inclusive do ensino religioso. Sobre esses valores, o ensino fundamental obrigatório estrutura seu projeto político-pedagógico de “formação básica do cidadão” (LDBEN, art. 32). É ilusão religiosa e ingenuidade ética imaginar que tais valores sejam determinados pela fé religiosa.<sup>84</sup>

Por fim, podemos nos voltar agora para certos aspectos no âmbito do conjunto das instituições pesquisadas. Primeiramente, foi possível observar uma tendência crescente das religiões cristãs modernas (neopentecostais) de incorporar ao seu patrimônio cultural-religioso estratos e elementos sociais e naturais, aproximando o Reino do Sagrado ao Reino terreno (e vice-versa), como forma de preencher o vazio da ausência e/ou distância da realidade transcendente.

Do outro lado, está à escola e seu acervo representativo que não consegue acompanhar a crescente massificação da humanização do Sagrado, que, a partir de elementos comuns do cotidiano, hostiliza a figura do *homo religiosus* como um homem terreno, que não abre mão de sua natureza humana, para se tornar um “tipo angelical”.

Em segundo lugar, o grau elevado de aproximação entre a escola e a igreja cristã pentecostal, enquanto mostra um aparente equilíbrio hermenêutico, contudo, na prática trata-se apenas de uma similaridade entre a epistemologia adotada no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento-por-experiência das tradições, que reflete um marco histórico de referencial ao Sagrado que se encontra anômalo às necessidades e desafios sociais do *homo religiosus* moderno.

E, em último lugar, que as acentuadas mudanças de perspectivas entre tradições religiosas e escolas poderão, enfim, inviabilizar qualquer possibilidade de resolução de antinomias a partir do diálogo, da mediação amistosa e da eliminação de conflitos, já que o

---

<sup>84</sup> PAULY, 2014, p. 178.

discurso religioso na esteira da educação ainda não conseguiu assimilar a totalidade dos elementos que exteriorizam a fé/crença na divindade.



## CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu observar alguns pormenores muito importantes no que diz respeito à construção de uma epistemologia e pedagogia adequadas para a análise e “tratamento” do fenômeno religioso nas escolas do Estado do Amapá.

Como pudemos observar, ainda há um alto grau de interdependência entre as tradições religiosas cristãs e as escolas do Amapá, o que resulta em uma epistemologia de ER fortemente influenciada pelo dogmatismo cristão eclesial e por aspectos relacionais (do professor, em relação a sua própria experiência em face do Sagrado). E tal advento acaba singularizando a religião, e a religiosidade, a estereótipos particulares de grupos minoritários, em detrimento da totalidade de insumos religiosos (costumes, crenças, liturgias, mitologias etc) constituídos na/pela cultura popular amapaense. De fato, esse reducionismo hermenêutico (tendo em vista o volume limitado de elementos em que se fundará qualquer processo de atualização de discurso) acaba planificando o fenômeno religioso como um evento rígido, constante e imutável, impossibilitando, assim, qualquer possibilidade de “alargamento de horizontes”, de novas experiências, de sua realidade popular totalizante.

Realmente, é bem crítico esse posicionamento epistêmico do ER amapaense em face da multiplicidade de manifestações e ocorrências do Sagrado. Sem dúvida, enquanto componente da Educação Básica, o ER, deve se fundamentar, principalmente, nas dimensões sociais e humanísticas do fenômeno religioso, o que implica um olhar não só para as tradições religiosas, mas também para as infindáveis e criativas manifestações da crença popular.

Outro aspecto de grande relevo, também observado em nossa pesquisa, foi a forte dose de “desajuste sistêmico-pedagógico-cultural” da escola em relação a fonte natural das expressões da experiência da fé – as tradições religiosas. Com efeito, dado o elevado teor de cristianização do fenômeno religioso (considere a limitação da escola em relação às tradições, como pontuado e discutido); dado que a pedagogia adotada no processo de escolarização se mantém dessas fontes “cristianas”; dado que a definição/entendimento de cultura religiosa está fortemente condicionada a aspetos mais relacionais (experienciais) que acadêmicos (racional), então, não há como não se dizer que, conquanto proposta pedagógica atinente a cultura religiosa, o ER está mais vinculado a uma “ciência-que-diz-o-que-a-igreja-está-fazendo-e-como-ela-se-identifica-com-o-Sagrado” que preocupado em entender como essa produção da cultura popular enriquece o patrimônio cultural do Estado.

Note-se que o ideário da escola, de adotar como princípio didático norteador de sua prática pedagógica, um instrumental teórico-prático, sistêmico de símbolos, mitos e ritos (indicador 4, do formulário de pesquisa de campo) não se harmoniza com sua visão estreita dos referenciais possíveis ao Sagado, razão porque dentre as múltiplas possibilidades de símbolos e ritos apontados, a escolha “mais generosa” incluía nas práticas docentes apenas 30% (trinta por cento) do rol que foi apresentado para escolha.

Essa constatação, mostra um modelo de ER que ainda está incipiente no Estado, que ainda não se descobriu como ciência e, por isso, ainda não se “divorciou” da igreja. E esse condicionamento aponta para a incapacidade de valoração dos insumos sociais proporcionados pelas religiões e religiosidades, o que resulta em uma postura estatal indiferente à riqueza e à diversidade simbólico-cultural que “enxágua” diuturnamente a sociedade. Desse modo, incapaz de apontar o valor social da fé, e seu respectivo impacto sobre toda a sociedade, alterando costumes, lançando estilos e cosmovisões, o ER segue anômalo, perdido em algum lugar entre a ciência e a fé, ou melhor, entre a razão e a imaginação.

Como propostas para trabalhos futuros, podemos apontar para a necessidade de haver ênfase maior em se definir rotas de articulação entre escola, população e tradições religiosas, no sentido de se estabelecer um amplo e profundo debate sobre as questões relacionadas ao processo formativo em que os alunos estão inseridos, proporcionando maior equilíbrio epistêmico-pedagógico e maior “envergadura” semânticos da proposta de ER perfilhada na educação local e regional.

Apontamos também, a necessidade de se fazer um censo das pessoas ligadas ao judiciário, administração, comércio e política. A razão seria entender como a dimensão social da fé se manifesta mais especificamente nas questões laborais-proativo-estatais. Ou seja, como a fé (entendida como reflexo do fenômeno religioso) se manifesta numa perspectiva de gestão social e, a partir daí, entender a “força geratriz do Sagrado” sobre as práticas organizativas da sociedade.

Acreditamos que é necessário olhar as repercussões sociais da fé, seja na forma de religião ou de religiosidade, tanto da perspectiva do exercício da cidadania quanto da gestão da cidadania. O que exige, necessariamente, uma análise que transcenda a dimensão do quadro de membro da sociedade para incluir, também, aqueles que exercem cargo de governança.

Com efeito, não se pode reduzir a “fisiologia do Ensino Religioso” apenas a observação dos simples cidadãos que integram as tradições, ou a forma como eles interagem com a sociedade; é necessário focar as atenções sobre o quadro que se encontra no poder, e observar a influência exercida sobre os seus liderados/membros.



## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de A. *Filosofia da Educação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- BATAILLE, Georges. *Teoria da Religião*. São Paulo: Ática, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eds. 2007. 7 p. (Tradução Carlos Alberto Medeiros).
- CAMPBELL, Joseph. *Mitos, sonhos e religião nas artes, na filosofia e na vida contemporânea*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. (Tradução Ângela Lobo de Andrade e Bali Lobo de Andrade).
- CHEVITARESE, Leonardo. *As razões da pós-modernidade*. In: Análogos. Anais da I SAF-PUC. Rio de Janeiro: Booklink (ISBN 85-88319-07-1), 2001. Disponível em: <http://www.saude.inf.br/artigos/posmodernidade.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- COSTA, Rogério H. da. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: UNESP, 2006. p.13-30. (Coleção Paradidáticos, Série Poder).
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2010. p. 128-138.
- CROATTO, José S. *As Linguagens da experiência religiosa: Uma introdução a fenomenologia da religião*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Religião e Cultura).
- ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos*. 1. ed. Lisboa: Arcadia, 1979.
- \_\_\_\_\_. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercury, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. 8 p. (Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin).
- GARFINKEL, Mirian. *Diálogo inter-religioso/diálogo católico-judaico*. O eu-tu: o diálogo de um com o outro. In LEWIN, H. (Coord.), *Judaísmo e modernidade: suas múltiplas inter-relações* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p. 541.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.66-67
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Mundo em descontrole*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003. 14 p. (Tradução de Maria Luiza X de A. Borges).

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1989. 27 p.

HABERMAS, Jurgen. *Modernity: Um unfinished Project*. In: FOSTER, Hall (Org.). *Postmodern Culture*. Londres e Sidney, 1985. p. 3-15.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A Editora, 2007. p. 9-10.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 13.

JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo. *Formação do professor de ensino religioso: Um processo em construção no contexto brasileiro*. *Revista de Estudos da Religião*. São Paulo, p. 62-84, jun. 2010. Disponível em: [http://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2010/i\\_junqueira.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf). Acesso em: 22 dez. 2014.

LEAL, Alaine de L. *Religião e educação: pressupostos básicos para a construção da cidadania*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2003. 156 p. (Teses e Dissertações).

LOPES, Edson P. *Política, educação e religião no corpus Aristotelicum*. *Estudos de Religião*. v. 24, n.38, p. 37-51, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/1981/2024>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

LYPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004. (Tradução de Mário Vilela).

MARDONES, José Maria. *A vida do símbolo: A dimensão simbólica da religião*. São Paulo: Paulinas, 2006 (Coleção Espaço Filosófico).

MORAN, José M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda P. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10ª. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006. 11 p. (Coleção Papirus Educação)

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita, repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 14-15. (Tradução Eloá Jacobina)

NOGUEIRA, Paulo. A. de S. *Religião como texto: Contribuições da semiótica da cultura*. In: NOGUEIRA, Paulo. A. de S. (Org.). *Linguagens da Religião: Desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulinas, 2012. p.13. (Coleção Estudos da Religião).

NUNES, Célia M. F. *Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira*. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> >. Acesso em: 04 jan. 2015.

PAULY, Evaldo L. *O dilema epistemológico do ensino religioso*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 27, p.1-12, Set/Out/Nov./Dez. 2004. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502712.pdf> >. Acesso em: 28 dez. 2014.

PASSOS, João D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: Conceitos e distinções*. 2. ed. rev. Rio Grande do Sul: Educs, 2008.

PERIN, Adriano. *O problema da unidade da razão em Kant: Uma reconstrução sistemática a partir de três momentos do desenvolvimento do período crítico*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/problemaunidade.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

PORTELLA, Rodrigo. *Religião, sensibilidades religiosas e pós-modernidade: Da ciranda entre religião e secularização*. *Revista de Estudos da Religião*. São Paulo, n. 2, p.71-87, 2006. Disponível em: < [http://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2006/p\\_portella.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2006/p_portella.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2015.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, P: Editora da Unicamp, 2007.

SALINAS, Daniel; ESCOBAR, Samuel. *Pós-modernidade*. São Paulo: ABU, 1999.

SANTOS, Jair F. dos. *O que é pós-moderno*. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. p. 10-11. (Coleção primeiros Passos, 165).

SCUSSEL, Marcos André. *A auto compreensão e a representação do divino a partir de um olhar multidisciplinar*. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo, RS, n.28, p.60-71, maio-ago. 2012.

SILVA, Franhlin L. e. *Conhecimento e razão instrumental*. *Revista de Psicologia da USP*. São Paulo, v.8, n.1, p. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SILVA, J. C. Avelino. da. *Mito e Simbolismo. Fragmentos de Cultura*. Goiânia, v.21, n.7/9, p.363-373, jul./set.2011.

SILVA, Eliane M. da. *Religião, Diversidade e Valores Culturais: Conceitos Teóricos e a Educação Para a Cidadania*. REVER, São Paulo, p.1-14, 2004.

SOARES, Afonso Maria L. *Ciência da religião, ensino religioso e formação docente*. *Revista de Estudos da Religião*. São Paulo, p. 1-18, set. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 24 dez. 2014.

VYGOTSKY, Levy S. *Pensamento e Linguagem*. 1976. p. 3. Disponível em: <[www.file:///C:/site/livros\\_gratis/pensamento\\_linguagem.htm](http://www.file:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.





## APÊNDICE A - FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ECLESIASTICA

FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ECLESIASTICA		
DADOS GERAIS		
<b>Nome da denominação</b>		
<b>Data de fundação</b>		
<b>Fundador/Líder</b>		
<b>Número de membros</b>		
<b>Endereço</b>		
<b>Data da entrevista</b>		
ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E SÍMBOLOS		
<b>Qual a vertente doutrinária da denominação?</b>	<input type="checkbox"/> Tradicional – não carismática <input type="checkbox"/> Pentecostal <input type="checkbox"/> Neopentecostal	<input type="checkbox"/> Outros. Especificar:
<b>Como se deu a criação da denominação?</b>	<input type="checkbox"/> Revelação especial – sonho, visão, audição <input type="checkbox"/> Reflexão sobre a condição existencial, fatores psicológicos <input type="checkbox"/> Tradição herdada da família <input type="checkbox"/> Outros. Especificar.	
<b>Que símbolos a denominação adota como referencia ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> A Bíblia <input type="checkbox"/> A eucaristia (ceia eucarística) <input type="checkbox"/> paletó <input type="checkbox"/> sais, aromas <input type="checkbox"/> músicas <input type="checkbox"/> imagens <input type="checkbox"/> Crucifixos <input type="checkbox"/> Batismos em/com água <input type="checkbox"/> Oração	<input type="checkbox"/> Óleos <input type="checkbox"/> Água <input type="checkbox"/> Tribuna, púlpito <input type="checkbox"/> aventais, jalecos/batas <input type="checkbox"/> hinários <input type="checkbox"/> peças teatrais <input type="checkbox"/> Jejuns <input type="checkbox"/> outros. Especificar:
<b>Quais os ritos que a denominação pratica como rituais sagrados?</b>	<input type="checkbox"/> Estudos <input type="checkbox"/> Cultos <input type="checkbox"/> Casamentos <input type="checkbox"/> Batismos <input type="checkbox"/> Sessões de doutrinas <input type="checkbox"/> Aconselhamentos <input type="checkbox"/> Ex-comunhão, comunhão	<input type="checkbox"/> Apresentação – crianças/adultos <input type="checkbox"/> Vigílias <input type="checkbox"/> Retiros <input type="checkbox"/> Peças teatrais <input type="checkbox"/> outros. Especificar:
<b>Quais os Mitos que a denominação reconhece com sagrados?</b>	<input type="checkbox"/> Apenas as narrativas do livro que adota como sagrado <input type="checkbox"/> Todo o conteúdo do livro que adota como sagrado (narrativas e doutrinas etc) <input type="checkbox"/> Novas experiências revelatórias <input type="checkbox"/> Relatos dos líderes anteriores	<input type="checkbox"/> Relatos históricos das igrejas congêneres <input type="checkbox"/> Relatos de outras lideranças da própria denominação <input type="checkbox"/> Relatos de membros <input type="checkbox"/> Outros. Especificar:
<b>Qual a relação entre Ritos e Mitos na</b>	<input type="checkbox"/> As narrativas (Mitos) determinam as práticas (Ritos) <input type="checkbox"/> As narrativas apenas servem	<input type="checkbox"/> Não há uma relação obrigatória entre narrativas e práticas

<b>denominação?</b>	de referencial para atualização de práticas	( ) Outros. Especificar:
<b>O que determina o padrão de valores simbólicos da denominação?</b>	( ) Os Mitos ( ) Os Ritos ( ) A doutrina atualizada dos mitos e ritos, extraída do livro sagrado	( ) Os mitos e ritos ( ) As experiências de fé da liderança? ( ) Hierofanias – visão, revelação, audição. ( ) Outros. Especificar:
<b>Qual o papel dos símbolos religiosos na denominação?</b>	( ) Gerar aproximação com o Sagrado ( ) Cumprimento de obrigação ( ) Santificação/purificação	( ) Adorno ( ) Outros. Especificar:
<b>ASPECTOS SOCIAIS</b>		
<b>Como a denominação/igreja acompanha a inclusão e o papel social de seus membros?</b>	( ) Relatos/testemunhos ( ) Acompanhamento ( ) Informações de terceiros ( ) Relatório de lideranças ( ) Cursos profissionalizantes ( ) Cursos de capacitação	( ) Censo da própria instituição ( ) Outro. Especificar:
<b>Qual a influência da denominação/igreja sobre a vida familiar e social dos seus membros?</b>	( ) Estruturação da família ( ) Responsabilidade social ( ) Responsabilidade política ( ) Convívio pacífico ( ) Purificação	( ) Sucesso escolar ( ) Sucesso Profissional ( ) Outros. Especificar:
<b>FATORES MAIS IMPORTANTES NA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS COSTUMES E DOUTRINAS</b>		
( ) Nova visão/interpretação da experiência religiosa	( ) Necessidades de inserção social ( ) Necessidade de crescimento ( ) Novas hierofanias	( ) Outros. Especificar:

**APÊNDICE B - FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ESCOLAR - PROFESSOR**

<b>FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ESCOLAR - PROFESSOR</b>		
<b>DADOS GERAIS</b>		
<b>Nome da Escola</b>		
<b>Publica/Particular</b>		
<b>Nome do Professor</b>		
<b>Quantidade Alunos</b>		
<b>Carga Horária Semanal</b>		
<b>Formação do Professor</b>		
<b>Datas da Pesquisa</b>		
<b>CARACTERÍSTICAS E SÍMBOLOS</b>		
<b>Que símbolos são analisados no Plano de Aula como referenciais ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> Os livros Sagrados <input type="checkbox"/> A eucaristia (ceia eucarística) <input type="checkbox"/> Paletó <input type="checkbox"/> Sais, aromas <input type="checkbox"/> Músicas <input type="checkbox"/> Imagens <input type="checkbox"/> Crucifixos <input type="checkbox"/> Batismos em/com água <input type="checkbox"/> Oração/Rezas	<input type="checkbox"/> Óleos <input type="checkbox"/> Água <input type="checkbox"/> Tribuna, púlpito, altar <input type="checkbox"/> Aventais, jalecos/batas <input type="checkbox"/> Hinários <input type="checkbox"/> Peças teatrais <input type="checkbox"/> Jejuns <input type="checkbox"/> Outro. Especificar:
<b>Que ritos são analisados no Plano de Aula como referenciais ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> Estudos <input type="checkbox"/> Cultos, missas <input type="checkbox"/> Casamentos <input type="checkbox"/> Batismos <input type="checkbox"/> Sessões de doutrinas <input type="checkbox"/> Aconselhamentos <input type="checkbox"/> Ex-comunhão, comunhão	<input type="checkbox"/> Apresentação – crianças/adultos <input type="checkbox"/> Vigílias <input type="checkbox"/> Retiros <input type="checkbox"/> Peças teatrais <input type="checkbox"/> Outro. Especificar:
<b>Quais os Mitos são analisados no Plano de Aula como referenciais ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> Apenas as narrativas dos livros tidos como sagrado <input type="checkbox"/> Todo o conteúdo do livro que é tido como sagrado (narrativas, doutrinas etc) <input type="checkbox"/> Novas experiências revelatórias	<input type="checkbox"/> Relatos históricos das igrejas <input type="checkbox"/> Relatos de adeptos <input type="checkbox"/> Relatos dos líderes religiosos <input type="checkbox"/> Outros. Especificar:
<b>PRINCIPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS</b>		
<input type="checkbox"/> Análise Teórica dos símbolos, mitos, ritos	<input type="checkbox"/> Análise Teórico-prática dos símbolos, mitos, ritos  <input type="checkbox"/> Análise Teórico-prática dos símbolos, mitos, ritos, com relatos de experiências de incursões em campo	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar:

<b>PLANEJAMENTO EDUCACIONAL</b>		
<input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado apenas considerando-se o material didático? <input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático, a confissão religiosa dos alunos e as expressões religiosas mais significativas no Estado ou no País	<input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático e confissão religiosa dos alunos <input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático, a confissão religiosa dos alunos e as expressões religiosas no Estado	<input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático, a confissão religiosa dos alunos, as expressões religiosas no Estado e no País.
<b>PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>		
<input type="checkbox"/> Leitura e provas <input type="checkbox"/> Leitura, provas e pesquisa teórica <input type="checkbox"/> Leitura, provas, Pesquisa teórica e de campo	<input type="checkbox"/> Leitura, provas, pesquisa teórica e relatos da experiência individual e/ou coletiva dos alunos <input type="checkbox"/> Leitura, provas, pesquisas teóricas	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar
<b>ASPECTOS SÓCIO-EDUCATIVOS</b>		
<input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda apenas as questões da pobreza e da riqueza <input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda as questões da estética (beleza)	<input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda as questões da pobreza, da riqueza e da estética <input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda apenas as questões da pobreza, da riqueza, da estética e do poder político	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar
<b>PRINCIPAIS DIFICULDADES DO PROCESSO EDUCATIVO</b>		
<input type="checkbox"/> Carga horária reduzida <input type="checkbox"/> Falta de material didático e tecnológico	<input type="checkbox"/> Faixa etária dos alunos <input type="checkbox"/> Falta de apoio da direção às atividades pedagógicas	<input type="checkbox"/> Desinteresse dos alunos <input type="checkbox"/> Falta de apoio dos pais <input type="checkbox"/> Outro. Especificar

## APÊNDICE C - FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ESCOLAR - ALUNO

FORMULÁRIO PARA A PESQUISA ESCOLAR - ALUNO		
DADOS GERAIS		
<b>Nome da Escola</b>		
<b>Publica/Particular</b>		
<b>Nome do Aluno</b>		
<b>Carga Horária Semanal</b>		
<b>Formação do Professor</b>		
<b>Datas da Pesquisa</b>		
CARACTERÍSTICAS E SÍMBOLOS		
<b>Que símbolos são analisados no Plano de Aula como referenciais ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> Os livros Sagrados <input type="checkbox"/> A eucaristia (ceia eucarística) <input type="checkbox"/> Paletó <input type="checkbox"/> Sais, aromas <input type="checkbox"/> Músicas <input type="checkbox"/> Imagens <input type="checkbox"/> Crucifixos <input type="checkbox"/> Batismos em/com água <input type="checkbox"/> Oração/Rezas	<input type="checkbox"/> Óleos <input type="checkbox"/> Água <input type="checkbox"/> Tribuna, púlpito, altar <input type="checkbox"/> Aventais, jalecos/batas <input type="checkbox"/> Hinários <input type="checkbox"/> Peças teatrais <input type="checkbox"/> Jejuns <input type="checkbox"/> Outro. Especificar:
<b>Que ritos são analisados no Plano de Aula como referenciais ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> Estudos <input type="checkbox"/> Cultos, missas <input type="checkbox"/> Casamentos <input type="checkbox"/> Batismos <input type="checkbox"/> Sessões de doutrinas <input type="checkbox"/> Aconselhamentos <input type="checkbox"/> Ex-comunhão, comunhão	<input type="checkbox"/> Apresentação – crianças/adultos <input type="checkbox"/> Vigílias <input type="checkbox"/> Retiros <input type="checkbox"/> Peças teatrais <input type="checkbox"/> Outro. Especificar:
<b>Quais os Mitos são analisados no Plano de Aula como referenciais ao Sagrado?</b>	<input type="checkbox"/> Apenas as narrativas dos livros tidos como sagrado <input type="checkbox"/> Todo o conteúdo do livro que é tido como sagrado (narrativas, doutrinas etc) <input type="checkbox"/> Novas experiências revelatórias	<input type="checkbox"/> Relatos históricos das igrejas <input type="checkbox"/> Relatos de adeptos <input type="checkbox"/> Relatos dos líderes religiosos <input type="checkbox"/> Outros. Especificar:
PRINCIPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS		
<input type="checkbox"/> Análise Teórica dos símbolos, mitos, ritos	<input type="checkbox"/> Análise Teórico-prática dos símbolos, mitos, ritos <input type="checkbox"/> Análise Teórico-prática dos símbolos, mitos, ritos, com relatos de experiências de incursões em campo	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar:

<b>PLANEJAMENTO EDUCACIONAL</b>		
<input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado apenas considerando-se o material didático? <input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático, a confissão religiosa dos alunos e as expressões religiosas mais significativas no Estado ou no País	<input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático e confissão religiosa dos alunos <input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático, a confissão religiosa dos alunos e as expressões religiosas no Estado	<input type="checkbox"/> O plano de Aula é elaborado considerando-se o material didático, a confissão religiosa dos alunos, as expressões religiosas no Estado e no País.
<b>PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>		
<input type="checkbox"/> Leitura e provas <input type="checkbox"/> Leitura, provas e pesquisa teórica <input type="checkbox"/> Leitura, provas, Pesquisa teórica e de campo	<input type="checkbox"/> Leitura, provas, pesquisa teórica e relatos da experiência individual e/ou coletiva dos alunos <input type="checkbox"/> Leitura, provas, pesquisas teóricas	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar
<b>ASPECTOS SÓCIO-EDUCATIVOS</b>		
<input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda apenas as questões da pobreza e da riqueza <input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda as questões da estética (beleza)	<input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda as questões da pobreza, da riqueza e da estética <input type="checkbox"/> O Plano de Aula aborda apenas as questões da pobreza, da riqueza, da estética e do poder político	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar
<b>PRINCIPAIS DIFICULDADES DO PROCESSO EDUCATIVO</b>		
<input type="checkbox"/> Carga horaria reduzida <input type="checkbox"/> Falta de material didático e tecnológico	<input type="checkbox"/> Faixa etária dos alunos <input type="checkbox"/> Falta de apoio da direção às atividades pedagógicas	<input type="checkbox"/> Desinteresse dos alunos <input type="checkbox"/> Falta de apoio dos pais <input type="checkbox"/> Outro. Especificar