

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO

“TEM AZEITE NA BOTIJA?”

**ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM FLORIANÓPOLIS – SC**

SÃO LEOPOLDO-RS

2009

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO

“TEM AZEITE NA BOTIJA?”

**ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM FLORIANÓPOLIS – SC**

Tese de Doutorado apresentada à Escola Superior de Teologia do Instituto Ecumênico de Pós-graduação (Área: Religião e Educação) para obtenção do título de Doutor em Teologia.

Orientador: Manfredo Carlos Wachs.

SÃO LEOPOLDO-RS

2009

M379t

Martins Filho, Lourival José.

Tem azeite na botija?: ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC / Lourival José Martins Filho; orientador: Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo, 2009.

153 f. ; 30 cm.

Inclui referências.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-graduação, São Leopoldo, 2009.

1. Ensino religioso. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino fundamental – Anos iniciais. 4. Ensino fundamental – Florianópolis-SC. Pesquisa – ação. Pedagogia da Infância. I. Wachs, Manfredo Carlos. II. Título.

CDD 377

CDU 37.03

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO

TEM AZEITE NA BOTIJA?”

**ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM FLORIANÓPOLIS – SC**

Tese de Doutorado apresentada à Escola Superior de Teologia do Instituto Ecumênico de Pós-graduação (Área: Religião e Educação) para obtenção do título de Doutor em Teologia.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Professor Dr. Manfredo Carlos Wachs.
Escola Superior de Teologia - EST

Membros:

Professora Dra. Laude Erandi Brandenburg
Escola Superior de Teologia – EST

Professor Dr. Remi Klein
Escola Superior de Teologia – EST

Professor Dr. Leomar Brustolin
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC

Professora Dra. Sandra Vidal Nogueira
UNILASALE -

São Leopoldo, 2009.

À Saionara, meu amor tão grande amor.

Ao Gabriel meu filho amado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem Ele não teria conseguido... E ao seu Filho... Razão maior do meu viver.

À Saionara e ao Gabriel, vidas da minha vida, que entenderam minhas ausências e desafios do percurso.

À minha família.

Ao professor Manfredo Carlos Wachs, meu orientador... Um estímulo constante e força na caminhada.

Aos professores e professoras, às equipes pedagógicas e unidades educativas participantes da pesquisa pelo exercício fraterno de compartilhar.

À professora e amiga Alba Regina Batisti de Souza, por nossos diálogos na área da Didática e Prática de Ensino na busca por práticas pedagógicas significativas no contexto escolar.

Ao professor e amigo Altino José Martins Filho, parceiro na luta pela infância e na feitura de um mundo melhor para nossas crianças.

À professora e amiga Ivonir Terezinha Henrique, exemplo de dedicação, profissionalismo e ser humano.

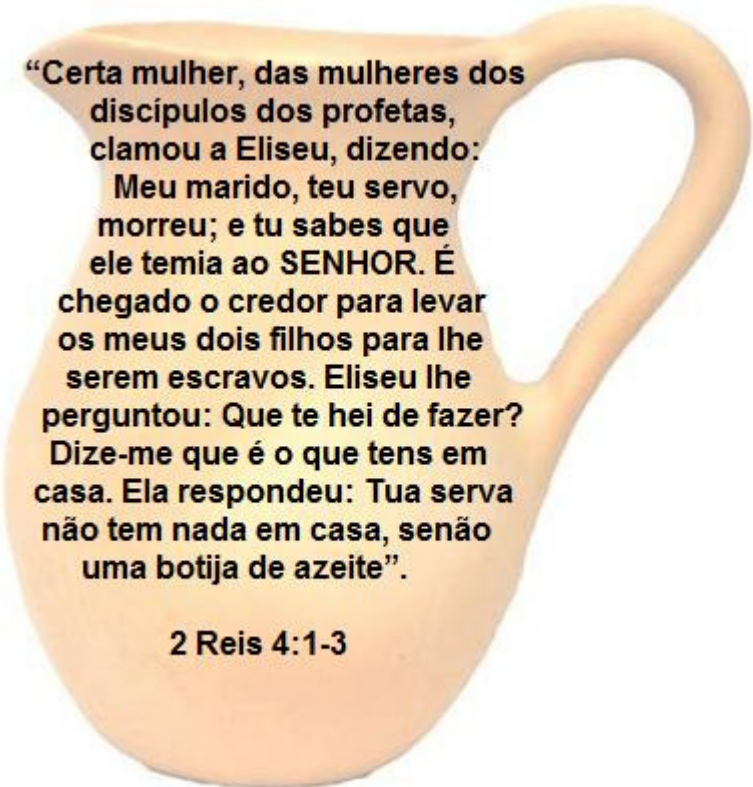
À Paula, pelo carinho permanente no processo de construção da tese.

Aos educadores e educadoras do Grupo de Pesquisa em Currículo, identidade religiosa e práxis educativa da EST, pelo diálogo sincero e fraterno que norteia nossa amizade.

À Faculdade de Educação da UDESC e à Escola Superior de Teologia FAEST: espaços de aprendizagens e pessoas brilhantes.

Aos educadores (as) e amigos (as) que conheci até aqui, citar os nomes seria impossível e correria o risco de esquecer alguns.. Deus sabe o quanto vos amo.

Obrigado!



**“Certa mulher, das mulheres dos
discípulos dos profetas,
clamou a Eliseu, dizendo:
Meu marido, teu servo,
morreu; e tu sabes que
ele temia ao SENHOR. É
chegado o credor para levar
os meus dois filhos para lhe
serem escravos. Eliseu lhe
perguntou: Que te hei de fazer?
Dize-me que é o que tens em
casa. Ela respondeu: Tua serva
não tem nada em casa, senão
uma botija de azeite”.**

2 Reis 4:1-3

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou analisar como e a partir do quê os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis, devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular Ensino Religioso. A inquietação que gerou o tema/problema surge desde nossa infância e vai se alimentando na trajetória acadêmica, como profissional da educação e como pesquisador. Optou-se pela pesquisa-ação como percurso metodológico, sendo que participaram da pesquisa dezesseis docentes que balizaram os procedimentos para a observação nas unidades educativas, as questões para as entrevistas, a realização dos seminários e as construções teóricas decorrentes deste exercício de pesquisar/compartilhar. A necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a inserção do Ensino Religioso nos projetos pedagógicos escolares como compromisso de todos os profissionais envolvidos e a busca coletiva por práticas pedagógicas interdisciplinares em Ensino Religioso são algumas das reflexões decorrentes da pesquisa. Entende-se que este estudo possibilita uma reflexão do componente curricular Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental e contribui com as vozes que ainda lutam em favor da vida e da escola em uma perspectiva de currículo em que o Ensino Religioso não é anexo nem apêndice, mas possibilidade de produção e apropriação de conhecimentos na feitura de um mundo mais bonito e equânime.

Palavras-chave: Ensino religioso. Ensino Fundamental. Ensino fundamental – Anos iniciais. Ensino fundamental – Florianópolis-SC. Pesquisa-ação. Pedagogia da infância

ABSTRACT

This is a qualitative research that sought to analyze how and from what the teachers who work in the early years of elementary school in Florianópolis, all duly qualified professionals with a degree in Pedagogy, develop their teaching practices in Religious Education as a school subject. The concern that generated the theme/problem arises in our childhood and builds up through our academic trajectory, as a teacher and researcher. An option was made for the methodological trajectory of an action research: sixteen teachers took part of the research who guided the process for the observation at the schools, the interview questions, the workshops and the theoretical constructions of this exercise in researching/sharing. The need to rethink the beginning and continual training of teachers of initial elementary school, the insertion of religious education in the school teaching projects as a commitment of all involved professionals and the search for interdisciplinary teaching practices in religious education, are some of the reflections resulting from this research. It can be understood that this study provides for a reflection of Religious Education as an academic component of the elementary school curriculum and contributes to the voices that are still fighting for life and school in a perspective that makes religious education neither an attachment nor an appendix, but a possibility to produce and take possession of knowledge in the construction of a more beautiful and fair world.

Key words: Religious Education. Higher Education. Primary and Secondary Education. First years of higher education. Higher Education - Florianópolis-SC. Children Pedagogy.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PRIMEIRAS PALAVRAS | 10 |
| CAPÍTULO I PONTOS DE PARTIDA | 13 |
| 1.1 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA..... | 13 |
| 1.2 IMAGENS DO PERCURSO ESCOLAR..... | 15 |
| 1.3 DESAFIOS PROFISSIONAIS NA UNIVERSIDADE..... | 19 |
| 1.4 DIMENSÕES DA PESQUISA..... | 20 |
| 1.5 O PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS..... | 27 |
| 1.6 UM OLHAR PARA O TODO..... | 31 |
| CAPÍTULO II DA VIÚVA: ENSINO RELIGIOSO, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E TRABALHO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 32 |
| 2.1 DO SENTIMENTO DA VIÚVA..... | 33 |
| 2.2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: DEMARCANDO PERSPECTIVAS..... | 34 |
| 2.3 A “PEDAGOGIA DA INFÂNCIA” NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 45 |
| 2.4 TRABALHO EDUCATIVO COMO ATIVIDADE SOCIAL MEDIADORA..... | 50 |
| 2.5 ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 55 |
| CAPÍTULO III DO AZEITE: CONEXÕES ENTRE CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 59 |
| 3.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO..... | 61 |
| 3.2 ENSINO RELIGIOSO E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... | 79 |
| CAPÍTULO IV DA BOTIJA: ENSINO RELIGIOSO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 91 |
| 4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO..... | 98 |
| 4.3 A “ATIVIDADE EDUCATIVA” COMO CONSTRUTORA DA APRENDIZAGEM..... | 105 |
| 4.4 TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... | 113 |
| 4.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O PLANEJAMENTO PARA ALÉM DE UM DOCUMENTO BUROCRÁTICO..... | 120 |
| 4.6 AINDA COMPARTILHANDO..... | 129 |
| CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS | 136 |
| REFERÊNCIAS | 140 |
| APÊNDICE 1 – ENTREVISTA | 149 |
| APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO | 151 |

PRIMEIRAS PALAVRAS

No diálogo com educadores e educadoras da educação básica e superior aprendemos que a ação e a reflexão são constituintes inseparáveis do fazer educativo. Ao pesquisarmos o Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, compartilhamos que a práxis é esse “que faz” dos seres humanos sobre o mundo na perspectiva de transformá-lo”¹.

Neste caminhar com o outro buscamos, sempre coletivamente, refletir, construir e reinventar outros cenários para o Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Paulo Freire ensinou que não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Viver é possibilidade e não determinismo ².

Registramos que em cada passo da pesquisa nossa inquietação soava forte na busca em refletir sobre como e a partir do quê os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis, devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular do Ensino Religioso.

Neste ir e vir, trilhado qualitativamente com os participantes da pesquisa, a tese vai se estruturando. Tornou-se necessário no percurso humildade, determinação e atitude crítica. E isso tudo veio explicitado ou sugerido ou escondido no que chamamos “leitura do mundo que precede sempre a leitura da palavra”³.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 38.

² FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2005, p. 23.

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 90

Assim, no capítulo **PONTOS DE PARTIDA** realizamos a introdução da tese, contextualizamos a nossa inserção no tema e apresentamos criteriosamente os caminhos da pesquisa com destaque para os aspectos metodológicos, e dados gerais dos professores e professoras participantes da pesquisa.

Já no capítulo **DA VIÚVA: ENSINO RELIGIOSO, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E TRABALHO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** apresentamos algumas idéias de âmbito teórico sobre a concepção de infância, e a formação docente para o segmento do Ensino Fundamental da educação básica, tendo como foco principal os anos iniciais. Destacamos alguns elementos para pensar e refletir sobre a necessidade da consolidação e difusão de uma pedagogia específica para este segmento educacional buscando os fundamentos para uma *Pedagogia da Infância* e sua relação com o Ensino Religioso.

Em **DO AZEITE: CONEXÕES ENTRE CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** procuramos abordar algumas questões teóricas que compõem o pensamento pedagógico quando se pretende discutir uma proposta de currículo tendo como dimensão fundamental a presença do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em nosso entendimento: “O Ensino Religioso também é uma área de conhecimento, indispensável para a construção da cidadania”⁴.

Então, no capítulo **DA BOTIJA: ENSINO RELIGIOSO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** trazemos alguns elementos teóricos para anunciar que o trabalho pedagógico com a área curricular Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa tomar como base o respeito às particularidades das crianças, jovens e adultos que frequentam os contextos escolares visando que sejam considerados sujeitos sociais de direitos, produtores de culturas e partícipes da histórica e da construção do conhecimento.

Finalmente em **CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS** continuamos refletindo e apontamos algumas considerações. Entendemos que quando estamos diante de

⁴ HACK, Daniela; BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso nos sistemas municipais de ensino: alguns hiatos a serem enfrentados. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. O ensino religioso: diversidade e identidade (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 108.

uma situação existencial que nos desafia a buscar sentido, o encontro do sentido inicia-se justamente na sua busca.

Destacamos que é imperioso afirmar que a análise desenvolvida demonstra que ainda há muito a discutir, estudar e pesquisar sobre a docência e o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O dialogo está lançado!⁵

⁵ ENGERS, Maria Emília A. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 82.

CAPÍTULO I PONTOS DE PARTIDA

1.1 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA

Nossa infância foi em Laguna, uma cidade litorânea do interior de Santa Catarina. Mamãe era uma católica fervorosa que passou para a tradição pentecostal quando tínhamos oito anos de idade. Papai era espírita por convicção, chegou a frequentar a tradição pentecostal, mas sempre se revelou acreditar mais no espiritismo. Sendo o mais novo de quatro irmãos, contexto popular, aprendíamos desde cedo a batalhar pelo sustento da vida e ajudar com a manutenção da família.

Ainda criança, compreendemos que no mundo, qualquer que seja a atividade exercida, será no encontro com o “outro”, na abertura para o diálogo, que encontraremos os subsídios e as condições favoráveis para nossa existência. Ao tentar compreender este mundo, bem como ao possibilitar ao outro que também nos compreenda, estaremos ampliando nosso espaço como gente e como profissionais da Educação.

Até os oito anos de idade nossa mãe depositava uma determinada expectativa de que nos tornássemos padre. Chegamos a conhecer e frequentar seminários. Estávamos começando a nos acostumar com a ideia quando a família passou ao pentecostalismo.

Essa mudança na prática religiosa e de crença custou-nos caro na infância. Fomos excluídos da roda de nossos amigos, a comunidade não aceitava a ideia de nossa mãe “mudar de religião”. Na escola, os professores olhavam-nos com certo

preconceito. Apelidaram-nos de “louquinho” e com oito anos de idade sofremos na alma o preconceito das pessoas. Como uma criança de oito anos, vivemos o conflito de ser excluído das brincadeiras por não ser católico.

Hoje, no processo de reflexão sobre a questão religiosa, realizamos o processo de olhar para trás. Aqui queremos utilizar a metáfora do espelho retrovisor. Acreditamos que conseguimos compreender melhor e principalmente ter a sensibilidade para determinarmos aspectos das relações de processo de ensino e aprendizagem, quando conseguimos mirar o espelho retrovisor da nossa própria existência e perceber os impactos de determinados fatos e acontecimentos na nossa vida e no nosso período de escolaridade. Por isto, constatamos que ao realizarmos uma pesquisa desta envergadura nós não trabalhamos somente com elementos cognitivos, mas operamos em nós mesmos uma releitura da nossa existência e uma ressignificação de nossas experiências. Podemos dizer também que produzir uma tese é também reescrever a si mesmo. Conseqüentemente, nós não somos mais nós mesmos. Nós somos modificados e nós nos modificados no ato de escrever um texto sobre um tema pesquisado e de reescrever a nossa própria existência, a nossa história.

Este ato de produzir uma escrita de si opera através de nosso inconsciente uma ação de auto-regulação, antes mesmo da produção da reescrita consciente e acadêmica. O que isto significa? O processo de reescrita operando no nosso inconsciente vai realizando uma mudança na nossa forma de pensar, de agir, de se relacionar com as pessoas e de lidar com determinadas questões como com o respeito à diversidade religiosa e a própria temática do ensino religioso. Estas mudanças se tornam conscientes em nós, após um período de encubação, de germinação e dos primeiros sinais de vivência, de manifestação. Por que usamos o termo encubação? Para olharmos o processo numa dimensão metafórica e percebermos que algumas pessoas, este processo pode se transformar em “ovo choco”. Isto é, não produz nova vida.

Hoje lutamos para que as crianças possam ter o direito de brincar, de viver a plenitude da infância, independente dos contextos confessionais em que vivem.

Percebemos que estamos em um novo tempo histórico, que as relações religiosas se modificaram, mas nós também lutamos e nos envolvemos nesta luta, porque dentro de nós, em nosso processo inconsciente de autoregulação ocorria uma

encubação de novo tempo, de uma nova compreensão da vida. Podemos ainda acrescentar que não é uma negação do tempo anterior, pois não é um ignorar, mas um ressignificar a partir da compreensão do sentido destes acontecimentos. É na verdade, tornar revelado o que já estava oculto em nós.

1.2 IMAGENS DO PERCURSO ESCOLAR

Já em relação à nossa vida escolar, começamos a alfabetização em 1979, na Escola Reunida Francisco Zezuino Vieira. Temos a lembrança de que de 1ª a 4ª série o componente curricular do Ensino Religioso era ministrado apenas uma vez por semana, com forte apelo confessional. Em nenhum momento vimos ser discutida em nossa escola dos anos iniciais alguma dimensão substancial que nos ajudasse no grupo. No entanto, entendemos, hoje, que o Ensino Religioso deve contribuir para a vida coletiva dos educandos, fato este que não ocorreu na referida escola. O boletim escolar até revela que nossas médias foram 10 (dez) de 1ª a 4ª série. Porém, acreditamos que os professores colocavam estas notas para todos os alunos.

A partir de 1983, da 5ª à 8ª série, realizamos nossos estudos na Escola Adélia Cabral Varejão. Uma instituição particular vinculada à Fundação Bradesco. Nesta escola o Ensino Religioso era componente curricular obrigatório no contexto da proposta da pedagógica. Todos os alunos frequentavam a disciplina. Nesta etapa da vida escolar, mesmo que os outros professores até inconscientemente enfatizassem mais as outras disciplinas, havia uma preocupação da referida escola em nos oportunizar naquela época esta área do saber, o que só podemos perceber hoje.

Em 1987 ingressamos no curso Normal, em nível de Ensino Médio, para atuação docente da 1ª à 4ª série. Neste processo de formação, cursamos também, mesmo que em carga horária mínima, a disciplina de Ensino Religioso. No entanto, não sentimos que o curso Normal nos preparasse para lecionar esta área de 1ª a 4ª série.

A professora ministrou a disciplina em apenas uma fase do curso como um todo. Não vivemos nenhum momento de estágio na área. Registramos que em nossa experiência do curso Normal, em nível de Ensino Médio, fizemos vários planos de ensino para as diferentes áreas, mas não nos foi oportunizado a perspectiva de ensinar Ensino Religioso.

Em 1992 somos aprovados no vestibular como acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Nem de longe vimos a discussão do Ensino Religioso no espaço do curso.

Para sermos mais preciso, a matriz curricular do curso, aprovada pela Resolução 033/88⁶, previa a oferta de uma disciplina optativa denominada Educação Religiosa. Para a mesma ser oferecida era necessário que dez alunos do curso a escolhessem, assim o colegiado disponibilizaria a disciplina.

Com quatro anos de formação nunca foi oferecida a disciplina, foi no ingresso no mercado de trabalho, na função de orientador educacional, que percebemos que a instituição nos sonegara esta área de conhecimento, privando-nos de orientar com mais qualidade os professores que trabalhariam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já em 1997 realizamos a especialização em alfabetização pela UDESC. Como o currículo do curso previa seminários especiais, começamos a partir daí a perceber a importância de, enquanto profissional de educação, estarmos atentos a todas as áreas que nossas crianças têm direito, inclusive ao Ensino Religioso.

Não conseguimos encontrar, entretanto, orientador que se dispusesse a contribuir com nossa indagação. Assim, a alfabetização e o Ensino Religioso ficaram adormecidos em nosso processo de pesquisa. Acabamos produzindo a monografia com base em uma leitura de Paulo Freire. Essa aproximação maior com Paulo Freire foi de fundamental importância para nossa prática pedagógica e o entendimento do fenômeno educativo.

Freire ensinou-nos que:

⁶ Resolução 033/88 aprovada no CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão – UDESC. Disponível em: <http://secon.udesc.br/>. Acesso em: 10 out. 2007.

Sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível ver a prática pedagógica - progressista, que não se faz apenas com a ciência e técnica.⁷

Já em 1999 entramos para o Mestrado em Educação, continuamos nossa pesquisa sobre a alfabetização na perspectiva de Paulo Freire. No mestrado, foi maravilhosa a experiência com a disciplina “Alfabetização na sociedade e na história”, na medida em que a docente colocou como uma de suas preocupações o Ensino Religioso como pauta de discussão.

Aprendemos no contexto dessa disciplina que à escola cabe a socialização dos conhecimentos e também a tarefa de criar novos conhecimentos. E, como sua utilização depende das condições sócio-econômicas da comunidade, todo conhecimento (político, religioso, científico) uma vez produzido é patrimônio da humanidade. Com isso torna-se claro que o Ensino Religioso não visa à adesão ou vivência desse conhecimento religioso, enquanto princípio de conduta religiosa e confessional, mas necessita subsidiar o entendimento do fenômeno religioso com elementos que antecedem sua prática.

Refletindo com o olhar neste espelho retrovisor da trajetória pessoal e desobstruindo as barreiras da auto-regulação do inconsciente, permitindo que aflore o que estava na “encubação”, começamos um processo transposição da dimensão experiencial para a categoria reflexiva. O que anteriormente se caracterizava mais em algo do âmbito das relações pessoais passa, gradativamente, a se transformar em uma construção de conhecimento consciente, num processo cognitivo. Desta maneira, vamos nos dando conta que muitos processos reflexivos em nós, precisam ser provocados para que possam se transformar em conhecimento. Provavelmente, a docente, acima mencionada, nem estava operando em nós.

E talvez, nem nós mesmos, naquela ocasião tínhamos a consciência no que aquela provocação iria resultar. Além disto, podemos também perceber que nem as mudanças cognitivas e existenciais provocadas em nós, são resultados de uma intencionalidade consciente dos agentes de mudança.

⁷ FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1997, Brasília. **Anais...** Instituto de estudos e apoio comunitário. Brasília: MEC, 1997, p. 136.

Foram as inquietações vivenciadas no contexto escolar, bem como inserção na universidade na área do estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental que impulsionaram nossa ida ao doutorado visando construir com o departamento de Pedagogia da UDESC como docente efetivo, na interface do ensino religioso e sua realidade no currículo de educação básica.

Prosseguindo os estudos de pós-graduação no segundo semestre de 2002, iniciamos nossas atividades na Escola Superior de Teologia – EST. Por motivo de perda de nosso primeiro filho e o abalo emocional decorrente desse processo, foi necessário trancarmos o curso em 2004, retornando ao programa no segundo semestre de 2005.

Registramos que antes da entrada no Programa de Pós-Graduação da EST – PPG/EST, o aprendizado da teologia se dava no contexto da Igreja da Assembleia de Deus. A partir do ingresso no curso, nossa compreensão neste campo do conhecimento toma outras dimensões. Além do compromisso político e epistemológico dos docentes do PPG/EST, foi a partir da vivência em estratégias de ensino e aprendizagem oportunizadas no programa que começamos a desencadear outros olhares para a teologia.

Ingressar no curso de Teologia, na área de Educação e Religião, representou uma contribuição efetiva ao Departamento de Pedagogia da UDESC na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma das preocupações da Faculdade de Educação – FAED, sendo que faltavam pesquisas e professores formadores envolvidos com a temática do Ensino Religioso como campo epistemológico, área de conhecimento e de atuação docente.

O Departamento de Pedagogia da UDESC possui doutores na área de Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Biologia e Linguagem. A Teologia com a interface em Educação representa o preenchimento de uma lacuna epistemológica e de pesquisa que, por meio da formação da EST, buscamos tentar suprir significativamente em nossas atividades na UDESC:

1.3 DESAFIOS PROFISSIONAIS NA UNIVERSIDADE

Após o mestrado por meio de concurso público, tornamo-nos efetivo no Departamento de Pedagogia da UDESC. Percebemos que no âmbito da Faculdade de Educação faltavam profissionais que dialogassem com a interface Educação e Religião.

A responsabilidade pelo acompanhamento do estágio supervisionado dos alunos que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental reforçou a inquietação sobre a falta deste componente curricular e instigou-nos a vontade de contribuir com maior consistência para sua efetivação nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao acompanhar o estágio, percebemos esta lacuna epistemológica no processo de formação de pedagogos e pedagogas. Visando qualificar o ensino no âmbito do curso de pedagogia da UDESC, começamos a manter um vínculo mais significativo com os professores de 1ª à 4ª série habilitados para a docência do Ensino Fundamental. A partir destes professores que vamos tecendo nossa pesquisa e fortalecendo-nos para melhorar a formação inicial dos pedagogos na interface com o Ensino Religioso.

Registramos ainda que com o surgimento da Lei 9475/97, que dá nova redação ao Artigo 33 da LDBEN 9394/96, o Ensino Religioso deixou de ser confessional, exigindo uma radical transformação de sua maneira de compreendê-lo e administrá-lo.⁸

No município de Florianópolis, o Ensino Religioso vem sendo alvo de preocupação das equipes pedagógicas das unidades de ensino. Assim o Ensino Religioso, passou a fazer parte dos projetos pedagógicos como disciplina de caráter científico e constante da grade curricular de 1ª a 8ª série.

⁸ BRASIL. Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9475.htm> Acesso em: 15 mar. 2008.

Atendendo as orientações pós LDB e consequentemente a Lei complementar 170/98 que estabelece as diretrizes educacionais para o estado de Santa Catarina, em Florianópolis, de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, realizou-se concurso para professores de Ensino Religioso, todos licenciados em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso, cursos estes oferecidos pelas seguintes universidades: FURB em Blumenau, UNISUL em Tubarão e UNIVILLE em Joinville.

Entretanto, cabe ressaltar que a disciplina Ensino Religioso também é componente essencial no currículo de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino. Os professores que atuam nesta etapa do Ensino Fundamental são licenciados em Pedagogia, habilitados para a área dos anos iniciais.

Fluía então cada vez mais forte em nossa prática profissional, como professor formador na universidade, o questionamento e a necessidade urgente de pensar, a partir da própria prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o componente curricular Ensino Religioso.

Registramos que compreender esse processo, para os pesquisadores que investigam a construção das práticas pedagógicas na área de Ensino Religioso, pode contribuir significativamente com os cursos e atividades de formação inicial e continuada em anos iniciais, bem como fornecer elementos para disciplinas como: didática, metodologias e prática de ensino, tópicos especiais, didática de estudos sociais dentre outras. No caso da presente pesquisa, buscamos priorizar de forma inicial o curso de Pedagogia da UDESC/FAED e as instituições envolvidas no município de Florianópolis.

1.4 DIMENSÕES DA PESQUISA

Assim, partindo de nossa trajetória existencial e profissional, tornou-se cada vez mais forte e presente a questão central da pesquisa: Como e a partir do quê os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis,

devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular do Ensino Religioso. Para este desafio foi necessário, na caminhada da pesquisa, identificar as práticas pedagógicas dos docentes em Ensino Religioso considerando o planejamento, seleção de conteúdos e ação docente; evidenciar pertinências e divergências entre a ação docente no Ensino Religioso, e o processo de formação inicial e continuada do (a) professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Florianópolis; destacar procedimentos didáticos construídos diante de situações de ensino do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e discutir o Ensino Religioso em uma interface com a infância, a prática pedagógica e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto realizamos uma pesquisa-ação cientes do rigor acadêmico, buscando promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, o conhecimento teórico do componente curricular Ensino Religioso e as práticas pedagógicas realizadas por professores habilitados em Pedagogia que atuam como docentes nos anos iniciais em Florianópolis.

Uma pesquisa que se voltou para a descrição de situações concretas e para a ação compartilhada em função da resolução de problemas efetivamente detectados no contexto da docência do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.⁹ Sabemos que “[...] à pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”¹⁰.

Sendo qualitativa, a pesquisa não assumiu uma posição de neutralidade científica frente ao fenômeno pesquisado. Estando imerso nas discussões do Ensino Religioso desde 1991, em função do acompanhamento aos estágios supervisionados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos que um dos desafios dos cursos de Pedagogia é também garantir a inserção da discussão do Ensino Religioso como área de conhecimento no processo de formação docente. Que espaço ocupa o Ensino Religioso na formação de pedagogos?

Acreditamos que conhecer a dinâmica das aulas dos egressos dos cursos de Pedagogia, habilitados para os anos iniciais, é uma das formas de repensar a formação inicial e continuada desses cursos e sua relação com Ensino Religioso.

⁹ THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11.

¹⁰ THIOLLENT, 2005, p. 9.

Sabemos que as pesquisas qualitativas colocam o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatório a serem arquivados. Com a pesquisa os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.¹¹

Optamos firmemente pela pesquisa-ação como abordagem metodológica. Entre as diversas definições, nós optamos pela seguinte:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo¹².

Com esta compreensão a pesquisa se pautou no contato de doze meses com 16 (dezesesseis) professores egressos dos cursos de Pedagogia, habilitados para o magistério dos anos iniciais e que atuam na rede de ensino em Florianópolis.

Tínhamos sempre em mente que na pesquisa-ação um dos principais objetivos consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído¹³.

A amostra marcou pela intencionalidade, pois os sujeitos da pesquisa foram escolhidos considerando experiências entre quatro e quinze anos de exercício de magistério, situação profissional estável (quadro efetivo), além de terem cursado Pedagogia com a habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Visando analisar e socializar os resultados que “são marcados pelo caráter coletivo do processo de investigação foi necessário uso de técnicas de seminário, entrevistas coletivas e reuniões de discussão com os interessados etc”.¹⁴

Os dados coletados foram sistematizados descritivamente privilegiando observações nas unidades educativas, transcrições de entrevistas e seminários realizados na Faculdade de Educação. Registramos que a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que

¹¹ THIOLLENT, 2005, p. 18.

¹² THIOLLENT, 2005, p. 16.

¹³ THIOLLENT, 2005, p. 10.

¹⁴ THIOLLENT, 2005, p. 103.

seja de tipo participativo. Assim, em todo momento, nossa intencionalidade pautou-se em como o Ensino Religioso, enquanto componente curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, manifesta-se nas práticas pedagógicas dos professores, em suas interações cotidianas com os alunos.

Ficamos satisfeitos em captar os significados que os professores no contexto da pesquisa deram à essa área do conhecimento. Sabemos que na pesquisa-ação a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento¹⁵. Buscamos coletivamente atingir os três.

Nesta direção observamos a prática pedagógica de 16 professores participantes da pesquisa de forma sistemática no ano de 2008, com cronograma de observação validado pelos professores participantes da pesquisa bem como pelas equipes pedagógicas das unidades educativas envolvidas.

A principal delimitação do foco a ser observado foi a prática pedagógica dos docentes ao lecionarem o Ensino Religioso nos anos iniciais, ou seja, como e a partir do que os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis, devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolveram suas práticas pedagógicas do componente curricular do Ensino Religioso.

Cada professor participante foi observado durante três dias com cronograma previamente agendado entre o pesquisador, o docente envolvido e a equipe pedagógica escolar. Na ocasião das observações, realizamos registros em diário de campo que serviram como material de análise. Os registros das observações foram validados e socializados por todos os participantes nos seminários realizados na Faculdade de Educação. Algumas práticas pedagógicas observadas não foram autorizadas pelos participantes para serem socializadas na escritura da tese ou no contexto da pesquisa. É imperioso destacar que o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”¹⁶.

¹⁵ THIOLLENT, 2005, p. 21.

¹⁶ THIOLLENT, 2005, p. 51.

Buscamos, por meio das observações, registrar e analisar a visão dos professores frente ao Ensino Religioso, destacando as dificuldades, desafios e práticas pedagógicas significativas.

Destacamos que os objetivos do estudo foram socializados e redimensionados com os 16 professores envolvidos no primeiro encontro do grupo com o pesquisador, bem como foram retroalimentados na realização dos três seminários durante o percurso da pesquisa. Registramos que o seminário reúne os envolvidos com a pesquisa e implicados no problema sob observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação¹⁷.

No primeiro seminário¹⁸ na Faculdade de Educação da UDESC, os docentes participantes da pesquisa propuseram uma dinâmica onde cada um escolheria um nome que representava o Ensino Religioso. O grupo de participantes utilizou tarjetas de cartolina e individualmente cada participante socializou ao grupo o porquê da escolha do nome.

Tivemos então a seguinte configuração:



Figura 1 – Palavras que representam o Ensino Religioso para os 16 participantes da pesquisa.

¹⁷ THIOLENT, 2005, p. 63.

¹⁸ O primeiro seminário foi realizado no auditório da Faculdade de Educação da UDESC no dia 03/03/2008

Estes nomes foram também validados pelo grupo de participante para serem atualizados no decorrer da tese. Vale registrar também que as escolas escolhidas no contexto da pesquisa são integrantes da rede municipal e estadual de ensino e participam como campos de estágios fixos do Departamento de Pedagogia da UDESC. O vínculo do pesquisador com os campos de estágios é parte integrante do percurso da pesquisa. Entendemos que no decorrer desta pesquisa que a identidade docente se configura quando as pessoas vivem em um ambiente de liberdade de manifestação, quando há uma reciprocidade¹⁹.

Assim, nas unidades educativas, por meio do registro escrito, foram feitas as anotações na ficha roteiro²⁰ durante as visitas às turmas em que os professores lecionam. Salientamos que o registro escrito das observações foi realizado na presença do professor, ao fundo da sala e na dinâmica das aulas. Os docentes conheceram a caminhada e os objetivos da pesquisa validando inclusive, posteriormente, as sínteses realizadas.

Registramos no diário de campo o dia, a hora, e o local para cada observação, bem como a duração do período de observação. Salientamos que “os membros representativos da situação-problema sob investigação nunca são considerados como meros informantes. Também desempenham uma função interrogativa, fazendo perguntas e procurando elucidar os assuntos coletivamente investigados”²¹.

Por isso, em termos de unidades de ensino, todas as escolas, por meio de suas equipes pedagógicas, receberam o cronograma de nossas observações²².

Além das observações, foram realizadas entrevistas com os 16 professores participantes. As questões da entrevistas foram validadas pelo grupo no segundo seminário na Faculdade de Educação da UDESC. Buscamos o tempo todo um clima de interação entre os entrevistados. Registramos que as entrevistas com cada docente não tiveram um tempo estipulado de duração, o que permitiu que os professores falassem com cumplicidade de como percebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular Ensino Religioso nos anos iniciais do

¹⁹ WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. 2004. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo-RS, 2004, p. 295.

²⁰ Observar Apêndice 2.

²¹ THIOLLENT, 2005, p. 104.

²² O modelo das fichas encontra-se em anexo. O questionário de entrevista foi aprovado no Exame de Qualificação e pelo comitê de ética da EST.

Ensino Fundamental. Realizamos um roteiro com as principais dimensões para as perguntas, que a pedido dos participantes, foi flexível e aberto durante todo o percurso. As entrevistas também foram realizadas de março a dezembro de 2008.

Na pesquisa-ação a argumentação é realizada “ao vivo”, sob forma de discussões e deliberações entre diferentes interlocutores na realização de entrevistas, seminários ou reuniões.²³

Os registros das entrevistas foram realizados em formulários próprios²⁴, a pedido dos participantes não foram gravados, sendo que as respostas foram escritas na íntegra na própria entrevista pelo pesquisador e foram validadas por cada docente após o término e após a sua sistematização, nos seminários. Procuramos registrar em cada entrevista a fala inicial dos participantes sem a transformação da norma culta visando não perder a subjetividade e riqueza de expressão dos participantes. Alguns docentes também não autorizaram a socialização das entrevistas após a sistematização final.

Esclarecemos que todos os dados sistematizados das entrevistas e considerações da prática pedagógicas eram lidos individualmente pelos participantes das pesquisas nos seminários que ocorreram na Faculdade de Educação. Alguns participantes após leitura individual dos dados solicitaram ao pesquisador que não os divulgássemos tanto no âmbito da socialização do grupo no seminário bem como para aproveitarmos para análise e escrita da tese. Assim cumpre-nos registrar que os dados que aparecem nas botijas foram validados por todos. A tese não conta com depoimentos e observações desconhecidas do grupo participante. Este respeito e aprendizagem nortearam todo o percurso até porque “não se trata de tomar posse do outro, a nossa abertura ao querer bem significa, sobretudo disponibilidade de diálogo e respeito ao ser humano”²⁵.

Os dados decorrentes das observações nas unidades educativas, entrevistas e seminários foram analisados em uma perspectiva crítica e qualitativa, a partir de categorias construídas ao longo do processo de coleta, reflexão e sistematização que aparecem na produção dos capítulos subsequentes.

A organização do trabalho e a coleta de dados obedeceram aos seguintes procedimentos:

²³ THIOLENT, 2005, p. 105.

²⁴ Observar Apêndice 1

²⁵ FREIRE, 1996, p. 160.

- Revisão de literatura: realizamos uma revisão de literatura relativa ao Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com as práticas pedagógicas.
- Levantamento de dados e indicadores: aconteceram no espaço de atuação dos docentes através de entrevistas e observações nas aulas de Ensino Religioso de 1ª a 4ª série;
- Análise e síntese dos dados: demonstração dos dados coletados de forma articulada aos objetivos e ao problema da pesquisa, com inferências e análises paralelas;
- Considerações e proposições: reunião das premissas mais relevantes, decorrentes da pesquisa, com apresentação de propostas.

A partir da pesquisa e de sua divulgação esperamos poder contribuir com elementos significativos na área da docência em Ensino Religioso, para a formação inicial e continuada de professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.5 O PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Precisamos compreender que os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental trazem consigo a marca de uma trajetória existencial que os identifica. Apresentar estas características é reconhecer que elas também configuram a ação docente. A vida é permeada por diversas escolhas. Para estas pessoas uma delas é a opção em serem docentes no âmbito do Ensino Fundamental e lecionarem o Ensino Religioso nos anos iniciais.

Registramos então que a idade dos professores participantes assim se configura; de dezesseis professores contamos com os seguintes dados: De vinte e cinco a trinta e cinco anos contamos com nove docentes. De trinta e cinco a quarenta e cinco anos contamos com quatro docentes. De quarenta e cinco a cinquenta e cinco anos contamos com três docentes. Trata-se de um grupo de

professores que preponderantemente está na faixa dos trinta anos, assim terá uma grande caminhada na prática do magistério e poderá contribuir efetivamente para que o Ensino Religioso seja efetivamente lecionado para crianças, jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes professores ainda podem resignificar sua atuação profissional no sentido de realizar uma docência em que o componente Ensino Religioso faça efetivamente parte do currículo e do cotidiano escolar. Dois dos docentes estão em processo de aposentadoria para daqui a cinco anos, mas optaram em participar efetivamente com a pesquisa na busca de contribuir com a inserção do Ensino Religioso na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao gênero, o grupo compõe-se de onze mulheres e cinco homens. Percebe-se uma inserção significativa do sexo masculino no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à formação acadêmica, todos os professores têm formação em Pedagogia com Habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este foi um pré-requisito no processo de escolha dos participantes.

Registramos que cinco docentes cursaram Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Outros cinco docentes realizaram Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Ainda quatro docentes cursaram Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI e dois docentes na UNISUL. Percebe-se, então, que dez docentes realizaram Pedagogia em universidades públicas e seis docentes em universidades particulares.

Dentre os docentes, cinco possuem especialização em áreas diversas, como: currículo, gestão de pessoas, avaliação da aprendizagem, movimentos populares e educação, educação e infância e alfabetização.

Quanto ao tempo de experiência como docente no Ensino Fundamental, o quadro é o seguinte:

De cinco a dez anos contamos com seis docentes. De onze a 20 vinte anos contamos com oito docentes. De vinte e um a trinta anos, contamos com dois docentes.

Este tempo de experiência dos docentes representa uma caminhada construída ao longo dos anos. Para Tardif²⁶ com o passar do tempo, o professor vai incorporando aspectos de sua atividade profissional, vai se tornando um professor com sua cultura, seu estilo, suas ideias, funções, seus interesses e outras características mais. Esse aspecto temporal representa também saberes ligados ao trabalho, construídos no decorrer de experiências e dominados em contato com as situações advindas de sua natureza e especificidade.

Com relação às redes, cinco docentes atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onze docentes na Rede Estadual de Ensino, sendo que destes, cinco atuam em escolas particulares.

Quanto à tradição religiosa dos participantes assim se configura:

- Tradição Católica – quatro docentes;
- Tradição Espírita – três docentes
- Tradição Assembleia de Deus – três docentes
- Tradição Testemunha de Jeová – um docente
- Tradição Adventista do Sétimo dia – dois docentes
- Tradição Batista – um docente
- Tradição Universal do Reino de Deus – dois docentes

Em relação às séries em que lecionam temos a seguinte configuração:

- 1ª série – cinco docentes
- 2ª série – três docentes
- 3ª série – cinco docentes
- 4ª série – três docente

Os docentes, em sua maioria, doze, afirmam não ter tido formação para atuar no Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à participação em cursos de formação continuada na área de Ensino Religioso, quatorze docentes participaram, entretanto, destes dez sinalizam que na maioria dos cursos pensa-se

²⁶ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

somente no professor de 5ª a 8ª série que tem formação específica e esquece-se do docente pedagogo. Para os professores há uma preocupação maior com os anos finais do Ensino Fundamental deixando os de primeiras séries solitários na ação docente.

Registramos ainda que os eventos em geral representam para os docentes a possibilidade de conhecer as discussões que são veiculadas nas áreas de atuação. O índice de participação de professores em eventos, como congressos, seminários e outros, na área de Ensino Religioso é o seguinte:

- Seis docentes têm participado de seminários na área;
- Oito docentes não têm participado e alegam a falta de incentivo institucional e desconhecimento dos eventos;
- Dois docentes alegam que participam esporadicamente, a cada dois anos, quando são informados pela direção escolar.

1.6 UM OLHAR PARA O TODO

| Professor participante | Idade | Gênero | Graduação Universidade | Especialização | Tempo de experiência em anos | Rede de atuação | Tipo de escola | Tradição religiosa | Série que leciona | Presença de discussão do Ensino religioso na formação inicial | Participação em cursos de Formação continuada em ER | Avaliação do curso de formação continuada em ER | Participação em eventos de Ensino Religioso |
|------------------------|-------|--------|------------------------|-----------------------------------|------------------------------|--------------------------|----------------|----------------------------|-------------------|---|---|---|---|
| Boa nova | 26 | F | UFSC | | 05 | Rede municipal de Ensino | Publica | Católica | 3 | NÃO | SIM | Positiva | Sim |
| Crença | 31 | F | UNIVALI | | 07 | Rede Estadual de Ensino | Particular | Espírita | 4 | NÃO | SIM | Negativa | Não |
| Convicção | 34 | M | UDESC | Currículo e Avaliação | 11 | Rede estadual de ensino | Publica | Assembleia de Deus | 4 | SIM | SIM | Positiva | Não |
| Cultura | 28 | F | UNISUL | | 09 | Rede municipal de Ensino | Publica | Universal do Reino de Deus | 3 | NÃO | SIM | Negativa | Sim |
| Desafio | 45 | M | UNIVALI | | 19 | Rede estadual de ensino | Particular | Adventista do Sétimo Dia | 3 | NÃO | NÃO | | Não |
| Diversidade | 39 | F | UFSC | Alfabetização | 12 | Rede estadual de ensino | Publica | Espírita | 2 | NÃO | SIM | Positiva | Sim |
| Doutrinas | 32 | F | UDESC | | 08 | Rede municipal de Ensino | Publica | Católica | 1 | NÃO | SIM | Negativa | Não |
| Dúvidas | 36 | F | UNIVALI | Educação infantil e anos iniciais | 12 | Rede estadual de ensino | Particular | Assembleia de Deus | 1 | SIM | SIM | Negativa | Sim |
| Esperança | 44 | F | UDESC | | 17 | Rede estadual de ensino | Publica | Universal do Reino de Deus | 1 | NÃO | SIM | Negativa | Não |
| Espiritualidade | 42 | F | UFSC | | 13 | Rede estadual de ensino | Publica | Adventista do Sétimo Dia | 2 | NÃO | SIM | Negativa | Não |
| Incerteza | 37 | F | UNISUL | Educação infantil e anos iniciais | 06 | Rede estadual de ensino | Publica | Católica | 1 | SIM | SIM | Positiva | Sim |
| Mistério | 46 | M | UFSC | | 15 | Rede municipal de Ensino | Publica | Testemunha de Jeová | 1 | NÃO | SIM | Negativa | |
| Ousadia | 55 | F | UNIVALI | | 31 | Rede estadual de ensino | Publica | Batista | 2 | NÃO | SIM | Negativa | Sim |
| Pluralidade | 33 | F | UDESC | | 10 | Rede estadual de ensino | Particular | Assembleia de Deus | 3 | NÃO | SIM | Negativa | Não |
| Simbolismo | 51 | M | UDESC | | 30 | Rede estadual de ensino | Publica | Espírita | 3 | SIM | SIM | Negativa | Não |
| Transcendente | 29 | M | UFSC | Gestão Educacional | 14 | Rede municipal de Ensino | Publica | Católica | 4 | NÃO | SIM | Negativa | Sim |

CAPÍTULO II DA VIÚVA: ENSINO RELIGIOSO, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E TRABALHO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo pretendemos apresentar algumas ideias de âmbito teórico sobre a concepção de infância, e formação docente para o segmento do Ensino Fundamental da educação básica, tendo como foco principal os anos iniciais. Destacaremos alguns elementos para pensar e refletir sobre a necessidade da consolidação e difusão de uma pedagogia específica para este segmento educacional, buscando os fundamentos para uma *Pedagogia da Infância* e sua relação com o Ensino Religioso.

Os participantes da pesquisa dão vida ao texto a partir de falas e reflexões que foram fluindo nos momentos de observação em sala de aula, nos registros do diário de campo e nas entrevistas. Todas estas ações foram realizadas nas unidades educativas dos participantes. Constam ainda neste capítulo depoimentos reflexivos que surgiram nos seminários que ocorreram na Faculdade de Educação da UDESC.

Por isso em uma relação entre Ensino Religioso, Infância e participantes da pesquisa, afirmamos o reconhecimento dos direitos fundamentais das crianças, o desenvolvimento da construção de conhecimentos como algo essencialmente dialógico, o processo de ensino-aprendizagem em uma dimensão colaborativa e a docência como profissão complexa permeada de interações

2.1 DO SENTIMENTO DA VIÚVA

Conta-nos a Bíblia no livro de Reis, capítulo 4, que certa mulher que era viúva de um dos membros do grupo de profetas da época, dialogando com o profeta Elizeu, contou da morte de seu marido. A referida viúva estava apavorada, pois lhe vieram cobrar uma dívida e ela não sabia o que fazer.

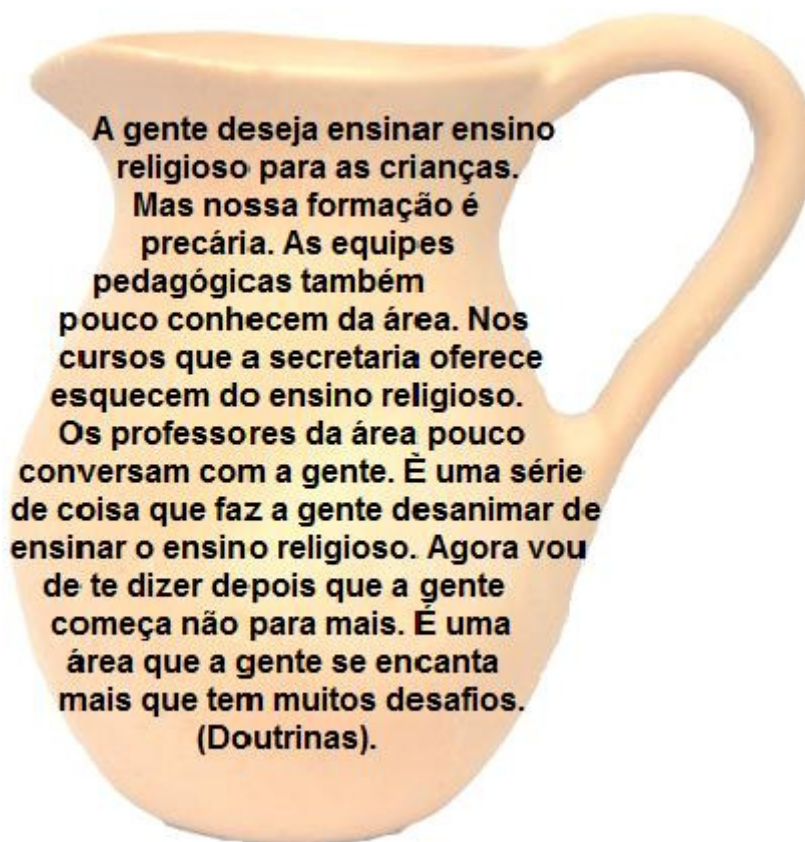
Particularmente sentimo-nos como aquela viúva. Este sentimento já esteve conosco em várias situações. Primeiro na função de orientador educacional da rede municipal de ensino de Florianópolis, ficávamos angustiados pela impossibilidade de ajudar criticamente os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que gostariam de trabalhar o componente curricular do Ensino Religioso.

Posteriormente, este sentimento também reapareceu após nossa efetivação no Departamento de Pedagogia da UDESC, como professor de estágio supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebíamos nas ações docentes dos educadores dos campos de estágios a presença do componente curricular Ensino Religioso no cotidiano das aulas. Era como se estivéssemos na pele da viúva. Como professor formador tornou-se necessário mergulhar na área para poder articular projetos de estágios para o Ensino Religioso nos anos iniciais.

Além do mais, o Ensino Religioso estava ali de forma pulsante nas escolas. Professores do campo de estágio e os alunos no processo de formação nos faziam refletir. Então, como professor de estágio supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornou-se imperiosa a necessidade do aprofundamento nas questões do Ensino Religioso no contexto do currículo do curso de Pedagogia, qualificando o processo de formação inicial a partir do diálogo e da análise das práticas pedagógicas dos professores já habilitados em Pedagogia e que atuam na Educação Básica.

Salientamos que na atividade docente, como professor supervisor de estágios, mais precisamente na habilitação séries iniciais, percebemos nas escolas de Florianópolis, docentes desenvolvendo em suas práticas pedagógicas também o componente curricular Ensino Religioso. Entretanto no contato sistemático com estes profissionais, aprendemos que eles também se sentem como aquela viúva,

“endividados” com suas crianças e muitas vezes sem nenhum apoio para a sua prática pedagógica nesta área.



Entre os desafios podemos colocar como a reflexão sobre os métodos de ensino e aprendizagem, as condições materiais de trabalho dos professores, as concepções de infância, criança e educação disseminadas nas escolas e, principalmente, as práticas pedagógicas que se concretizam cotidianamente na área curricular Ensino Religioso. Registramos que estas dimensões farão parte de nossas análises no decorrer da tese.

2.2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: DEMARCANDO PERSPECTIVAS

A infância e a criança atualmente ocupam com grande intensidade os estudos e os debates, seja por parte do governo, como também por setores significativos da

academia.²⁷ Podemos afirmar que o reconhecimento da categoria infância como construção social e das crianças como sujeitos sociais, culturais e de direitos foi construído historicamente e é fruto de longas lutas e profícuas resistências às concepções que consideram a infância e a criança como natural, universal, absoluta e abstrata.²⁸ Nesse sentido, demarcar a concepção que orienta nossas considerações sobre esta categoria geracional é, antes de tudo, algo emergente e necessário. Sendo assim, os aspectos aqui levantados pretendem desenvolver reflexões no sentido de rever a condição das crianças na vida social, cultural e educacional. Cabe ainda lembrar que tais questões implicarão rever também o papel da formação do sujeito humano na própria sociedade, sujeitos que estão imersos nas construções culturais, sendo influenciados por essas construções e influenciando-as.

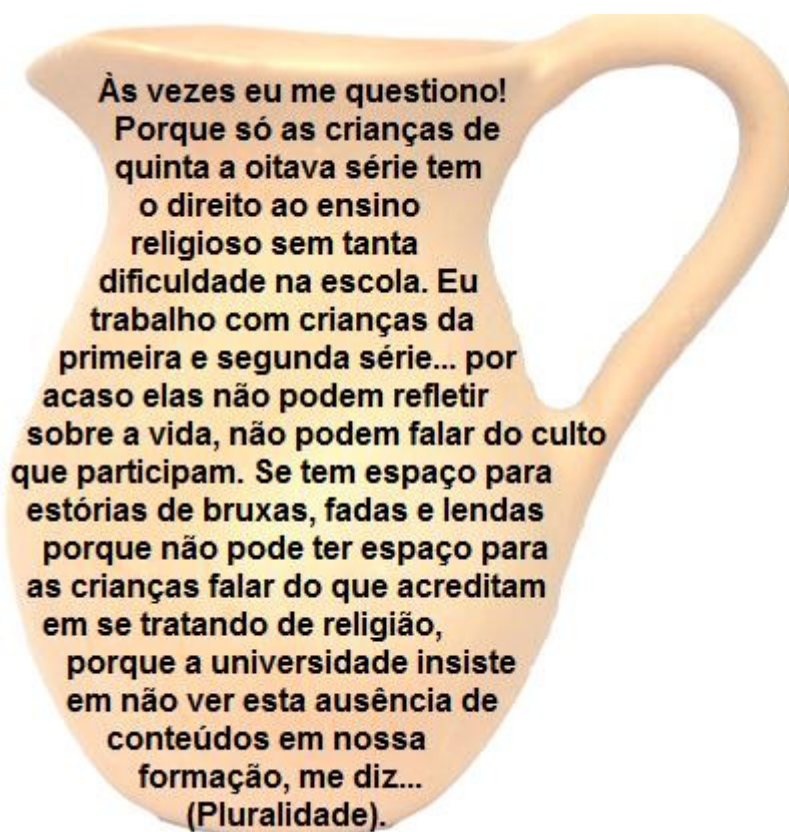
²⁷ SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação. São Paulo: Cortez; Cedes, v. 26, n.91, mai/ago 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas/SP - Ciências Sociais Aplicado à Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000205851> Acesso em: 10 nov. 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. **Reunião Anual da ANPED**, 28. Caxambu/MG: 2004. Disponível em: www.anped.org.br.

MELLO, Suely Amaral. Enfoque histórico cultural. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL, 1, 2006. **Em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos**. 2006.

²⁸ O conceito de criança natural, universal, absoluta e abstrata que estamos criticando, historicamente é referenciada pela psicologia desenvolvimentista e autores clássicos como Rousseau. Em relação a psicologia desenvolvimentista é importante frisar que o próprio campo já aponta tal crítica, neste caso ver Jobim & Souza (1997).



Salientamos que, como área do conhecimento, o Ensino Religioso torna-se responsável em proporcionar o conhecimento do patrimônio cultural de diferentes tradições religiosas para que o educando compreenda o pluralismo e a diversidade cultural presentes na dinâmica social. “Esse é um processo educativo em que a formação do educando cidadão se faz a partir do existir, do saber de si (da sua tradição religiosa) e estende-se para o saber do outro, por meio do conhecimento de diversas manifestações religiosas”.²⁹

Ao voltarmos para a questão da infância verificamos que na sociedade medieval europeia a criança não era efetiva e cognitivamente diferente do adulto. A criança participava de todas as atividades, envolvendo-se integralmente nos espaços dos adultos, não se diferenciavam as atividades dos adultos do grupo de crianças, apenas era respeitado o grupo social em que a criança estava inserida.

De acordo com a obra “História social da criança e da família”³⁰, a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas, os

²⁹ OLENKI, Marilac Loraine R.; DALDGAN, Viviane Mayer. **Encantar**: uma prática pedagógica no ensino religioso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 10.

³⁰ ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: Zahar, 1982, p. 65.

signais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. Do mesmo modo, o autor salienta que o sentimento de infância se caracteriza não por uma maior sensibilidade à infância, mas por uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos.

A pesquisadora Sonia Kramer³¹ também assevera que a idéia da infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Dessa forma, afirmamos que o conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Assim, quando se pretende demarcar uma perspectiva para a concepção de infância no mundo contemporâneo, o estudo de Áries é considerado um marco referencial no campo da história da infância, devido à importância de suas análises. O autor demonstrou que nas sociedades pré-industrial a criança era alguém sem identidade individual de cidadã e apenas uma possibilidade remota de um dia tornar-se adulto.

Neste sentido, o estudo de Áries³² é uma contribuição para pensarmos a construção da infância como categoria social. Contudo, a abordagem histórica da concepção de infância veio contrapor-se à concepção calcada na ideia de natureza infantil, a qual ressalta a visão idílica de uma criança que representa somente a bondade e que busca também esta bondade entre os que a cercam.

Em relação à questão da natureza infantil, esclarece-se que esta concepção de natureza influenciou decisivamente a constituição da Pedagogia da Escola Tradicional e da Pedagogia da Escola Nova, pedagogias estas cujas principais ideias ainda hoje marcam forte presença no campo educacional. Ambas partem da ideia de que a criança seria possuidora de uma natureza infantil, que poderia ser

³¹ KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997, p. 12.

³² ARIÉS, 1982.

essencialmente má – no caso da Escola Tradicional – ou essencialmente boa – como se acreditava na Escola Nova. Boa ou má, a concepção de natureza infantil escamoteia a ideia de construção social da infância, naturaliza o que é social, desconsiderando a criança como produto e processo de múltiplas relações.³³

Na busca pelo reconhecimento da singularidade da categoria social infância, é importante destacar que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contribuições das sociedades em que estão inseridas. Assim, podemos dizer que o conjunto de experiências vividas pelas crianças em seus diferentes contextos é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. Nesta lógica estaremos reconhecendo a especificidade de cada sujeito humano, e a infância sendo considerada como uma categoria geracional com valor no presente, e não mais somente uma preparação para o futuro. Neste caso, o conceito de geração não pode ser entendido como momento de transição de uma idade infantil à adulta. Se for pensado assim, as outras gerações também são de transição, temos que olhar como um contínuo, e não mais pautados na negatividade e na falta.³⁴

Analizando a concepção de infância e pensando na possibilidade de demarcar sua especificidade, relata-se que em diferentes momentos históricos e espaços geográficos são produzidas diferentes infâncias e crianças, o que as constitui enquanto categoria plural. Destarte,

[...] preciso chamar atenção para as formas de constituição das crianças, traços e retratos que as identificam e as diferenciam, pois essas não existem no singular, sendo mais apropriado falarmos em crianças, que juntas, em sua pluralidade, formam a categoria infância. Dessa forma, referimo-nos aos meninos e às meninas que são negros, brancos, amarelos, vermelhos, mulatos, moradores dos morros, da zona rural e urbana, em zonas de imigração, que freqüentam cinema, shopping, jardins de infância particulares, creches e pré-escolas públicas ou que estão nos estacionamento, semáforos e nas ruas, driblando a exclusão social e tentando sobreviver em atividade de trabalhos... Contudo, podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais.³⁵

³³ CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 13

³⁴ SARMENTO, 2005, p. 112.

³⁵ MARTINS FILHO, Altino José. **Criança e adulto na creche: marcas de uma relação**. Florianópolis, Dissertação 2005. 185p. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005b, p. 13.

Desta forma, o autor enfatiza que o desenvolvimento dos sistemas de produção, as formas de divisão de trabalho e as diferentes relações de produção situam também a criança, de forma específica, no sistema de relações sociais.

Esse quadro de compreensão sobre as crianças e as infâncias amplia e modifica nossa forma de pensar a educação escolar, traçando caminhos para além das concepções tradicionais subjacentes dos estudos e pesquisas no campo “psicopedagógico” e “bio-psicológico”, que as compreendia (em muitas situações ainda as compreende) como sujeitos passivos, natural, universal e biologicamente determinados, necessitando viver exclusivamente em uma ordem social e cultural definida pelos adultos. Esta concepção agia em função de uma simples adaptação das crianças às regras, hábitos e valores sociais formulados pelo mundo dos adultos.

Nossa perspectiva entende a construção da ideia da especificidade da infância, pois explicita que é necessário conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais no tempo e espaço de convívio coletivo. Pois, há de que se considerar as experiências da infância como radicalmente diferenciadas, definidas pela sua inserção social, por pertencimentos raciais, de gênero, de classe, etnia, religião; fatores que são determinantes da constituição das infâncias e de suas produções culturais.³⁶ Portanto, cada criança vive a experiência das infâncias no interior de uma determinada cultura que lhe dá significação, isto determinará processos de socialização diversos.

Nesta direção, assim como a concepção de infância é construção histórica, sabemos também que no Brasil o Ensino Religioso surgiu historicamente como elemento de doutrinação. Entretanto, entre tantas variáveis, encontramos de maneira especial as recentes reformas de educação nacional, que exigiam uma reformulação desta concepção. “A partir do momento que se configura como área de conhecimento, o Ensino Religioso passa a construir uma identidade pedagógica,

³⁶ MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13.

dentro do referencial de componente curricular como os elementos que contribuem na formação e informação da Educação Básica Nacional”.³⁷

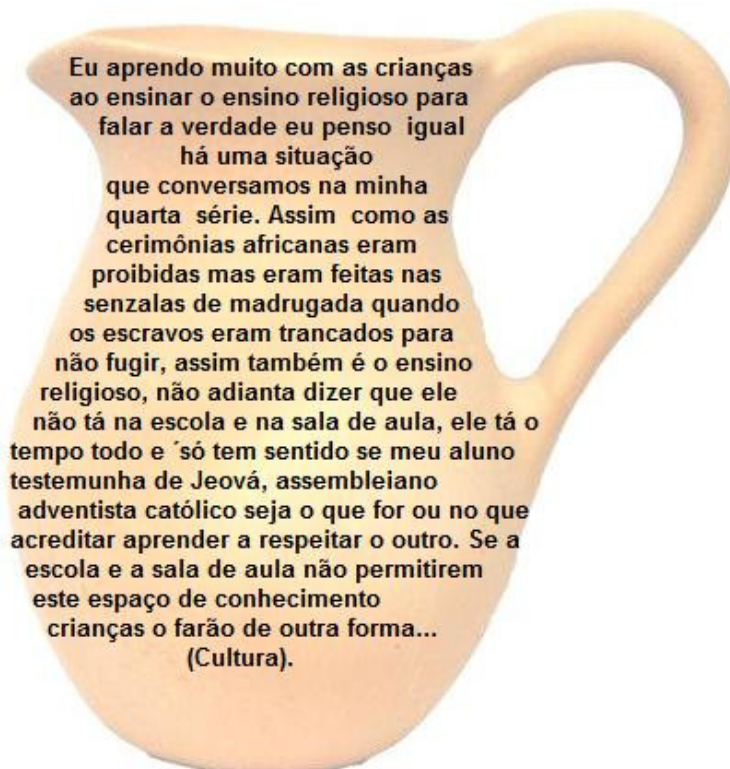
A partir da nova lei, (LDB 9.475/97, de 22 de julho de 1997) o Ensino Religioso passa a ser compreendido como uma área de conhecimento que afirma a abertura do ser humano ao Transcendente, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento do cidadão em suas relações consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a divindade. No processo da educação, o Ensino Religioso tem sua parcela de contribuição para a formação do cidadão, independente da raça, cor, cultura e religião ao direito de participação na construção do exercício da cidadania.³⁸

Nesse sentido, avançamos em direção a uma concepção de Infância e Ensino Religioso que integra adultos e crianças e crianças e crianças, a tal ponto que as manifestações e experiências infantis não sejam despercebidas e reduzidas ou, ainda, como é definido³⁹, que não sejam levadas a processos de socialização invisível. Por essa abordagem as crianças não só são socializadas, mas também se socializam. Isto exige que o professor, ao lecionar Ensino Religioso no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, perceba nossas crianças como seres humanos que tem o direito de se apropriarem desta área do conhecimento.

³⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lílian Anna. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 29.

³⁸ CARON, Lurdes. Ensino religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: FUCHS, Henri Luiz et al (Org.). **Ensino religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005, p. 16.

³⁹ PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Cedes**, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, 2004.



Entendemos então que os conteúdos de Ensino Religioso deverão proporcionar na infância o relacionamento com a vida e os aspectos que a constituem na perspectiva da dimensão religiosa: símbolos, orações, livros sagrados, atitude de líderes religiosos (histórias), para estabelecer a pertença do educando ao seu grupo religioso e a familiarização com o diferente.⁴⁰

Wachs nos alerta que:

[...] é fundamental que o educador das series iniciais integre o Ensino Religioso, pois o mesmo deve ser o mediador entre o educando e o conhecimento religioso. A relação interpessoal deve ser respeitosa, saudável, amigável, cordial e clara entre ambos, evitando o autoritarismo, para assumir um caráter de autoridade componente. A interação é um processo muito importante no processo de ensino-aprendizagem.⁴¹

E então algumas inquietações nos perseguem. Será que quando sistematizamos os processos de ensino e aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental estamos pensando nas crianças como seres humanos do

⁴⁰ OLENIKI, 2004, p. 60.

⁴¹ WACHS, Manfredo Carlos. A didática do ensino religioso em cursos de formação de professores de ensino médio. WACHS et al. (Org.). SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo. **Práxis do ensino religioso na escola**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 70.

presente ou como “telas de projeção”? Salientamos aqui as oportunas palavras⁴² que explicitam que “quanto mais os adultos conseguem reconhecer que o ciclo da vida humana envolve uma interação entre ‘adulto’ e ‘criança’, menos estão propensos a ver a infância como algo a ser superado ou erradicado, e são mais capazes de relacionar-se com as crianças como pessoas, e não como se elas fossem telas de projeção.

Em nosso entendimento as orientações do Fórum Permanente para o Ensino Religioso⁴³ apontam pistas fundamentais e sempre em construção para o trabalho educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se que neste percurso a criança possa: compreender sua identidade religiosa em uma construção em reciprocidade com o outro e na percepção da ideia do Transcendente, expressas de maneira diversas pelos símbolos religiosos; perceber os símbolos mais importantes da sua Tradição Religiosa e os da Tradição de seus colegas; entender os diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos, assim como o valor da reverência ao Transcendente, que é Um só e expresso de maneiras diversas pela simbologia religiosa.

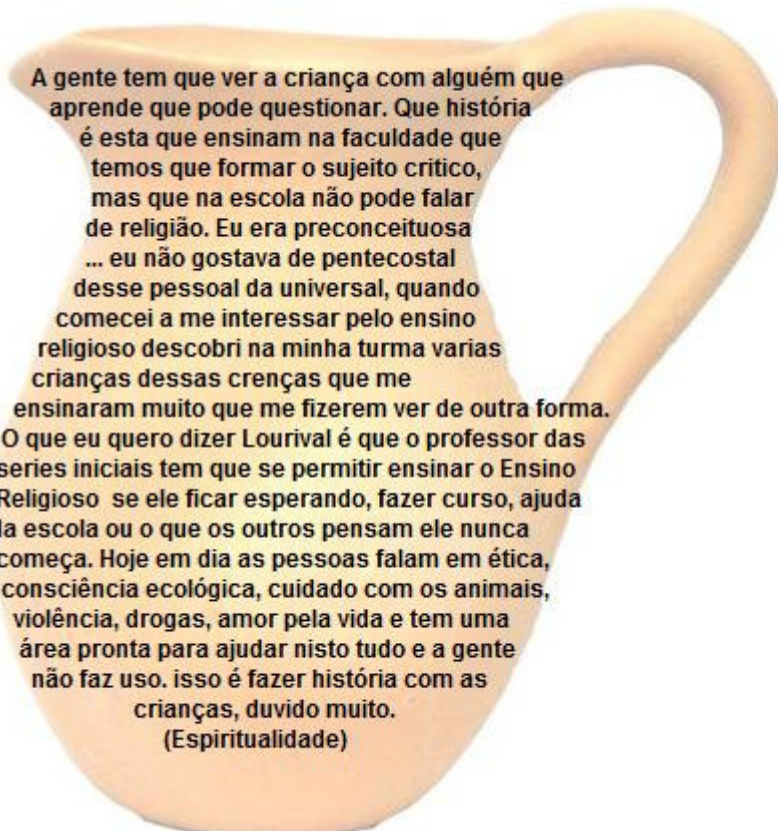
Para o FONAPER, pelo entendimento das práticas religiosas diferenciadas, o educando valorizará o direito à expressão religiosa do outro e, pelas descrições das representações culturalmente diferentes do Transcendente, aprenderá a conviver, respeitar e reverenciar o Transcendente do outro. Partimos da compreensão que

é possível também desenvolvermos valores como respeito às diversas religiões e formas de expressão. Mostrar para os pequenos que a tolerância às diferenças é muito importante, pois dessa forma aprendemos um com o outro. Mesmo que sejamos de religiões diversas, podemos ter o mesmo princípio humanitário, buscando objetivos comuns, como a paz, a união e a solidariedade⁴⁴.

⁴² KENNEDY, David. As raízes do estudo da criança: história social, arte e religião. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. (Orgs.) **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed., v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 153.

⁴³ Essas reflexões foram feitas com base na leitura do material FONAPER. Ensino religioso: referencial curricular para proposta pedagógica na escola: **Caderno temática**, n.1, 1997.

⁴⁴ KLEIN, Remi. Práxis do ensino religioso: olhares em perspectivas e novos olhares em formação. WACHS et al. (Org.). SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo. **Práxis do ensino religioso na escola...** São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 49.



A gente tem que ver a criança com alguém que aprende que pode questionar. Que história é esta que ensinam na faculdade que temos que formar o sujeito crítico, mas que na escola não pode falar de religião. Eu era preconceituosa ... eu não gostava de pentecostal desse pessoal da universal, quando comecei a me interessar pelo ensino religioso descobri na minha turma varias crianças dessas crenças que me ensinaram muito que me fizeram ver de outra forma. O que eu quero dizer Lourival é que o professor das series iniciais tem que se permitir ensinar o Ensino Religioso se ele ficar esperando, fazer curso, ajuda da escola ou o que os outros pensam ele nunca começa. Hoje em dia as pessoas falam em ética, consciência ecológica, cuidado com os animais, violência, drogas, amor pela vida e tem uma área pronta para ajudar nisto tudo e a gente não faz uso. isso é fazer história com as crianças, duvido muito.
(Espiritualidade)

Compreendemos então que assumir a criança como sujeito histórico, social e cultural, nos permite tratá-la radicalmente diferente das concepções que as naturalizavam. Neste caso, a criança e o seu desenvolvimento passam a ser vistos como produto do acesso social e cultural, os quais devem ser intencionalmente organizados, estruturados e sistematizados, ainda que sempre em via de mão dupla (mundo adulto e infantil) e essencialmente de forma colaborativa entre os sujeitos (adultos e crianças). Desse modo, a concepção de infância que trazemos neste texto pretende enfatizar que a infância deve ser considerada como uma forma estrutural, e as crianças como um povo de traços específicos, tendo, segundo o sócio tipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas e, portanto, de ritualização própria, sendo, em uma palavra, um ser com seu mundo particular.⁴⁵

⁴⁵ MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad. Neide Luzia Resende. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. FCC, n. 112, mar. 2001, p. 48.

Assim, ao desenvolver o Ensino Religioso pretende-se formar seres espontâneos, vivos dinâmicos, capazes de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem, sendo também seu objetivo formar um ser social, apto a construir gradualmente sua própria escala de valores⁴⁶.

No entanto, é preciso cautela e cuidado epistemológico, quando se quer evidenciar as particularidades das crianças, ou seja, as produções das culturas infantis⁴⁷. Concordamos com Martins Filho⁴⁸ quando alerta que é preciso clareza e precisão ao explicitar nossas ideias referentes ao não querer subestimar as crianças em seu desenvolvimento, pois não podemos concordar com concepções pedagógicas que simplesmente colocam as crianças no centro do processo pedagógico, apregoando um espontaneísmo natural na sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Tais tendências geralmente propõem que o ensino pertence ao próprio aluno e acabam secundarizando e negando a mediação qualificada do professor. Nossa proposta ao trazer a criança como partícipe e como protagonista de sua educação não pretende supervalorizá-las em si mesma, atribuindo-lhes comportamentos muito além de suas capacidades e condições emocionais, afetivas, cognitivas e socioculturais.

Não podemos compartilhar com propostas educacionais que alimentam uma separação, cisão, afastamento entre o mundo adulto e o mundo da criança. Por outro lado, nos faz anunciar e destacar o movimento que exige não apenas uma nova visão de infância, mas também de homem, educação, professor e relações sociais.

Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha novo status sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo.⁴⁹

Assim compreendemos que é fundamental que o pedagogo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha uma concepção de infância dialética e plural que reconheça nossas crianças como seres sociais capazes de ousar e contribuir na

⁴⁶ STEFFENS, Marcell Porn; KLEIN, Remi. A primeira infância e o ensino religioso: encontro essencial. In: FUCHS, Henri Luiz *et al.* **Ensino religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo, RS: Oikos, 2005, p. 160.

⁴⁷ MARTINS FILHO, 2006, p. 56

⁴⁸ MARTINS FILHO, Altino José. O lugar da criança. **Pátio Educação Infantil**, v.6, n. 17, p. 10-13, jul/out 2008.

⁴⁹ SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Avaliação escolar**: micropolítica da exclusão e fracasso. 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC/RS. 1998. Rio Grande do Sul, p. 12.

feitura de um outro mundo com outras formas, cores e tons. Pedagogos que percebiam o Ensino Religioso inserido na discussão da infância como componente curricular que pode contribuir de forma crítica e criativa na formação das novas gerações. “O Ensino Religioso é, na escola, um campo mediador da questão religiosa, da espiritualidade ou do saber religioso. Funciona como interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e a realidade pedagógica própria da escola”⁵⁰.

2.3 A “PEDAGOGIA DA INFÂNCIA” NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O conceito Pedagogia da Infância foi cunhado por Rocha⁵¹ e Osteto⁵² em suas teses de doutoramento, a partir dos estudos da abordagem italiana de educação para a infância, especificamente os trabalhos de Reggio Emília, norte da Itália. As autoras indicam a possibilidade de constituição de uma pedagogia que considere, entre outros argumentos, as crianças como sujeitos de direitos, a heterogeneidade da infância, a sua alteridade e a participação das crianças na estruturação dos contextos educativos.

Assim, com base no debate que temos traçado na definição dos princípios educacionais de uma pedagogia para a infância, é importante destacar o que temos chamado de núcleo de ensino e aprendizagem específico para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A construção desse núcleo de ensino e aprendizagem tem procurado contemplar o protagonismo compartilhado de adultos e crianças nas práticas pedagógicas da escola da infância. Sendo assim, a construção

⁵⁰ BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no ensino religioso**. São Leopoldo. RS: Sinodal, 2004, p. 58.

⁵¹ ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

⁵² OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação Infantil: mais que a atividade a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

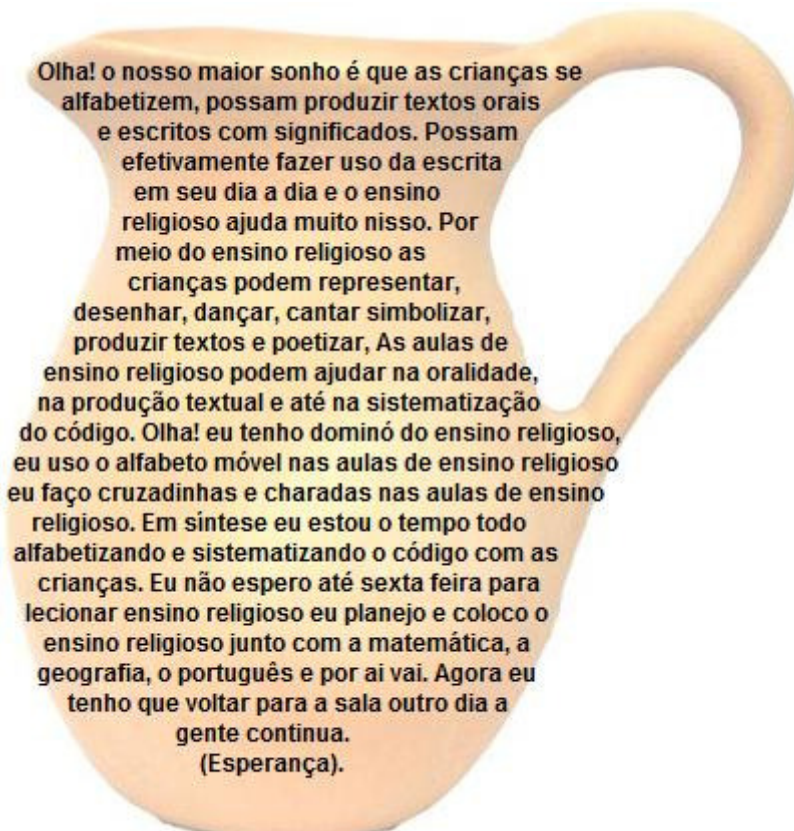
coletiva e a troca de experiências nos contextos escolares dão corpo ao seu cotidiano colocando em ação interativa adultos/professores e crianças/alunos

Dessa forma, é importante afirmar que ao preconizarmos uma especificidade para a educação das crianças do Ensino Fundamental, particularmente dos anos iniciais, não pretendemos produzir uma pedagogia para a infância que descaracterize o papel dos professores, dos processos de ensino e aprendizagem, na qual a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são considerados prejudiciais ao desenvolvimento das crianças. Para tanto, buscamos referenciais teóricos dos diversos campos disciplinares para localizar e defender o grupo geracional infância, como seres concretos, contextualizados e que apresentam atuação social ativa, seja na escola, em casa, no grupo familiar e de amigos ou mesmo na própria sociedade.⁵³

De outro lado, podemos inferir que os intelectuais interessados pela causa da infância na escola, os quais vêm salientando os fundamentos para uma pedagogia da infância, observam e declaram que as propostas, programas e currículos educacionais que servem de orientação para a prática educativa ainda não consideram a importância de levar em conta este alto grau de protagonismo infantil. Tais propostas apresentam-se vinculadas às tendências pedagógicas que se pautam por um processo de regulação da infância em um movimento de mão única: do adulto para a criança, não obstante as evidências empíricas e teóricas de que as crianças não são passivas diante das exigências de tal regulação.

Em consonância a esta perspectiva, não há pretensão de furtar a educação escolar das series iniciais de sua função precípua, ou seja, *pensar os processos metodológicos do ensinar e aprender*. Diante deste argumento, afirmamos que para nós, não seria possível existir uma educação escolar formal, sem ensino de conteúdos e transmissão de conhecimentos. Porém, torna-se necessário destacar e evidenciar o lugar que as crianças ocupam no processo de escolarização, uma vez que o homem se constitui como ser humano na relação com o outro, ou seja, por meio de sua inserção sócio-histórica.

⁵³ MARTINS FILHO, 2005, p. 66.



Olha! o nosso maior sonho é que as crianças se alfabetizem, possam produzir textos orais e escritos com significados. Possam efetivamente fazer uso da escrita em seu dia a dia e o ensino religioso ajuda muito nisso. Por meio do ensino religioso as crianças podem representar, desenhar, dançar, cantar simbolizar, produzir textos e poetizar, As aulas de ensino religioso podem ajudar na oralidade, na produção textual e até na sistematização do código. Olha! eu tenho dominó do ensino religioso, eu uso o alfabeto móvel nas aulas de ensino religioso eu faço cruzadinhas e charadas nas aulas de ensino religioso. Em síntese eu estou o tempo todo alfabetizando e sistematizando o código com as crianças. Eu não espero até sexta feira para lecionar ensino religioso eu planejo e coloco o ensino religioso junto com a matemática, a geografia, o português e por ai vai. Agora eu tenho que voltar para a sala outro dia a gente continua.
(Esperança).

Surge daí nossa insistência que se o Ensino Religioso é área de conhecimento deve ser intencionalmente planejado, fazer parte dos projetos pedagógicos escolares e sobretudo estar inserido no processo de formação inicial e continuada de pedagogos e pedagogas. O Ensino Religioso, a partir dos referenciais curriculares e dos textos legais, é componente curricular que deve estar, obrigatoriamente, em todos os currículos escolares. Essa obrigatoriedade não significa catequese, mas processo de construção do conhecimento a partir do diálogo com os diferentes que estão no caminho da construção da identidade.⁵⁴

Ao pensarmos o Ensino Religioso no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pedagogia para a infância tem nos ensinado que tomar a criança com sujeito protagonista de todo o processo educacional exige compreender que para ela conhecer o mundo envolve afeto, os conhecimentos produzidos pela humanidade, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, as linguagens, a música e a matemática. Consideramos estas dimensões em uma perspectiva que propõe ao

⁵⁴ KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. (Org.). O Ensino religioso: diversidade e identidade. In: SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5., 2008, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, RS: Sinodal/EST, 2008, p. 130.

processo de ensino e aprendizagem o seguinte tripé: ensinar-educar-aprender, estes três verbos contemplam os núcleos de aprendizagem da escola da infância. Vale ressaltar que, nem por isto o lugar do professor e do conhecimento é desprestigiado.

Já no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Religioso “o encantamento será a mola motivadora que favorece educador e educando, a reconhecer, pelo prisma do conhecimento e do respeito, o seu universo religioso e o do outro”.⁵⁵ Encantamento que flui em uma aula planejada e preparada com o carinho de quem reconhece as crianças como seres da aprendizagem.

Com essa compreensão, salientamos que o trabalho intencional do professor na prática pedagógica do componente curricular do Ensino Religioso deve garantir e sistematizar prioritariamente o desenvolvimento em cada sujeito-criança de saberes fundamentais para a vida e o mundo com todos seus desafios. Esse processo se configura como essencial a ser desenvolvido na escola, o qual passa a ser responsável pela criação de novas necessidades nas e das crianças. Portanto, nosso desafio é evidenciar uma Pedagogia para a escola da infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja essência é ser o campo de desenvolvimento dos processos de humanização, isto é, da formação da individualidade humana, seja nos adultos/professores e, especialmente, nas crianças/alunos. Ao anunciar uma pedagogia específica para as crianças que abarque os processos de humanização inter-relacionados com a transmissão/produção de conhecimentos, acreditamos que seja o canal para proporcionarmos:

[...] o acesso ao conhecimento e à cultura e afirmar a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural, uma vez que sob condições adequadas de vida e de educação, ou seja, a partir da vivência coletiva da experiência social intencionalmente organizada e apresentada, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar suas idéias, seus hábitos morais e traços de caráter.⁵⁶

Na esteira das ponderações da autora Suely Mello, afirmamos nossas convicções propondo uma educação escolar integral, já que a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Essa integralidade se constitui como essencial para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança. Neste sentido, temos chamado atenção para a

⁵⁵ OLENIKI, 2004, p. 14.

⁵⁶ MELLO, 2006. p. 97.

necessidade da revisão dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista melhor adequá-los à realidade concreta de vida das crianças/alunos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Isto significa que para aprender matemática, português, história ou Ensino Religioso, ou seja, os diferentes conteúdos correspondentes à cada disciplina que citamos, é preciso que o professor consiga criar um sentido e um significado para os mesmos, caso contrário tal aprendizagem não terá atingido seu objetivo e provavelmente não provocará a curiosidade das crianças.

Enfatizamos ainda:

O Ensino Religioso na escola não pode se manter apenas conceitualmente. Ele é real, tem uma episteme própria, localiza-se ao lado de outros campos de saber e acrescenta, à visão sobre a realidade, mais um modo de discutí-la para compreendê-la.⁵⁷

Damos ênfase a este destaque pelo fato de não desconsiderarmos a necessidade do professor conhecer quem são as crianças, como pensam e exploram o mundo, mas esta subjetividade não pode substituir o Ensino Religioso já sistematizado teoricamente. Na lógica deste pensamento, propomos uma pedagogia para a infância onde o Ensino Religioso, enquanto processo de ensino do currículo, tenha objetivos claros, sem sedução aos encantos de teorias que camuflam o papel do professor, o qual consideramos primordial para o desenvolvimento intelectual e humano das crianças.

Assim, reafirmamos que ao oportunizar espaço e tempo para a voz da criança (aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental), propondo um trabalho pedagógico que atenda aos seus interesses e desejos, não desconsideramos o diretivismo intencional e planejado por parte do professor como eixo norteador do trabalho docente. Entretanto, salientamos que a criança precisa ganhar status de protagonista no cenário da escola, pois, enquanto sujeito que se encontra em processo de humanização, precisa ser respeitada em sua especificidade, tendo evidenciado sua peculiaridade na forma de aprender. E isso também terá que ser considerado pelo professor em sua forma intencional de ensinar/educar/aprender.

⁵⁷ JUNQUEIRA, MENEGHETTI e WASCHOWICZ, 2002, p. 57.

É necessário que o Ensino Religioso proporcione a alunos e alunas experiências, informações e reflexões que os ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência, de sua vida em comunidade, da organização de seu projeto de vida.⁵⁸

Compreendemos que este é um importante passo para a construção de uma pedagogia própria para a infância, a qual concretize uma escola como lugar privilegiado para se viver as infâncias. Lugar onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler, ou seja, onde podem tecer suas histórias, se perceberem como produtores de culturas e transformadores da sociedade. A escola, sendo reconhecida como o lugar da criança e do professor, talvez possa, de forma consistente e compartilhada, explorar os preceitos de uma pedagogia histórico-social, onde de maneira indissociável desenvolverá as dimensões do ensinar/educar/aprender, em um processo contínuo de complexificações crescentes.

2.4 TRABALHO EDUCATIVO COMO ATIVIDADE SOCIAL MEDIADORA

É inegável que a aprendizagem, a construção da cultura e a formação humana ocorrem desde o nascimento e precisam ser mediadas e qualificadas por parceiros mais experientes e com formação para travar relações positivas e bem sucedidas, com as crianças⁵⁹. Dessa forma, podemos afirmar sob a perspectiva de autores como Vygotsky, Lúria, Leontiev e Davidóv que descrevem, em suas análises sobre a natureza do trabalho educacional, que é pela apropriação da experiência humana que o homem se constitui como ser humano. Os autores citados esclarecem que o processo de constituição do ser humano ocorre por meio da própria atividade do indivíduo, pois ela reproduz as capacidades que historicamente o ser humano desenvolveu e que estarão incorporadas nas mais variadas manifestações culturais, materiais e ideais. Sob esta ótica, a educação escolar pode

⁵⁸ SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004, p. 83. (Pedagogia e educação).

⁵⁹ MARTINS FILHO, 2007, p. 12

ser considerada a atividade, por excelência, do processo de constituição de humanização do próprio ser humano.

Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de uma escola pautada em outros parâmetros, exigindo-se uma mudança seja na organização estrutural ou acerca da organização do trabalho pedagógico. No contexto educacional brasileiro, é necessário analisar as contradições e possibilidades que a área curricular do Ensino Religioso tem sido desenvolvida. Entendemos que o Ensino Religioso, reconhecido pelo Ministério da Educação como disciplina do conjunto das dez áreas do conhecimento, visa, entre outros objetivos, proporcionar ao educando o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto em que vive⁶⁰.

Ainda nesta direção sabemos que o Ensino Religioso, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, no artigo 33, com a Redação da Lei nº 9475/97, passa ter uma nova concepção.

Optamos aqui pelo registro da Lei na íntegra.

| | |
|--|---------|
| DIÁRIO OFICIAL 15824 | SEÇÃO 1 |
| Nº139 QUARTA-FEIRA, 23 JUL 1997. | |
| LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997. | |
| Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. | |
| O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com a seguinte redação: | |
| "Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. | |
| § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. | |
| § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso." | |
| Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. | |
| Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário. | |
| Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República. | |
| FERNANDO HENRIQUE CARDOSO <i>Paulo Renato Souza</i> | |

⁶⁰ CARON, 2005, p. 8.

É a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Resolução CEB nº 2 de 07 de abril de 1998, que o Ensino Religioso passou a ser reconhecido como área do conhecimento. Isto é importante, sobretudo, quando se pretende construir uma proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental alicerçada na diversidade, na solidariedade, na formação das humanidades, centrada nos processos de interações humanas e tendo a produção e transmissão de conhecimentos como eixos norteadores. Ou seja, quando se pretende valorizar as relações e mediações que se dão entre os diferentes sujeitos: crianças e adultos/professores, adultos/professores e crianças e entre as próprias crianças.

Assim na busca de compreender as crianças e os adultos como sujeitos do processo educacional, consideramos como essencial entender as intrincadas relações entre o meio, como fonte de humanização e os sujeitos em uma perspectiva que percebem significados e atribuem sentidos ao que vivem, e o professor, com um papel substancial e mediador e criador de mediações que apresenta, para as crianças/alunos, o mundo da cultura que se abre cada vez mais para eles.

Tais desafios nos possibilitam entender o currículo e a prática pedagógica em Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental mergulhados nessas relações. Podemos afirmar que a profissão professor e consequentemente a docência em Ensino Religioso é pautada essencialmente nas relações humanas. Nessas relações, notamos que a criança/aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou puro e simples objeto de trabalho do professor, mas é, principalmente, sujeito ativo da atividade de ensino. Entendemos que o professor de Ensino Religioso, antes de desenvolver as habilidades e competências necessárias para o desempenho docente, precisa cuidar do seu desenvolvimento pessoal e espiritual. “Nenhuma mudança acontece na prática educativa se não passar antes pela mudança pessoal. Ninguém trabalhará o Ensino Religioso se não descobrir a importância da religiosidade na vida humana”.⁶¹

Acreditamos que o professor precisa ter uma compreensão do processo educativo em sua complexidade, precisa conhecer a cultura, sem o que não poderá criar mediações que garantam o acesso do aluno ao mundo da cultura, uma vez que

⁶¹ KLEIN, 2008, p. 174.

o mediador só pode intencionalmente mediar o acesso ao que é capaz de ver no mundo da cultura humana.⁶²

Nesse sentido, afirmamos a necessidade de elaborarmos uma proposta educacional com conteúdos humanizadores, a qual forneça ao professor suporte material (por meio da formação e da apropriação de conhecimentos), ajudando-o na seleção de conteúdos em Ensino Religioso que garantam às crianças/alunos a apropriação das máximas qualidades humanas.

Entendemos ainda, que o Professor-pesquisador no Ensino Religioso precisa ter consciência de sua religiosidade e fazer dela um objeto de pesquisa e reflexão constantes. Precisa reconhecer o fenômeno religioso não somente como o estudo de comportamentos e rituais de fé de grupos sociais e das tradições religiosas historicamente constituídas, mas no cotidiano da vida.⁶³

Esta concepção, de ouvir, considerar o outro, ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado pelas relações e mediações de todos os sujeitos (adultos e crianças) poderá, em nossa opinião, nos ensinar a aprender o que as crianças dizem, fazem e pensam.

A consideração da criança como parte do ser social e, portanto, histórico, que nasce em uma sociedade cujas estruturas, organização, modo de produção e de vida a ela pré-existem, possibilita afirmar a complexidade das relações sociais e educacionais dos diversos sujeitos. No caso do trabalho docente, podemos dizer que consiste fazer do desenvolvimento humano um processo de mediação com o mundo em sua estrutura existencial, oportunizando, contudo, espaço e tempo para a transformação social, construção da identidade, edificação da personalidade social.

Neste caso, há sem dúvida uma necessidade de pensarmos os processos educativos como atividade social mediadora qualificando o trabalho docente. Isso provavelmente significa que a apropriação da cultura no ambiente escolar, cultura tanto material como intelectual, perpassa pela mediação qualificada do professor. Este profissional irá selecionar, organizar, sistematizar e planejar os conteúdos a serem explorados nos ambientes escolares, sem, contudo, desconectá-los do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, pois “a educação à abertura e

⁶² MELLO, 2006, p. 32.

⁶³ KLEIN, 2008, p. 176.

ao questionamento de uma descoberta existencial da vida no que ela tem de mais radical e profundo chama-se ensino religioso”.⁶⁴

Dessa forma, ao considerar a criança sujeito do processo da produção e transmissão de conhecimentos, não podemos fazer uma inversão, retirando a responsabilidade dos adultos como mediadores desse processo. Não é possível alimentarmos tendências pedagógicas que reduzem dimensões humanas que só se desenvolvem socialmente à processos individuais, tomando como referência somente o que a criança apresenta de imediato, ou seja, o que está ligado ao cotidiano.

Temos dito que, na elaboração das propostas pedagógicas, a criança é o ponto de partida, porém não o ponto de chegada⁶⁵. Por isso reafirmamos que o adulto precisa ser referência nos processos de desenvolvimento das crianças. Assim, mesmo com algumas diferenças epistemológicas ao que se tem concebido para a educação na infância, podemos concordar com a seguinte passagem:

Compreender como a criança raciocina, como reage a diferentes situações, como explora o mundo, como se apropria dos conhecimentos e interage com eles é fundamental para o trabalho educativo. É preciso compreender, no entanto, que criança e adulto não são ontologicamente diferentes, são parte do ser social.⁶⁶

Aludimos dessa forma que o agir humano pressupõe estruturas sociais que lhe são anteriores, ainda que, como objetos sociais, tais estruturas não possam ser independentes da atividade humana.⁶⁷

No âmbito da docência em Ensino Religioso afirmamos que

[...] é importante que os professores trabalhem no sentido de criar em nossas crianças uma nova mentalidade de convivência humana, de respeito às diferenças, sem discriminação de qualquer natureza: sexo, raça, religião minorias. Dogmatismos e radicalismos em assuntos religiosos não são caminhos de libertação, mas de alienação e escravidão de consciências.⁶⁸

⁶⁴ FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que é o ensino religioso?** São Paulo: Paulus, 2000, p. 44.

⁶⁵ MARTINS FILHO, 2005, p.12.

⁶⁶ STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília**, 2006. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0586.pdf> Acesso em: 10 out. 2008.

⁶⁷ MEDEIROS, João L. **A economia diante do horror econômico**. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense - Economia, Rio de Janeiro, 2005.

⁶⁸ SILVA, 2004, p. 31.

Portanto, ao se apropriar das objetivações que lhe precedem mediante processos educativos que lhe transmitem o conhecimento e a experiência, ou seja, por meio de um processo de inserção na continuidade da história das gerações, processo que pressupõe necessariamente a participação dos adultos, a criança se forma como indivíduo do gênero humano.⁶⁹ Nesse sentido que a educação é elemento essencial no processo de humanização e o professor ao organizar, sistematizar, selecionar, transmitir e intencionar seu projeto de educação também reorganiza e contribui de maneira direta para formar as humanidades no grupo de crianças/adultos que coordena.

2.5 ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nossa pretensão é anunciar a formação intelectual como marca essencial da docência. E isto passa a ser possível quando o professor participa de processos de formação que o humaniza, o intelectualiza e amplia sua formação cultural. Para o Ensino Religioso nossa “justificativa está baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da Educação Básica e de importância para a formação do cidadão e para seu pleno desenvolvimento como pessoa humana”.⁷⁰

Podemos apresentar o posicionamento de como deveria ser a formação do professor, destacando que:

A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidade e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de

⁶⁹ STEMMER, 2006, p. 162.

⁷⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 27.

fazer isso do que a leitura e o ensino. Eis o que a educação do professor deveria fazer.⁷¹

Salientamos, portanto, que já existe um número considerável de estudos que procuram caracterizar e denunciar o caráter simplista e que lutam contra a massificação dos cursos de formação de professores. Pesquisadores como Alessandra Arce⁷², Altino José Martins Filho⁷³ e Márcia Regina Stemmer⁷⁴ indicam que a supervalorização dispensada à formação do professor por meio de vieses que enaltecem o cotidiano em si, a prática imediata, a prática reflexiva e espontaneísta fazem acompanhar, contraditoriamente, uma formação fragmentada, emergencial, instrumental, utilitarista e esvaziada de conteúdos teóricos e críticos. Isto preocupa, sobretudo pelo fato do empobrecimento que vem causando no campo educacional, com uma visível perda na qualidade do desenvolvimento intelectual do professor e no processo de formação do próprio ser humano de maneira geral.

Defendemos uma formação que abra corações e mentes e que ao mesmo tempo possa desenvolver a sensibilidade, a sutileza, os valores humanos, a consciência crítica e a própria humanidade em cada sujeito. Percebemos que não desvaloriza a figura do professor e/ou do processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem, ao contrário, luta contra o empobrecimento ou mesmo o esvaziamento dos sentidos mais próprios e amplos do conhecimento. Assim, defende que o homem deveria poder ser dotado de múltiplas aptidões, tanto manuais quanto intelectuais e este deveria ser o objeto dos cursos de formação de professores, que conseqüentemente se reverteria nas práticas educativas das escolas.⁷⁵

Os processos educativos, assim como a formação docente, nesta perspectiva carregam consigo a função de desenvolver no sujeito a criticidade, a complexidade do mundo objetivo, a pluralidade social, a complexificação do conhecimento historicamente acumulado para a partir daí tentar romper com a massificação conformista, reducionista e simplificadora da educação escolar, a qual retira do

⁷¹ ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 59.

⁷² ARCE, 2001.

⁷³ MARTINS FILHO, 2006, p. 13.

⁷⁴ STEMMER, 2006.

⁷⁵ CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**. Niterói: UFF, 2004, p. 6.

professor a condição de intelectual e transforma o ensino em atividade meramente instrumental, com conteúdo de caráter utilitário e pragmático.

Urge então reafirmar que a perspectiva de transformação social nas sociedades contemporâneas exige a crítica. Porém, somente a crítica não basta. A crítica transformadora é a crítica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação. Que não permitamos que nos roubem o que pouco nos resta, ou seja, a condição de sujeitos capazes de criticar e lutar por uma transformação social digna para todos.

Partimos do pressuposto que:

[...] nenhum cidadão pode ser discriminado por motivo de crença; em ter assegurado uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões de seu ser, inclusive a religiosa, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza.⁷⁶

Trata-se de defender uma educação escolar que sustente a necessidade de uma educação formadora (de discernimento, de crítica e de liberdade), instrutora (de conteúdos, saberes) e estreitamente vinculada à produção de conhecimentos.

Assim entendemos

[...] que o Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular da Educação Básica, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.⁷⁷

Coloca-se como desafio a necessidade do professor desenvolver um olhar investigativo fundamentado na teoria, no sentido de reorientar o planejamento da instituição. Ser professor nestes termos é ser um intelectual que planeja, repensa e replaneja o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exige leitura, análise e interpretação.⁷⁸

Diante destas propostas de formação, não podemos deixar de enfatizar que a garantia de uma formação realmente possibilitadora da apropriação do conhecimento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige ainda não só a luta

⁷⁶ SILVA, 2004, p. 82.

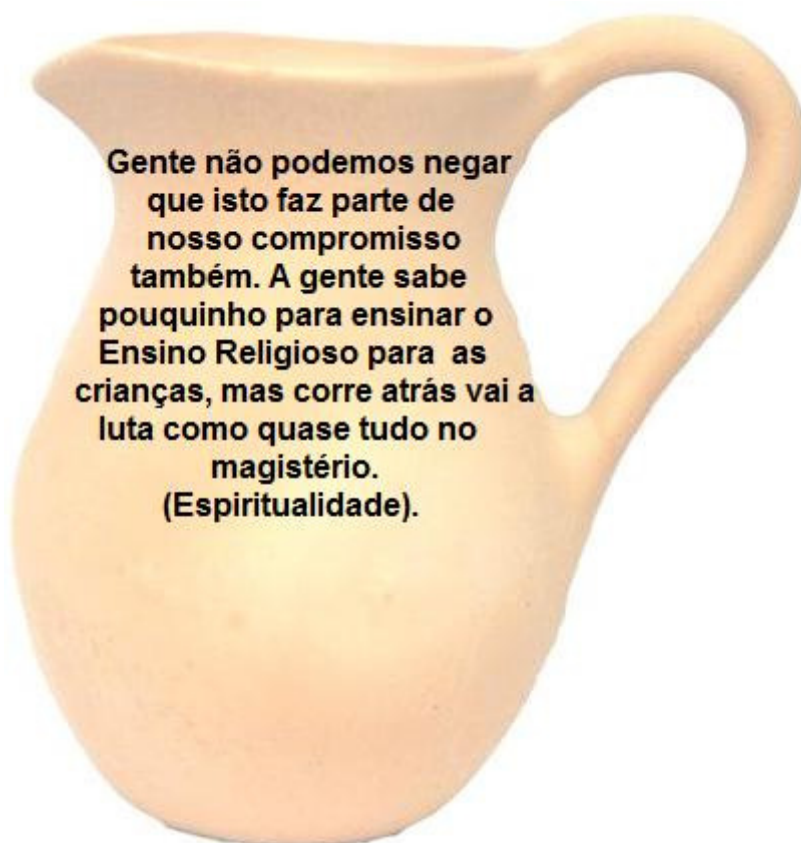
⁷⁷ JUNQUEIRA e WAGNER, 2004, p. 28.

⁷⁸ ARCE, 2001.

pelo direito à formação como também por condições concretas para a sua realização. A formação, nestes termos, exige que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar a sua instrumentalização por meio da teoria e que responda as demandas práticas para se chegar à reflexão da prática social, resultando em mudanças reais nas concepções dos profissionais. Tendo como parceira a universidade, como *lócus* a instituição e partindo da prática pedagógica dos profissionais para avançarmos e transformarmos o que nos parece impossível: uma formação intelectual como marca da docência do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso uma formação docente voltada às especificidades do ser professor. Acreditamos que é este reflexo que está ausente nos cursos de formação e nas práticas escolares dos professores.

CAPÍTULO III DO AZEITE: CONEXÕES ENTRE CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“Tua serva não tem nada em casa, senão uma botija de azeite” Esta dimensão do capítulo 4 de segunda Reis, se fez presente no contexto da pesquisa. Foi fluindo que o azeite disponível na botija é o próprio Ensino Religioso como área de conhecimento e desafio permanente no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Percebemos nitidamente entre os participantes da pesquisa o processo de construção de suas identidades docentes, na área do Ensino Religioso, pois a partir dos referenciais curriculares e dos textos legais, o Ensino Religioso é componente curricular que deve estar, obrigatoriamente, em todos os currículos escolares. Essa obrigatoriedade não significa catequese, mas processo de construção do conhecimento a partir do diálogo com os diferentes que estão no caminho da construção da identidade⁷⁹.

Assim, neste capítulo procuraremos abordar algumas questões teóricas que compõem o pensamento pedagógico quando se pretende discutir uma proposta de currículo tendo como dimensão fundamental a presença do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em nosso entendimento “o Ensino Religioso também é uma área de conhecimento, indispensável para a construção da cidadania”⁸⁰.

Ao pensarmos um currículo com a presença do Ensino Religioso, refletiremos também sobre a função social da escola, concepção de alfabetização e letramento e a compreensão do desenvolvimento humano da criança em seu processo que se afirma cada vez mais complexo em que o Ensino Religioso é fundamental

Nossa perspectiva de currículo caminha pelo viés que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas, crianças, professores, que sendo humanos carregam diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários, portanto, tomamos como objeto de preocupação de constituição do conhecimento as dimensões do ensinar, educar e aprender, as quais envolvem os dois atores: crianças e professores.

Entendemos que o currículo de Ensino Religioso não é um espaço reservado para a legitimação, a doutrinação ou a evangelização, de expressão de ritos, símbolos, campanhas e celebrações. Os conteúdos curriculares do Ensino Religioso

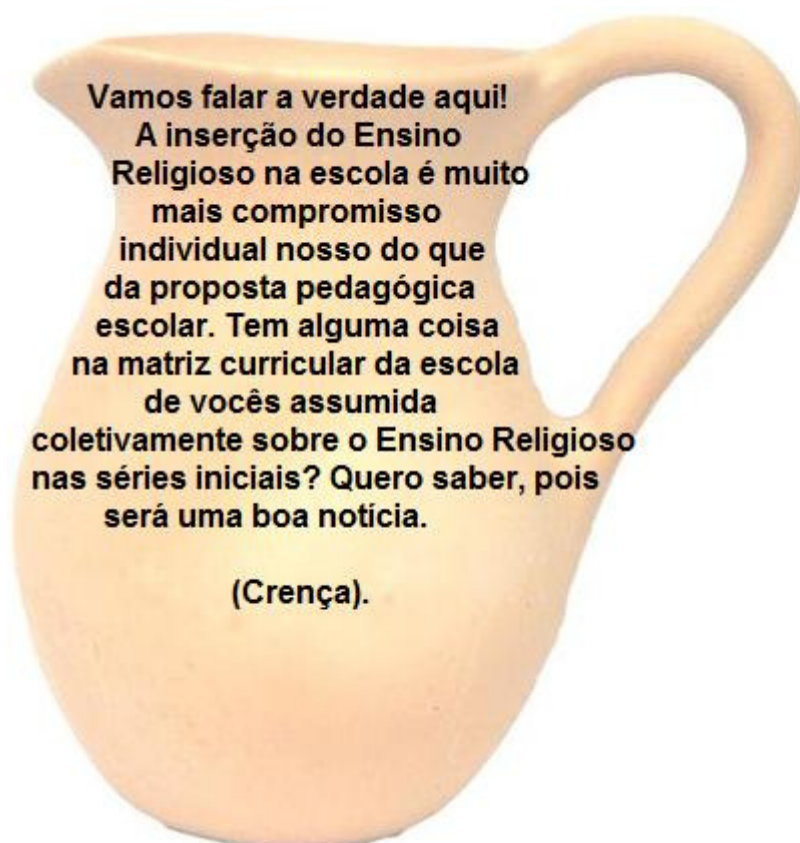
⁷⁹ FUCHS, Henri Luiz. O ensino religioso: a diversidade, a identidade na escola. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 130.

⁸⁰ HACK, 2008, p. 108.

estão relacionados com as diversas manifestações do sagrado que constituem o conhecimento religioso, patrimônio cultural da humanidade⁸¹.

Registramos que o percurso deste capítulo foi construído em um diálogo com os participantes da pesquisa ora nos seminários realizados, ora nos momentos de observações bem como nas entrevistas. Tínhamos em mente sempre que o “Ensino Religioso pode ser um espaço democrático pelo qual se expõe a diversidade de opiniões, afins e contraditórias, (...) sobre os mais variados temas que dizem respeito à dignidade humana”⁸².

3.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO



⁸¹ FUCHS, Henri Luiz. Análise do material didático para o ensino religioso de Henri Luiz Fuchs. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. **Práxis do ensino religioso na escola**. : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007, p. 133.

⁸² BOBSIN, Oneide. Instituições religiosas e escola no espaço público. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 14.

Nesta linha de pensamento em que Crença nos inquieta, ressaltamos que o currículo e o projeto político-pedagógico da escola devem explicitar claramente as condições e os meios necessários para que a concepção de educação seja efetivada em sua concretude. Isto significa que a escola (constituída por todos os profissionais), ao elaborar e executar seu projeto de educação, precisa desenvolver discussões sobre as concepções que permeiam sua proposta curricular. Argumentamos que esta ideia segue um movimento que denota o debate e o embate sobre o que se faz na escola (no campo das práticas pedagógicas, das experiências escolares) e suas concepções (no campo das ideias, das intenções) para assim poder elaborar um currículo que expresse e interaja com as concepções e as práticas didáticas escolares⁸³.

Torna-se então fundamental o compromisso dos gestores educacionais e profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino para sua inserção crítica e duradoura. O Ensino Religioso como dimensão curricular não pode ser mais um compromisso individual como sinalizado por Crença, mas busca de todos em uma escola que realmente se pretende chamar inclusiva.

Nesta perspectiva, ao falarmos em Ensino Religioso, optamos pela construção de um currículo que respeite a *diversidade* e transite por caminhos da *interdisciplinaridade*. Em nossa compreensão, as práticas didáticas escolares devem ser pensadas considerando as transformações sociais produzidas pela história humana bem como as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares. Tais transformações não são lineares, mas estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais. Neste caso, o desenvolvimento humano se amplia e se constitui a partir das relações sociais e o homem como um sujeito histórico que tem sua existência mediada pela cultura e pelas condições objetivas de vida, apresenta-se como síntese das próprias relações sociais que estabelece. Conforme afirma Vygotsky⁸⁴ “é a sociedade e não a natureza que deve aparecer em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem”. Logo, o currículo,

⁸³ Estamos indicando uma perspectiva histórico-social, pautada nos estudos de Saviani (1985); Vasconcellos (2007); Kramer (1984) e Sacristán (1998); Os autores argumentam que, a forma de se organizar o currículo está estritamente vinculada à intencionalidade educativa. Portanto, a partir de uma opção por um determinado horizonte formativo, busca-se a melhor forma de organizar as experiências escolares, ou seja, a própria vida na escola.

⁸⁴ Na versão em espanhol do original russo lê-se: “es la sociedad y no la naturaleza la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre”
VYGOTSKY, I. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 89

não pode ser um recurso rígido, mas sim modelado a cada passo que avança, a cada parada em que se retomam os passos anteriores, para só então seguir adiante em um movimento sem fim⁸⁵.

No âmbito do Ensino Religioso isto nos leva a refletir que enquanto área de conhecimento, o mesmo traz uma contribuição significativa para a compreensão da religiosidade humana, do fenômeno religioso e de seus desafios. Ou seja, é preciso resgatar, na educação, o conhecimento religioso, porém sem deixar de lado a riqueza do mundo imaginário que o aluno traz de forma imprevista e tímida para a escola⁸⁶.

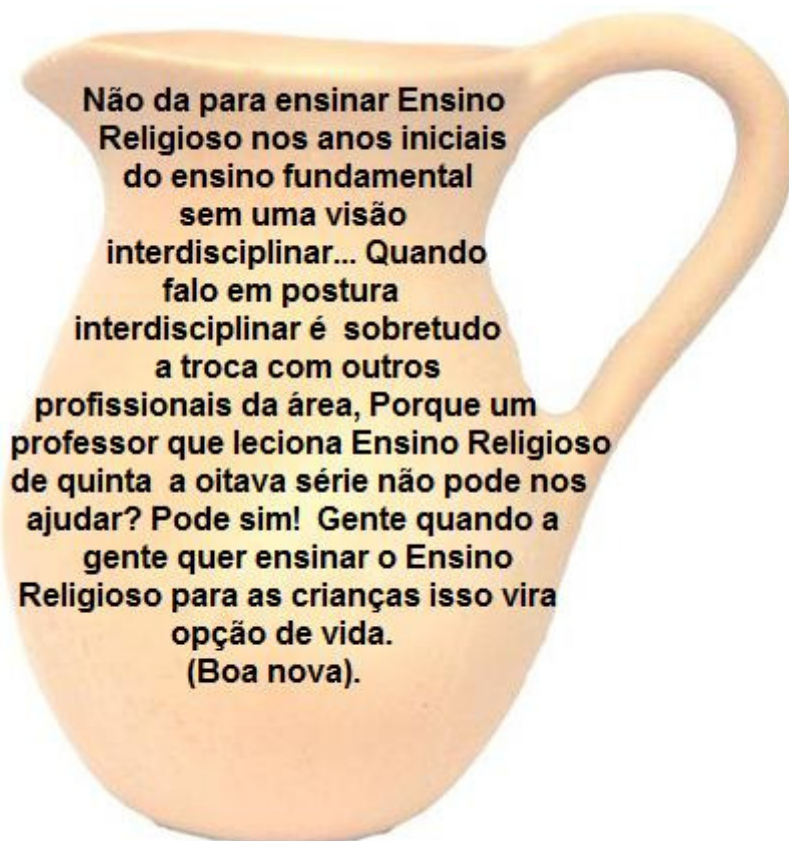
Isso nos leva a pensar em um currículo para a diversidade, que dialogue com os vários campos disciplinares do conhecimento, ou seja, que tenha como dimensão primordial a diversidade e a interdisciplinaridade. Em um sentido, de expressar e ser promotor dos direitos sociais humanos, proporcionando aos sujeitos de qualquer nível educacional o acesso a uma escolarização de boa qualidade e transformadora.

Assim, enfatizamos que uma proposta curricular, quando é social e culturalmente significativa, intervém e potencializa de maneira favorável o próprio processo de formação humana. “Com isso, o Ensino Religioso liberta-se de valores universais abstratos e passa a se ocupar com temas quentes sobre a vida humana, como aborto, reprodução humana, células tronco, igualdade racial e de gênero, métodos contraceptivos, Aids, entre outros”⁸⁷.

⁸⁵ WIGGERS, Verena. **A educação infantil no projeto educacional-pedagógico municipal**. Editora Erechim: São Cristóvão, 2000.

⁸⁶ STUMER, Rosangela. Religiosidade popular e os PCNs do ensino religioso. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, 2008, São Leopoldo. **O ensino religioso: diversidade e identidade...** Organizadores: Remi Klein; Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

⁸⁷ BOBSIN, 2008, p. 15.



Este diálogo interdisciplinar de Boa Nova nos revela a necessidade dos profissionais da educação estarem atentos para o que estão fazendo, lançando um olhar e uma escuta sofisticada para o desenvolvimento da própria vida, que é experimentada de diversas formas por cada sujeito humano⁸⁸.

Isto quer dizer que o desenvolvimento em uma área do conhecimento diretamente afeta o desenvolvimento em outra área. Por exemplo, o desenvolvimento da linguagem diretamente afeta o desenvolvimento da socialização da criança com outras crianças e adultos, ou ainda, o desenvolvimento da capacidade de entender a sequência lógica de uma história influencia a capacidade de compreender a sequência lógica do sistema numeral. E assim por diante. Portanto, as várias dimensões do desenvolvimento infantil (físico, motor, cognitivo, mental, sensorial, linguístico, cultural) não podem estar desconectadas das diversas áreas do conhecimento. A dinâmica interação de todas as áreas do desenvolvimento deve ser considerada, e o currículo deve ser desenvolvido e implantado de forma

⁸⁸ Segundo Marx e Engels (1983), a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real... Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

integrada. Reconhecendo, por exemplo, que a aprendizagem do Ensino Religioso pode ocorrer no parque, no recreio, no jogo dramático, quando brincando com jogos sensoriais, quando desenhando, quando pintando, quando cantando, quando pulando, quando dançando, quando ouvindo histórias, quando brincando, até porque o Ensino Religioso não é teoria pura e abstrata. O Ensino Religioso é algo vivo e concreto e o professor só realiza plenamente sua função na medida em que educa para beber da fonte cultural e que intercambia conhecimentos com o sagrado em que vive imerso o nosso Brasil⁸⁹.

Ainda enfatizamos que a ideia da diversidade como categoria explicativa para o currículo só muito recentemente vem ocupando as propostas educacionais. Seu sentido configura-se como a necessidade de considerar em suas escolhas a diversidade dos “pertencimentos étnicos e referenciais culturais dos alunos aos quais se dirige”⁹⁰.

Nessa perspectiva, consideramos essencial entender o sentido e o significado das palavras *currículo*, *diversidade* e *interdisciplinaridade*. Já que tais conceitos sofreram e sofrem modificações constantes e estão sempre se adequando a contextos históricos e culturais distintos, o que nos leva a indagar que as definições dos conceitos são polissêmicas. Autores como Sacristán⁹¹, Kramer⁹², Moreira⁹³ e Vasconcellos⁹⁴ localizam a origem da palavra currículo no latim “*currere*” ou “*currus*”, tendo um sentido de jornada, trajetória, carro, carruagem ou corrida, significando um lugar no qual se corre. Especula-se que o termo era utilizado, na antiguidade romana, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista para carros de

⁸⁹ SILVEIRA, Daniel Bueno da. Prática pedagógica em ensino religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. **Práxis do ensino religioso na escola**. : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007, p.171.

⁹⁰ FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.137.

⁹¹ SACRISTÁN, J. G.. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed.. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁹² KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In.: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SED, 2006.

⁹³ MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 2002.

⁹⁴ VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2006

corrida de cavalos. Seu uso metafórico em educação seria a “busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades”⁹⁵.

Em relação ao Ensino Religioso sabemos que na história da Educação brasileira o mesmo desenvolve-se em um processo evolutivo que acompanhou, marcou e vai-se adequando ao processo educacional em seus altos e baixos, erros e acertos, crises e estabilidades, conforme o momento histórico⁹⁶

Ensino este que, hoje, tornou-se de domínio da sociedade como um todo, mas, acima de tudo, ele hoje é de domínio de professores que cada vez mais, na busca de competência, qualificação e habilitação, no seu fazer pedagógico, na prática de sala de aula, estão assumindo o ensino religioso de forma acadêmica, por meio de pesquisa científica, refletindo diferentes pontos de vista histórico, pedagógico, antropológico, filosófico e outros. E assim, o ensino religioso passa, cada vez mais, a fazer parte do Projeto Pedagógico da Escola⁹⁷.

Então como todas as áreas de conhecimento, passando por significativas mudanças, as propostas curriculares escolares vêm sendo utilizadas desde a elaboração de uma lista de disciplinas até a evolução para um processo que designa e abarca todas as atividades desenvolvidas sob a responsabilidade da escola. Portanto, ao conceituar currículo é necessário contextualizar a dinâmica da evolução do termo.

Kramer⁹⁸ assevera que currículo pode ser definido como um caminho e não um lugar, que tem sua história, que contém uma aposta, que nasce de uma realidade e traz consigo a expressão de valores, concepções, desejos, sonhos e dificuldades que precisam ser superadas. Tal concepção não aponta um lugar, mas um caminho que precisa ser construído por todos os envolvidos no processo. Percebemos que Kramer⁹⁹ indica uma proposta de currículo aberto, devendo-se ocupar das diferenças individuais, este é um convite relevante à consideração do contexto social, cultural, religioso, geográfico, econômico e étnico no qual o currículo deve ser desenvolvido.

⁹⁵ MEC, 1996.

⁹⁶ FONAPER. Ensino religioso: referencial curricular para proposta pedagógica na escola. **Caderno temática**, n.1, 2006, p. 6.

⁹⁷ JUNQUEIRA; WAGNER, 2004, p. 10.

⁹⁸ KRAMER, Sônia. **Formação de profissionais de educação infantil**: questões e tensões. In.: MACHADO, Maria L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 117-132.

⁹⁹ KRAMER, 2003.

Ao pensarmos em ensino Religioso precisamos entender, na atualidade, que o mesmo valoriza as diferenças sociais, culturais e religiosas presentes na sociedade, apresentando-se como elemento fundamental e integrante, para a práxis do currículo multicultural na educação brasileira, pois colabora para o “fortalecimento do diálogo, do respeito à diversidade, da solidariedade e da participação conjunta em busca da construção de uma sociedade humana e humanizadora”¹⁰⁰.

Neste sentido, a elaboração de um currículo consiste em reunir e deflagrar práticas didáticas escolares que envolvam todo o trabalho na escola e na sala de aula, em um movimento contínuo e interdisciplinar que articula o desenvolvimento cognitivo com a formação cultural humana. Ressalta-se a importância de se ter certo cuidado ao afirmar que o *currículo é tudo* que envolve a escola, pois, como assevera Vasconcellos, “quando algo é tudo, pode não ser nada”.

Desse sentido original, manteve-se a ideia de currículo como percurso, trajetória, itinerários, travessias, passagens... Portanto, essa compreensão de “*curriculum*” como percurso (“*cursus*”), desde o princípio, orienta para uma ideia de sequência ordenada e cumprimento de um conjunto de etapas.

Currículos são expressões de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento. Ele não pode ser entendido separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento; há necessidade de estar-se atento às práticas políticas e administrativas que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais, etc¹⁰¹.

Neste aspecto, o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade. Em consonância com Sacristán, evidenciamos a necessidade das propostas curriculares estarem conectadas às realidades sociais, chamando atenção para a diversidade dos processos culturais. Assim, na esteira do pensamento disseminado pelos dois autores, podemos afirmar que as múltiplas determinações sociais é que dão o tom da singularidade (compreendida em sua complexidade e diversidade) ao currículo. Sacristán enfatiza o caráter da diversidade:

¹⁰⁰ SILVA, Marcos Rodrigues da. Matrizes religiosas culturais brasileiras. CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2, 2000. **Anais...** Blumenau: FURB, 2000, p. 155.

¹⁰¹ SACRISTÁN, 1998.

Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudanças de maneira um pouco mais reflexiva¹⁰².

Vasconcellos quando analisa uma proposta de currículo, refere-se tanto ao projeto educacional elaborado pela instituição, quanto ao caminho, ao trajeto que o discente percorre no período de sua formação escolar. Portanto, sugere que ao invés de ser pensado como uma *pista de corrida*, onde o percurso já está prévia e definitivamente estabelecido, cabendo pouquíssimas opções, entendê-lo como um caminho, uma jornada, que tem referências, mapas, mas que sempre admite mudanças, atalhos, alterações significativas de rotas; parece ser algo primordial para que alunos e professores se envolvam com um processo de educação ocupando-se e aventurando-se na construção, apropriação e objetivação do conhecimento.

Continuando com as premissas de Vasconcellos¹⁰³ em relação à sua análise sobre a elaboração de uma proposta curricular, é importante ainda ressaltar que aquelas preocupações clássicas na área do currículo (necessidades, objetivos educacionais, seleção, organização e distribuição dos conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação) não podem ser menosprezadas, até porque, no cotidiano da escola, de uma forma ou de outra, são elas que acabam funcionando como a espinha de sustentação do trabalho. Por outro lado, precisam ser ampliadas, transformadas e/ou promotoras do senso crítico, considerando ambos os sujeitos sociais (crianças/alunos e adultos/professores) participantes, os quais com suas subjetividades estão dando forma e sendo formados social e culturalmente.

A produção teórica no campo educacional foi criando duas grandes tradições de utilização do termo currículo. A primeira, de origem mais técnica, teve seu início na idade média pelo ensino do *Trivium* e *Quadrivium*¹⁰⁴; define o currículo no plano formal de organizar a aprendizagem nos espaços de ensino previamente planejados a partir de objetivos definidos. Daí a ideia tão presente hoje de currículo como conjunto de disciplinas, grade curricular, histórico curricular, orientações

¹⁰² SACRISTÁN, J. G.. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artes Mídicas Sul, 2002, p. 13.

¹⁰³ VASCONCELLOS, 2006.

¹⁰⁴ Forma de organização curricular que tinha um caráter preparatório para os estudos superiores. O Trivium, era constituído dos estudos de gramática, retórica e lógica. O Quadrivium era o estudo da aritmética, geometria, astronomia e música.

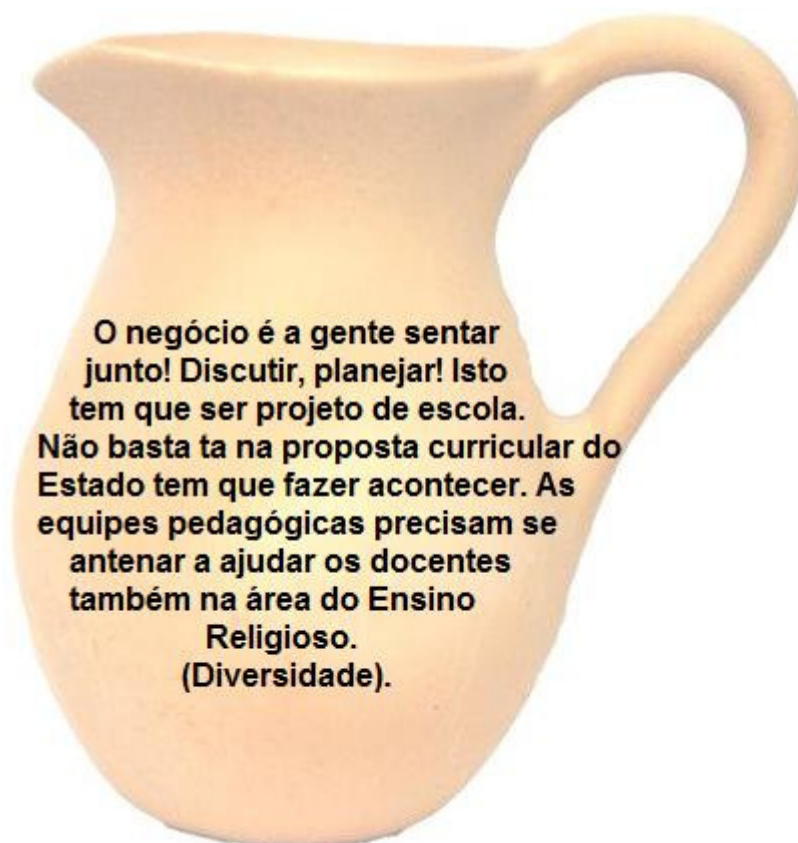
relacionadas aos objetivos e conteúdos. Vários autores ajudaram a formular esta tradição, entre eles Bobbit e Tyler¹⁰⁵.

A segunda tradição vinculada a uma perspectiva prática e crítica de currículo compreende-o como um projeto que resulta não só de um planejamento, mas de uma construção cotidiana dentro do espaço escolar. Nesse sentido, o conceito de currículo em uma forma abrangente engloba desde decisões políticas estruturais até as práticas escolares. Esta segunda definição expressa nossos posicionamentos e vem ao encontro do referencial teórico que constitui nossos argumentos.

No entanto ambas as tradições permeiam ainda hoje as produções acadêmicas dos estudos curriculares, ao mesmo tempo em que surgem novas perspectivas, como o caso dos estudos pós-críticos, e nesse sentido não podem ser compreendidas como ideias superadas.

Portanto, estamos diante de um conceito que foi elaborado por diferentes orientações teóricas. Mas, para além de uma definição, entendemos que o currículo sempre explicita o modo pelo qual a escola, e toda a comunidade escolar, organiza o ensino e a aprendizagem explicitando que conhecimentos prioriza.

¹⁰⁵ SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antônio Flávio B.(orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33



A partir dessas reflexões e do depoimento da pessoa cognominada de Diversidade podemos compreender o currículo não somente como um plano, um programa, um *cursus*, mas como um projeto construído no cotidiano da escola que modifica os sujeitos a partir de interesses diversos e que nesse sentido está em permanente construção. Currículo constitui identidades. Currículo constitui-se na ação.

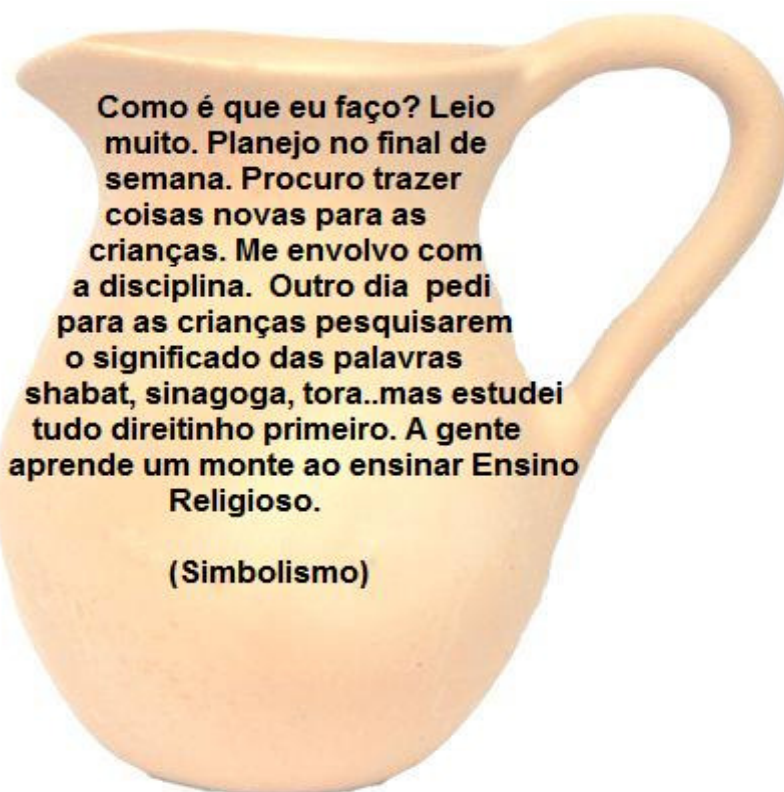
Neste sentido o currículo produzido pelas práticas cotidianas expressa o que a escola entende como conhecimento, que saberes privilegia, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma. Diante disso, uma proposta curricular possibilita trazer para o cotidiano da escola as reflexões sobre o seu fazer. Na perspectiva histórico-social-crítica o currículo ajuda a ressignificar a compreensão que o sujeito tem do seu entorno, na medida em que o trabalho com o conhecimento científico auxilia na complexificação dos conceitos já elaborados.

Assim, cremos que a concepção de currículo até aqui manifestada pode ser compreendida como anúncio de um sonho, manifestação de um desejo de luta; no qual os projetos de educação precisam caracterizar-se como compromisso político, ético, intencional, respeitoso, igualitário e interdisciplinar, com base filosófica e pedagógica, cujo objetivo seja sustentar uma práxis educacional comprometida com

a formação humana de pessoas empenhadas na transformação da realidade sociocultural e econômica vigente, mediante uma proposta que considere todos os sujeitos envolvidos, desenvolvendo suas potencialidades, adotando uma proposta curricular para a diversidade, interdisciplinaridade e a produção de conhecimento.

Em um diálogo com o Ensino Religioso, entendemos que o mesmo é:

um conhecimento de características próprias, como cada campo o é. Tendo o desafio de trabalhar a partir do seu não-lugar ou como “saber à margem”, tanto mais ele é disciplina potencial para a realização da participação. O Ensino Religioso é contextualizado na realidade cultural própria da escola, que é a pedagógica, e não a partir das confissões religiosas. O aspecto religioso da realidade brota para dentro da escola e é abordado por ela pedagogicamente. Isso quer dizer que paradigmas próprios surgem na escola, diferentes daqueles das confissões religiosas¹⁰⁶.



Percebe-se na fala de Simbolismo e com base nos fundamentos do enfoque histórico-cultural que o processo educativo e o trabalho do professor e da professora precisam ser atividades mediadas intencionalmente. Assim, quanto mais consciente é a relação do professor e da professora com a teoria que orienta seu pensar e agir, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propõe aos alunos e

¹⁰⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 137.

maior o rol de qualidades humanas de que eles podem se apropriar¹⁰⁷. É neste sentido que estamos dando e compreendendo a produção, apropriação e objetivação de conhecimentos no ambiente escolar.

O professor precisa ter uma compreensão do processo educativo em sua complexidade, precisa conhecer a cultura, sem o que não poderá criar mediações que garantam o acesso do aluno ao mundo da cultura, uma vez que o mediador só pode intencionalmente mediar o acesso ao que é capaz de ver no mundo da cultura humana¹⁰⁸.

Assim, as condições concretas de uma proposta curricular precisa garantir que o profissional da educação saiba que conteúdos humanizadores selecionar para garantir que seus alunos se apropriem das máximas qualidades humanas e as formas mais adequadas para garantir esse processo de apropriação e objetivação.

É papel do Ensino Religioso provocar o questionamento sobre o sentido da existência humana, tendo como especialidade essa capacidade de ir além da superfície dos acontecimentos, gestos ritos, normas formulações da fé, para interpretar a realidade e atuar na transformação da sociedade¹⁰⁹.

Observamos que a construção de uma proposta curricular exige deflagrar como eixo central de preocupação: a constituição do processo de conhecimento, a atividade da formação humana como característica primordial do trabalho educativo do/a professor/a, os processos de socialização na escola e o reconhecimento de quem ensina e aprende como sujeitos ativos e históricos, que se apropriam e produzem cultura nas condições sociais disponíveis. É preciso conhecer tais condições históricas disponíveis, para ampliar e favorecer uma formação significativa e que responda aos anseios de quem recebe.

Neste caso, assumir uma perspectiva histórico-social-crítica, a qual enfatiza os seres humanos como produtores de culturas e ativos nos processos sociais, é diferente de considerá-los atores individuais de seu próprio destino e supervalorizá-los em si mesmos. Largando-os em sua própria sorte. Sem qualquer tipo de mediação intencionalizada.

¹⁰⁷ MELLO, 2006, p. 12

¹⁰⁸ MELLO, 2006, p. 15

¹⁰⁹ DEON, José; BRADENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso como área de conhecimento no ensino médio. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, 2008, São Leopoldo. **O ensino religioso: diversidade e identidade...** Organizadores: Remi Klein; Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 150.

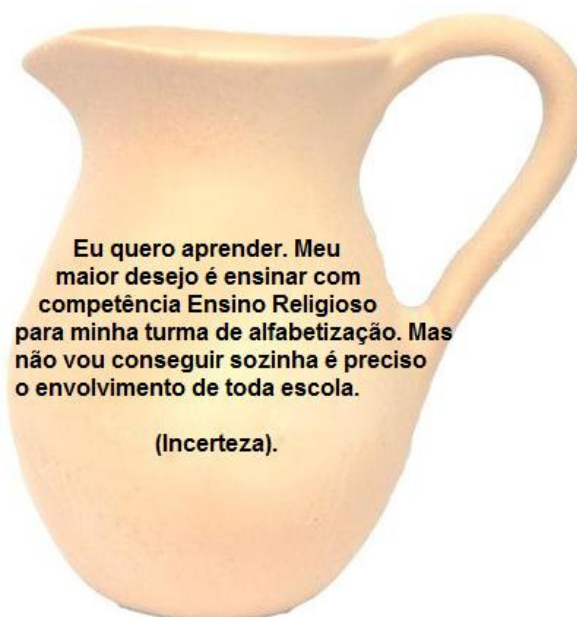
Afirmamos que pensar uma proposta curricular é destacar como função precípua do/a professor/a uma relação consciente e crítica com a teoria que orienta seu pensar e agir - pedagógico. Adota-se a definição de professor/a como aquele/a que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação e o amadorismo), que tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar os conhecimentos conforme o contexto em que foi produzido¹¹⁰. Com reflexões voltadas para os diversos questionamentos levantados e análises realizadas, podemos afirmar que “ser professor/a” das séries iniciais em Ensino Religioso é muito mais do que ter um diploma de licenciatura em Pedagogia e ter uma disciplina específica para esse fim, é se construir diariamente com os mais diversos fatores que tornam essa tarefa difícil, porém, extremamente necessária¹¹¹.

Por isso, ao buscar constituir um currículo para a diversidade e a interdisciplinaridade, temos que necessariamente nos debruçar sobre os conhecimentos que são selecionados para o processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel e atuação do/a professor/a no processo educativo estabelecido. Tais princípios têm sido propalados nos discursos pedagógicos e nas teorias que orientam nossas propostas didático-pedagógica, estão, dessa forma, veiculados tanto nas publicações (revistas, livros e muitos artigos) como na formação de professores, constituindo um *corpus* teórico-metodológico para o desenvolvimento dos processos de educação.

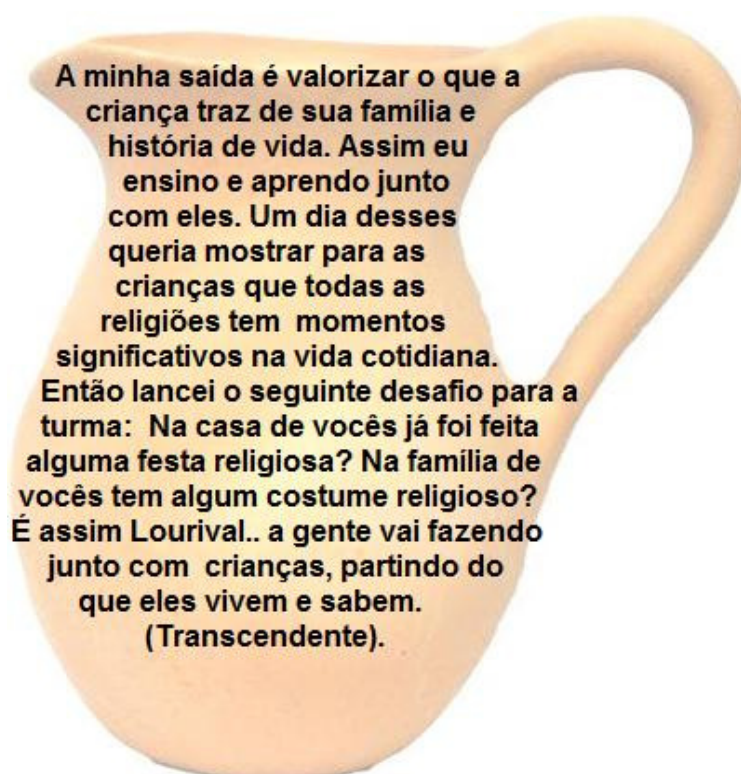
Essas questões revelam a visível necessidade de uma maior compreensão da formação e atuação docente, aliando-se a uma tendência atual de buscar esses elementos na prática desenvolvida pelo professor, analisando-a de forma fundamentada e contextualizada aos professores.

¹¹⁰ ARCE, 2001, p. 181.

¹¹¹ MARTINS FILHO, Lourival José; WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). O ensino religioso e a decência nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações iniciais. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, 2008, São Leopoldo. **O ensino religioso: diversidade e identidade...** Organizadores: Remi Klein; Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 170.



Nesta compreensão, percebe-se que a produção de conhecimento no ambiente escolar precisa ser intencional e coletiva e que opere tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como intersubjetivas (conhecimento profissional), assim, não se trata de algo relativo à apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais, colocando aí os próprios docentes em seus processos formativos.



A fala de Transcendente nos leva em direção a Vygotsky que considera como primordial do trabalho no campo educacional, qual seja, a necessidade de desenvolver o conhecimento científico, porém, que seja partindo dos conceitos trazidos pelas crianças, pois possibilita o processo de elaboração conceitual¹¹².

A elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado¹¹³.

Portanto, o conceito na perspectiva Vygotskyana, pela sua apropriação permite uma complexificação do entendimento do real. Partindo do nível real de conhecimento das crianças, dialogando com ele/a, negando-o e confrontando-o, em uma relação dialética. A análise do real é ponto de partida e não de chegada.

Portanto, todos os conhecimentos vivenciados em sua vida cotidiana, que podem ser oriundos do senso comum ou cientificamente elaborados, podem servir de ponto de partida para o processo de elaboração conceitual. Tal compreensão modifica a forma de compreendermos o processo de ensino-aprendizagem e a relação que a escola estabelece com a produção, apropriação e objetivação do conhecimento.

Nesse sentido, conceitua-se funções psicológicas superiores como o modo de funcionamento psicológico especificamente humano, tais como a imaginação, a memória voluntária, a capacidade de planejamento entre outras. Tais processos são considerados “superiores”, de alta sofisticação por se referirem à mecanismos intencionais; são ações controladas de maneira consciente¹¹⁴.

Esses processos nascem nas relações entre os seres humanos e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Eles são diferentes dos chamados processos psicológicos elementares, que são as ações reflexas, as associações mais simples e as reações

¹¹² VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

¹¹³ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização no processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1983, p. 122.

¹¹⁴ VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 112

automáticas. Essas têm origem biológica e estão presentes nas crianças pequenas e nos animais.

A escola, enquanto ambiente de formação social e cultural, assume papel fundamental no desenvolvimento individual, tendo em vista que as pessoas mais experientes promovem a transição de um nível de conhecimento da criança a outro de nível mais elaborado. Esse processo faz com que a criança saia de sua indiferenciação inicial, apropriando-se de novos conceitos.

Neste processo de apropriação de conceitos por parte das crianças, jovens e adultos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao pensarmos o Ensino Religioso como componente curricular, espera-se que o mesmo no contexto escolar contribua para:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e a manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência da vivência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável¹¹⁵.

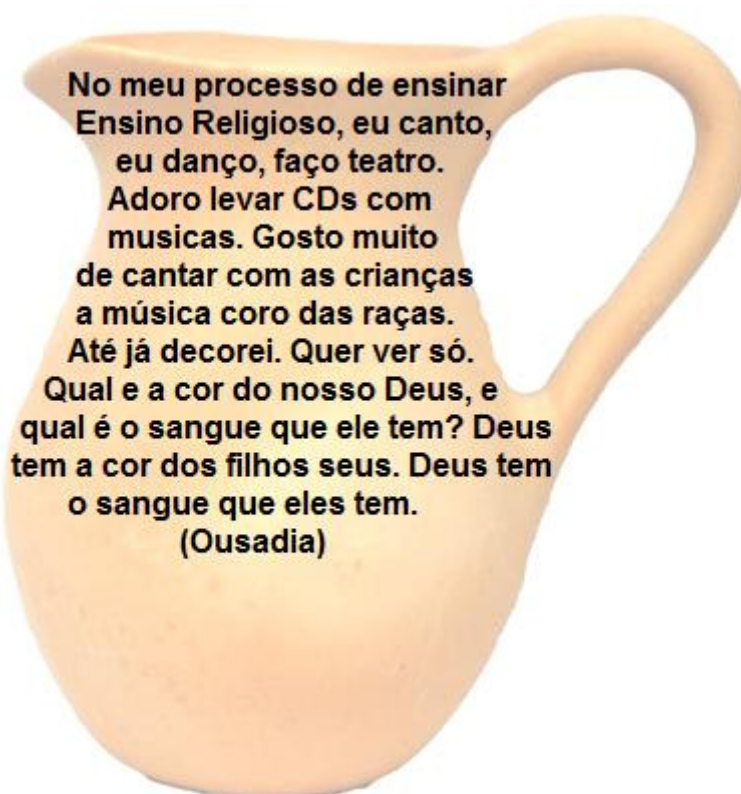
Nesta direção consideramos as crianças, jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como sujeitos cognoscentes. Vygotsky enfatiza o papel do social e da sociedade na produção de uma estrutura para o desenvolvimento do ser humano e de uma crença de que grande parte da aprendizagem é mediada pelas interações sociais no plano interpessoal como no plano sócio-cultural.

¹¹⁵ FUCHS, 2008, p. 125.

Enfatiza-se a relação dialética entre o indivíduo e o social e a sua dependência no que se refere à mudança da cultura e do desenvolvimento do indivíduo:

Já desde os primeiros dias de desenvolvimento, as atividades de uma criança adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, estando dirigidas para um objetivo definido, são refratadas pelo prisma do ambiente em que vive. O caminho entre o objeto e a criança e entre a criança e o objeto passa para outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nos elos entre a história individual e a história social¹¹⁶.

Embora cada criança seja única, ela compartilha características comuns com as outras por meio da interação e pode construir seu conhecimento sobre essas características comuns, levando em conta que elas apresentam diferentes maneiras de aprender. Cabe então ao/a professor/a, por meio da mediação, oportunizar situações de aprendizagem às mesmas, nos vários espaços que dispõe.



Ousadia nos faz entender que a construção do conhecimento e sua apropriação pelos alunos e professores é um processo coletivo mediado pela linguagem. Esse movimento permite ao professor, enquanto ensina, também

¹¹⁶ VYGOTSKY, Lev. S.. El desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escolhidas**. Madrid, Visor, v.3. 1995, p. 30.

reelaborar o seu próprio conhecimento. Na abordagem histórico-social-crítica, o ensino representa o meio pelo qual o ser humano se desenvolve intelectualmente. O ensino aqui é entendido como um motor de novas conquistas intelectuais, dirigido para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelas crianças.

Assim, o conhecimento é apropriado pela interação do sujeito com o seu meio social, mediado por um sistema de símbolos ou conceitos.

Nesta teoria, “conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento”¹¹⁷. O meio social fornece ao indivíduo uma combinação de significados que organiza o real em categorias (conceitos) utilizando a linguagem do seu grupo, para nomeá-las, por meio das palavras. Portanto, o indivíduo adquire a capacidade de exprimir e partilhar com os outros componentes de seu grupo social a compreensão que ele tem da vivência comum ao grupo.

Um ensaio sobre as ideias de Vygotsky, elaborado por Luria¹¹⁸ nos mostra alguns aspectos específicos da educação em sala de aula:

Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas [...] os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente, social, Vygotsky chamou de “diários ou espontâneos”, na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver seu controle, são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo.

Portanto, é importante que os professores e professoras compreendam no trabalho de Vygotsky a formação dos conceitos cotidianos e científicos; é para estes últimos que se devem voltar as atenções no processo de produção, apropriação e objetivação do conhecimento. Nesse sentido, uma das características do papel

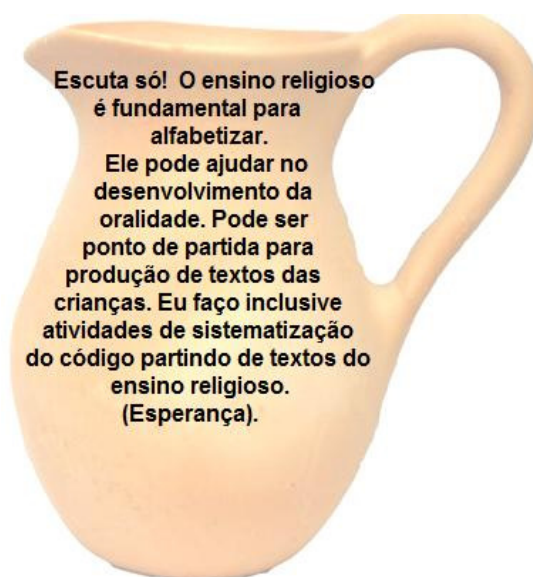
¹¹⁷ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998, p. 141.

¹¹⁸ LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1989, p. 147.

dos/as professores/as é a disposição para ajudar as crianças a fazer ligações entre sua compreensão cotidiana e a forma de conhecimento científico. O movimento entre professor/a e aluno/a, e entre o texto escrito e a conversa, é parte do processo pelo qual elaborações conceituais cada vez mais poderosas são desenvolvidas.

Entendemos então que pensar as aulas de Ensino Religioso como espaço de formação de conceitos em articulação com as diferentes áreas do saber, estabelecendo relações mais significativas, poderá ser mais um desafio para a escola que prevê em seu projeto pedagógico uma proposta interdisciplinar ¹¹⁹. Percebe-se então uma mudança significativa nessa abordagem na forma como entendemos a produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos, os processos de ensino e aprendizagem e em decorrência toda a prática didática escolar nas suas diversas manifestações e sistematizações: muda-se o modo como se organiza o ensino, as práticas de avaliação e a relação entre professores/as e crianças.

3.2 ENSINO RELIGIOSO E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



¹¹⁹ KRONBAUER, Selenir Correa Gonçalves. Diversidade na formação de professores: um desafio para a escola e a sociedade. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 53.

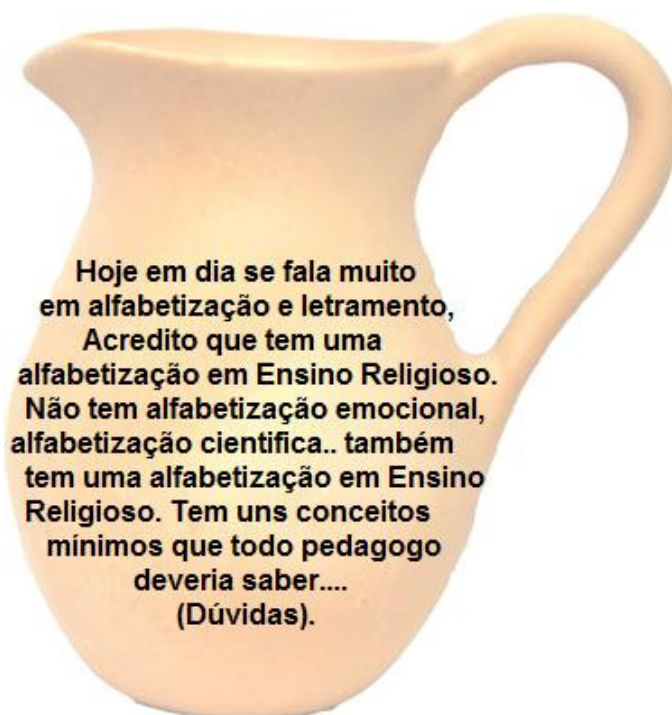
Em nossa escrita temos enfatizado a função social da escola, os processos de ensino e aprendizagem, a formação humana em adultos/professores e crianças/alunos do Ensino Fundamental, bem como, papel/atuação dos/as professores/as no desenvolvimento destes aspectos, os quais destacamos como essenciais à educação escolar. Pretendemos agora discorrer sobre concepções e tendências contemporâneas sobre a alfabetização e o letramento, procurando significar os processos de construção e aquisição da leitura e da escrita na escola e sua relação com o Ensino Religioso.

Desta forma, iremos propor uma reflexão crítico-análitica sobre a leitura e a escrita no processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase na compreensão das razões pelas quais o processo educacional realizado na escola precisa investir em metodologias, estratégias, concepções e, principalmente, no reconhecimento do processo de ler e escrever como prática social e cultural. Sabemos porém que :

É preciso dizer que aqueles que acreditam e reconhecem o valor do Ensino Religioso postulam ainda sua inclusão não apenas no ensino fundamental, como está colocado até o momento, mas em todo o ensino básico, que inclui desde a educação infantil até o ensino médio, dada a importância da dimensão religiosa do ser humano em qualquer fase da vida¹²⁰.

Nesta pesquisa nosso recorte pauta-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹²⁰ FONOPER, 2006, p. 9.



Entendemos que pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo real da criança, separando algo que social e culturalmente está interligado. Esta é uma questão fundamental e traz implicações diretas para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Religioso não cabe mais a contestação de seu espaço ou não na escola. Até porque:

“O ensino religioso alicerça-se nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, de formação integral do educando. Pois, ainda que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico, toda pessoa é preparada pra ser religiosa, do mesmo modo que é preparada pra fala determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer, vestir-se de uma forma, acreditar ou não, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso¹²¹ .

Sendo assim é importante que os professores de Ensino Religioso trabalhem no sentido de criar em nossas crianças:

uma nova mentalidade de convivência humana, de respeito às diferenças, sem discriminação de qualquer natureza: sexo, raça, religião minorias. Dogmatismos e radicalismos em assuntos religiosos não são caminhos de libertação, mas de alienação e escravidão de consciências¹²² .

¹²¹ FERNANDES, 2000, p. 70.

¹²² SILVA, 2004, p. 31.

Concordamos ainda que é fundamental que o educador das series iniciais no processo de alfabetização integre o Ensino Religioso, pois o mesmo deve ser o mediador entre o educando e o conhecimento religioso.

A relação interpessoal deve ser respeitosa, saudável, amigável, cordial e clara entre ambos, evitando o autoritarismo, para assumir um caráter de autoridade competente. A interação é um processo muito importante no processo de ensino-aprendizagem¹²³

Assim, ao falarmos em alfabetização e nos processos de ensinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aprendemos a defender a tese de que a criança não é um adulto em miniatura. “Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia”¹²⁴. Pensamos que a tese do autor é expressão daquilo que compreendemos como função social e cultural do processo de ler e escrever. Esta concepção revela uma tendência sobre a alfabetização que sublinha o que Guimarães Rosa em 1967 escreveu sobre a linguagem. Para o escritor e poeta a linguagem e a vida são uma coisa só¹²⁵.

Neste ponto gostaríamos de reafirmar a tese de Lúria¹²⁶ no sentido de que o processo da alfabetização na criança “começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”¹²⁷. Isso vale também para o Ensino Religioso, pois é um componente essencial na vida de todo ser humano, principalmente da criança. E, como fonte de desenvolvimento, contribui para a criatividade e para o crescimento intelectual, social, emocional e religioso do indivíduo¹²⁸. Ao desenvolver o Ensino Religioso pretende-se formar seres espontâneos, vivos, dinâmicos, capazes de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem, sendo também

¹²³ WACHS, 2007, p. 70.

¹²⁴ LURIA, Alexander. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1989, p. 102.

¹²⁵ ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. 19. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

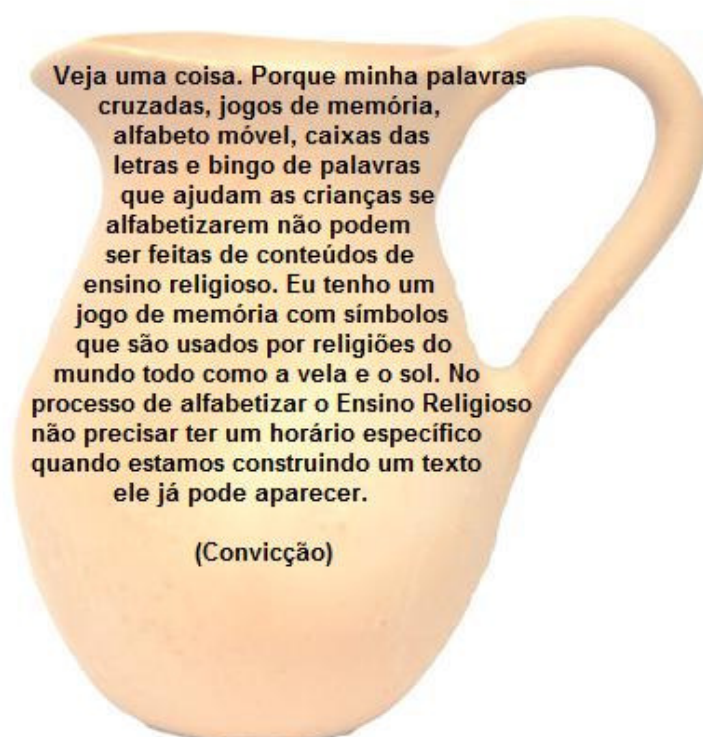
¹²⁶ LURIA, p. 147.

¹²⁷ STEMMER, Márcia Regina G.. A educação Infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, São paulo. Editora Alínea, 2007, p. 125.

¹²⁸ STEFFENS, Marcell Porn; KLEIN, Remí. A primeira infância e o ensino religioso: encontro essencial. FUCHS, Henri Luiz *et al.* (Orgs). **Ensino religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo, RS: Oikos, 2005, p. 159.

seu objetivo formar um ser social, apto a construir gradualmente sua própria escala de valores¹²⁹.

Entretanto, quanto mais a escola se ocupar em melhorar, (re)pensar e sofisticar as formas mais adequadas de sua intervenção no processo da aquisição da leitura e da escrita e do ensinar Ensino Religioso, mais positiva será sua atuação e contribuição.



Nossa premissa caminha no sentido de relacionar letramento, alfabetização, e Ensino Religioso, dimensões consideradas indissociáveis e complementares quando se pretende educar as crianças dos anos iniciais. Pois, dimensões ligadas a processos distintos de natureza essencialmente diferentes, entretanto, são interligados e interdependentes¹³⁰. Neste caso, cabe afirmar que ler é uma prática do letramento e a escola é uma das principais agências de letramento, tendo a função de transmitir o conhecimento sistematizado e, por conseguinte, o ensino do sistema de escrita e da leitura. Coloque-se aí o Ensino Religioso

¹²⁹ STEMMER, 2005, p. 160.

¹³⁰ SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. CEALE/Autêntica, 2003.

De uma maneira breve, podemos indicar que o conceito de letramento foi introduzido no cenário acadêmico escolar no Brasil na década de 1980. Tendo como referência os estudos de Soares, a pioneira em introduzir o termo no contexto brasileiro foi Mary Kato, no livro “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986. Em Soares encontramos uma definição esclarecedora para o termo letramento de Kato¹³¹, pois a autora reuniu e apresenta de forma didática os estudos que vinham sendo feitos na época sobre *literacy*, compreendendo e definindo o termo como relativo ao estudo das formas e dos usos da escrita, incluindo sua relação com a modalidade oral.

Sendo assim, afirmamos a necessidade de compreender o processo de alfabetização no contexto (ou na perspectiva) do letramento. Processo que pode ser compreendido da seguinte forma:

A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento¹³².

Portanto, compreendendo que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, como assevera Soares, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Tais questões apontadas pela autora, nos levam a pensar criticamente as práticas de ensino restritas aos antigos e ultrapassados métodos de alfabetização, principalmente os que consideram a alfabetização apenas como uma técnica a ser desenvolvida, treinada, decodificada e exercitada com atividades mecânicas e sequenciais. Concordamos novamente que a alfabetização apenas nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Estas implicações no processo de letramento e alfabetização precisam ser explicitadas, além de proporcionar a possibilidade de construirmos as bases para a aquisição da escrita e da leitura como um instrumento cultural complexo. Parece que

¹³¹ KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo. Ática, 1986.

¹³² SOARES, 2003, p. 90.

¹³³ SOARES, 2003.

o primeiro passo é problematizar a complexidade da escrita, não tornando o processo simples, ocupando-se apenas com o ensino de letras e sílabas. Neste caso é preciso superar o ensino da escrita que geralmente acontece na escola do Ensino Fundamental por meio de exercícios de repetições, preenchimento de letras, treino das sílabas, junção de vogais, ou seja, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividades de expressão. Como é descrito:

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal¹³⁴.

Esta crítica de Vygotsky é datada da década de 1920 e, em nossa interpretação, ela é muito atual. Como assevera Mello ¹³⁵, uma crítica que permanece presente nas escolas, pois os/as professores/as ensinam às crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita. Para a autora a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento¹³⁶.

As constatações de Mello¹³⁷ vêm ao encontro de nossas análises, pois geralmente percebemos que os/as professores/as apresentam a escrita para as crianças de forma que o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social da escrita.

Sobre o que significa a escrita, Vygotsky¹³⁸ assinala que “é um processo de simbolismo de segundo grau, uma vez que se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais”¹³⁹. Observa-se que o autor considera a escrita como a representação da fala, que, por sua vez, representa a realidade. Nesse sentido, evidencia que a escrita é uma representação de segunda ordem.

¹³⁴ VYGOTSKY, 1998, p. 119.

¹³⁵ MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; Mello Suely Amaral (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

¹³⁶ MELLO, 2005, p. 26.

¹³⁷ MELLO, 2005, p. 26.

¹³⁸ VYGOTSKY, 1995.

¹³⁹ VYGOTSKY, 1995, p. 184.

Tal referencial nos faz pensar em rever os processos de alfabetização nas escolas de Ensino Fundamental, principalmente das séries iniciais. Pois seguindo o que Vygotsky¹⁴⁰ aponta, mais do que ensinar as crianças a decodificar códigos, é preciso inseri-las em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens¹⁴¹, as quais levarão as crianças à linguagem escrita, isto nos faz afirmar que, desde um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de fazer de conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus e supermercados, conviver e interagir com gibis, livros, poesias, parlendas, audições de músicas etc. , a interação com as diferentes linguagens é essencial e antecede as formas superiores da linguagem escrita. O desenvolvimento das atividades que relacionamos fornecerá às crianças a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação. E isto poderá motivar as crianças a quererem conhecer mais, quererem aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória, é sobretudo nesse caso que o papel da escola se intensifica¹⁴².

Para que a aquisição da escrita se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexo intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de sílabas em um texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará ideias e não apenas grafará palavras¹⁴³.

Temos, portanto, apontado para a necessidade de problematizarmos no sentido de reformular o processo de ler e escrever no espaço e tempo da escola. Pois sabemos que a escola ensina que escrever é desenhar/gravar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. Mello alerta que sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico,

¹⁴⁰ VYGOTSKY, 1995, p. 185.

¹⁴¹ Importante ressaltar que as múltiplas linguagens não podem estar separadas, nem entre si, nem separadas de experiências significativas que tragam conteúdos à expressão das crianças nas diferentes linguagens (MELLO, 2005).

¹⁴² Conforme estudos da teoria histórico-social-crítica (na versão original chamada histórico-cultural), precisamos desenvolver atividades no qual as crianças sejam chamadas e motivadas a participarem ativamente de todo o processo, pois aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende.

¹⁴³ MELLO, 2005.

pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever. Desta maneira, defendemos a ideia que a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança em uma sociedade que lê e escreve. Essa necessidade poderá garantir a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita.

Em nossa interpretação, o fato da criança não desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e a escrita, de maneira a torná-la uma leitora e uma escritora, mesmo em seu sentido mais restrito, poderá desenvolver uma história de fracasso escolar, que no limite exclui a criança do processo de aprendizagem e no limite, da própria escola. Temos que conscientizar, no sentido da transformação e não da acomodação, para que os/as professores/as compreendam a complexidade que envolve o processo de alfabetização. Acreditamos que somente dessa forma poderão buscar subsídios e ampliar as possibilidades, apropriando-se dos artefatos culturais necessários e preciosos para a execução de seu trabalho pedagógico.

Cabe ao profissional da educação construir e elaborar conhecimentos que lhe forneçam mecanismos e estratégias adequadas para o desenvolvimento de um planejamento minucioso e significativo aos anseios das crianças. No que se refere à escrita e à leitura é importante ressaltar que toda produção de texto deve estar invariavelmente ligada a uma necessidade intrínseca da criança. Registramos uma leitura freiriana que entendemos estar muito próxima ao que se almeja para as crianças do Ensino Fundamental, um processo de aquisição da escrita onde o sujeito seja alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. Assim, nas palavras de Freire:

“A leitura de mundo precede a leitura das palavras, sugerindo com isso que a aprendizagem da escrita só faria sentido se vivenciada pelo sujeito e se tivesse significado para ele” ¹⁴⁴.

Neste sentido, parece-nos óbvio falar da necessidade de desenvolvermos novas reflexões sobre a função social da escola e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental. Sem dúvida nenhuma esse processo de resignificação, revisão de concepções, conceitos e práticas didáticas escolares precisa ser traduzido concretamente para o cotidiano das escolas. Sendo assim, passa a ser essencial que reflitamos sobre esse processo de transformação de práticas didáticas escolares, em um sentido de reconfigurar a própria função da

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completa. São Paulo, Cortez, 1982.

escola. Daí a necessidade e a importância de termos fundamentação teórica consistente para revermos os processos de educação no interior do cotidiano das escolas. O modelo educacional vigente é expressão de uma educação autoritária em que ainda estamos imersos (resultado do período militar). Por isso, estamos chamando atenção para a necessidade de contextualizarmos as práticas didáticas escolares, no sentido de observar e descortinar suas mazelas, superando os resquícios do autoritarismo, sem abrir mão da autoridade do/a professor/a.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental é um desafio para o país, uma vez que apresenta uma elevada exclusão social. Porém, pelos dados apresentados pela educação nos últimos anos, o desafio maior é com a qualidade do ensino. Desafio político-pedagógico do governo e da sociedade e que requer elevados investimentos com recursos humanos, materiais, financeiros, com destaque para os tecnológicos¹⁴⁵.

Esta discussão no âmbito do Ensino Religioso se fortalece ainda mais, pois sabemos que o mesmo é área de conhecimento, devendo estar presente nos currículos educativos. “No processo da educação, o Ensino Religioso tem sua parcela de contribuição para a formação do cidadão, independente da raça, cor, cultura e religião ao direito de participação na construção do exercício da cidadania”¹⁴⁶.

Assim consideramos o Ensino Religioso no processo de alfabetizar letrando como um dos saberes fundamentais que pode contribuir na feitura de um mundo mais inclusivo. É imperioso destacar que:

Entendemos que somente o compromisso no processo por parte de educadores e educadoras, gestores responsáveis e pesquisadores(as), em conexão com os anseios da população, poderá despertar a seriedade com que deve ser tratada e discutida a docência em Ensino Religioso no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, o que passa necessariamente por redefinição de políticas públicas, diretrizes curriculares, formação e valorização docente¹⁴⁷.

¹⁴⁵ SANDER, B.. Políticas educacionais e seus desdobramentos para a gestão da escola. In.: SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – AAESC, 23, 2006. **Anais...** Balneário Camboriú, 2006, p. 17.

¹⁴⁶ FUCHS, Henri Luiz, (Orgs.). **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2005.

¹⁴⁷ MARTINS FILHO, 2008, p. 170.

Salientamos também que a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica¹⁴⁸. Tal afirmação possibilita entender a pedagogia como campo de relações humanas e as práticas pedagógicas imersas nessas relações¹⁴⁹.

Nesta direção Kramer¹⁵⁰ assevera que sem conhecer as interações, não há como educar crianças e adolescentes em uma perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias. Buscamos, assim, uma escolarização que vise à formação da criança enquanto ser singular de cultura.¹⁵¹

É preciso desenvolver uma concepção integrada para a educação básica, importante ressaltar que no Brasil a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Cada uma dessas etapas apresenta uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto as crianças, adolescentes e jovens, ou seja, aos alunos/estudantes de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior. Eles complementam-se, integram-se, mas não devem ser mutuamente compensatórios.

Esta perspectiva adota como requisito básico o *trabalho coletivo*, seja nas dinâmicas discentes, quanto docentes, por entender que ele possibilita a re-significação de histórias, trajetórias, vivências. Acreditamos que mediante o desenvolvimento de um trabalho coletivo é possível revisitar o passado, repensar processos empreendidos, compartilhar experiências e saberes, produzir cultura¹⁵². A cultura implica rever a tradição, criticar a tradição, mirar o que foi produzido ontem com o olhar de hoje; olhar criticamente para o que foi feito para poder mudar. Sabemos ainda que o Ensino Religioso trabalha as relações da pessoa consigo mesma, com as outras pessoas, com o Transcendente, o seu lugar no mundo, suas buscas, inquietações e sentido da vida. A tarefa maior da educação, bem como do

¹⁴⁸ TARDIF, 2002.

¹⁴⁹ MARTINS FILHO, A., 2008, p. 11.

¹⁵⁰ KRAMER, 2006.

¹⁵¹ MARTINS FILHO, 2006, p. 13.

¹⁵² KRAMER, 2003, p. 70.

Ensino Religioso, é a construção da pessoa humana integral, ética, solidária, cidadã¹⁵³.

Assim, com base nesses pressupostos, enfatizamos a importância do/a professor/a de escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade e a sensibilidade, a fim de compreender a história e a cultura como eixos essenciais para se pensar a função social da escola e nela o Ensino Religioso como componente curricular e direito das crianças jovens e adultos em todos os níveis e modalidades de ensino.

¹⁵³ DEON; BRADENBURG, 2008, p. 149.

CAPÍTULO IV DA BOTIJA: ENSINO RELIGIOSO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“Então a mulher foi para a casa pegou a botija de azeite e começou a derramar o azeite em outras botijas conforme iam trazendo” ¹⁵⁴. Neste capítulo estamos entendendo as botijas como as práticas pedagógicas que sendo intencionais têm os objetivos de compartilhar azeites e saberes. Com esta compreensão iremos trazer alguns elementos teóricos para anunciar que o trabalho pedagógico como área curricular Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa tomar como base o respeito às particularidades das crianças jovens e adultos que frequentam os contextos escolares visando que sejam considerados sujeitos sociais de direitos, produtores de culturas e partícipes da história e da construção do conhecimento. Tais elementos são constituidores de uma prática pedagógica sensível e inteligível, a qual precisa estar voltada para o máximo desenvolvimento das qualidades humanas. Salientamos que em nossas análises vamos priorizar as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, pois foi com esta categoria geracional que tivemos maior contato na pesquisa.

Traremos para nossas análises a concepção de prática pedagógica compreendida como sendo todas as relações e ações que são estabelecidas entre os diferentes sujeitos [adultos e crianças] que compõem o universo do cotidiano escolar. Entendemos que pensar a prática pedagógica do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental é refletir criticamente sobre os processos de ensino

¹⁵⁴ 2 Reis 4

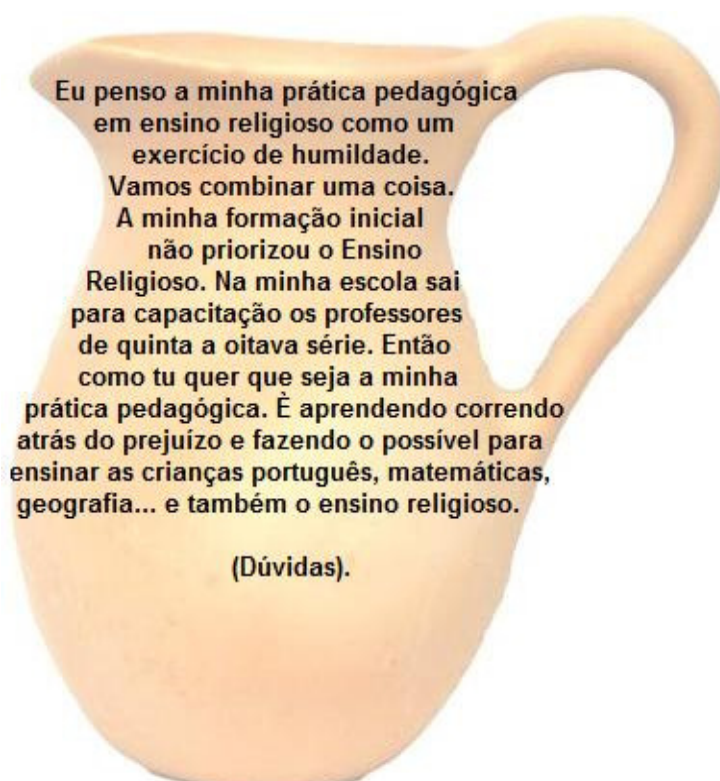
e aprendizagem das crianças e afirmar a importância da mediação qualificada do professor neste processo.

Sendo assim, primeiramente iremos contextualizar algumas concepções e tendências atuais sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, especificamente analisando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, abordaremos a importância da atividade educativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Ainda apresentaremos o tema do planejamento como algo emergente e orientador de todo o processo de educação, documento que tem como função essencial subsidiar o professor no exercício de seu trabalho docente, para além de uma concepção burocrática, técnica e fechada aos processos sociais e culturais vividos por cada criança.

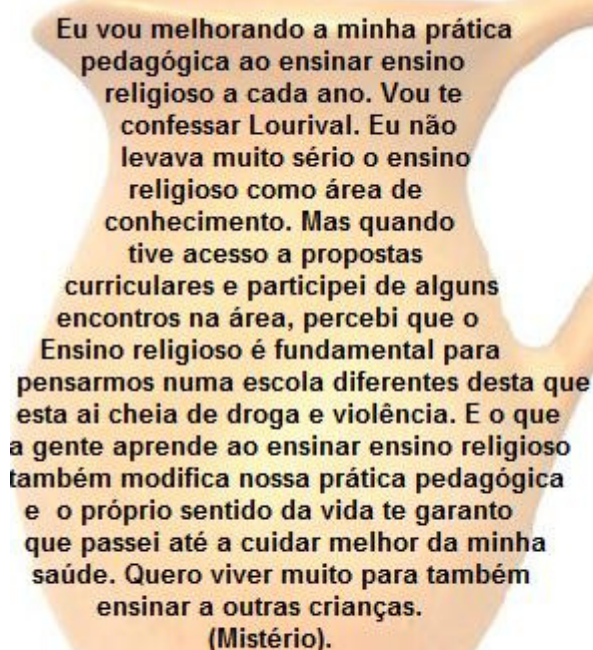
Registramos ainda que este capítulo é fruto dos seminários realizados na faculdade de educação com os participantes da pesquisa, bem como dos momentos de observação da prática pedagógica e realização das entrevistas nas unidades educativas. Neste sentido, o mesmo está permeado pelo diálogo com os docentes participantes, o que se evidencia no decorrer do texto.

4.1 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA



Partindo desta inquietação, afirmamos a necessidade de marcar e anunciar a formação docente como um processo intelectual e de produção-apropriação-objetivação do conhecimento cientificamente elaborado de todas as áreas de conhecimento. Dizemos também que isto só é possível quando o professor participa de processos de formação que o humaniza, o intelectualiza e amplia sua formação cultural.

Destacamos para esta formação a relação teoria-prática, não no sentido da sobreposição da teoria sobre a prática e vice-versa, mas na mediação da prática pela teoria. Ou seja, o professor desenvolvendo o sensível e o inteligível no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Sem temor (medo) destacamos os conhecimentos dos professores como articuladores da prática didática escolar. Tal perspectiva é indicada no sentido de romper com o abismo existente entre a produção teórica e o chão da escola. Abismo existente entre o que a produção teórica evidencia, produz e pesquisa e o que se faz na escola.



Eu vou melhorando a minha prática pedagógica ao ensinar ensino religioso a cada ano. Vou te confessar Lourival. Eu não levava muito sério o ensino religioso como área de conhecimento. Mas quando tive acesso a propostas curriculares e participei de alguns encontros na área, percebi que o Ensino religioso é fundamental para pensarmos numa escola diferentes desta que esta aí cheia de droga e violência. E o que a gente aprende ao ensinar ensino religioso também modifica nossa prática pedagógica e o próprio sentido da vida te garanto que passei até a cuidar melhor da minha saúde. Quero viver muito para também ensinar a outras crianças.
(Mistério).

Salientamos então que ao buscar desenvolver uma concepção de prática pedagógica, é necessário que o professor investigue e reflita sobre suas próprias ações, ou seja, sobre o que desenvolve no exercício de seu trabalho docente, com a disposição de intencionalmente modificá-la, transformá-la, sacudi-la, remexer e desacomodar o pedagógico.

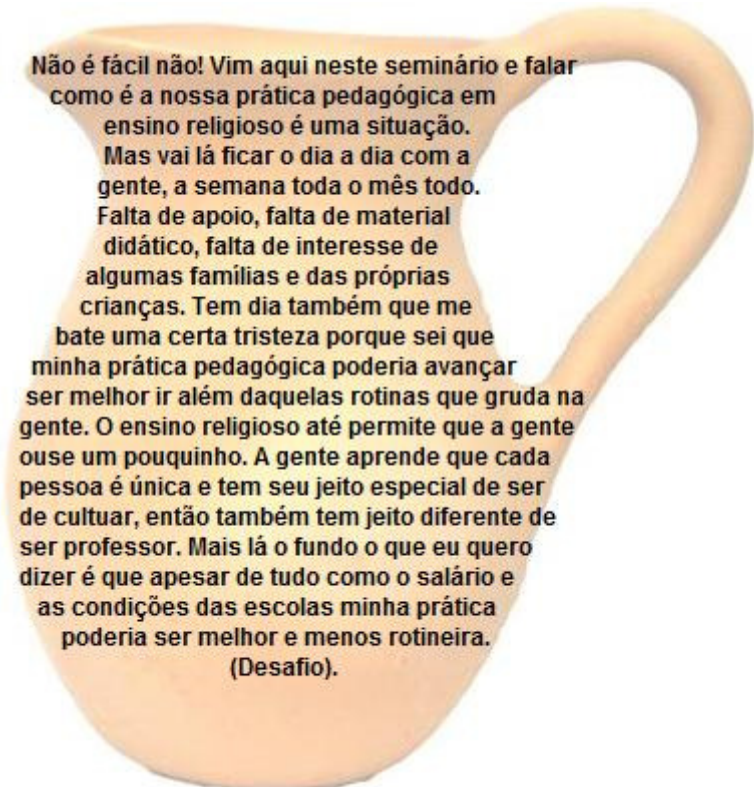
Nesse cenário, temos alertado para a importância de refletirmos criticamente a formação dos professores, pois somente dessa forma será possível projetarmos mudanças e transformações significativas e coerentes para as práticas pedagógicas. Assim, afirmamos que o engajamento do professor e o entusiasmo para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas advêm de uma formação teórico-prática sólida e consistente. Analisando as práticas pedagógicas dos professores, o autor confirma o que temos alertado:

Acredito que pensar nesta direção [referindo as práticas pedagógicas] significa também defender uma formação de professores que contemple todas as ciências e as artes. Que traga no seu currículo a possibilidade de experiências profundas com as linguagens artístico-culturais. Isto porque ninguém oferece ao outro o afeto que não tem, compartilha a experiência que não possui, indica soluções técnicas que não conhece ou conta a história que não ouviu ou leu. (...) é preciso profissionalismo, engajamento político-pedagógico (...), o que não é construído somente ao longo dos anos de formação universitária, mas sim, ao longo de toda a trajetória de formação humana¹⁵⁵.

Dessa forma, ao buscarmos construir uma concepção de prática pedagógica, temos que contextualizar, se por um lado, estamos vivendo um momento de efervescência, pesquisas e de mudanças nos processos de educação, por outro lado vemos que as práticas pedagógicas exercidas no interior das escolas parecem terem sido pouco transformadas. Podemos dizer que as práticas pedagógicas exercidas nas escolas de ensino fundamental constituem-se por um paradigma epistemológico que privilegia a *racionalidade técnica*, a qual desumaniza as relações entre os dois atores sociais: professores e crianças. Nossa crítica à *racionalidade técnica* muito presente nas práticas pedagógicas dos professores diz respeito aos relacionamentos pouco humanizadores e emancipatórios.

Dessa forma, pautadas neste viés de educação, as práticas pedagógicas dos professores tornam-se assimétricas, hierarquizadas e burocráticas. Tal perspectiva de prática pedagógica, em nosso ponto de vista, desenvolve nas crianças um desinteresse, distanciando-as do verdadeiro sentido e significado da escola. Temos afirmado que esta compreensão de prática pedagógica, se não exclui as crianças da escola do Ensino Fundamental, provoca nelas pouca expectativa pela produção-apropriação-objetivação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade.

¹⁵⁵ OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Esculturas e imaginação infantil**: um mar de histórias sem fim. Universidade Federal de Santa Catarina (Tese de Doutorado). Centro de Ciências da Educação, 2007, p. 309.



Não é fácil não! Vim aqui neste seminário e falar como é a nossa prática pedagógica em ensino religioso é uma situação. Mas vai lá ficar o dia a dia com a gente, a semana toda o mês todo. Falta de apoio, falta de material didático, falta de interesse de algumas famílias e das próprias crianças. Tem dia também que me bate uma certa tristeza porque sei que minha prática pedagógica poderia avançar ser melhor ir além daquelas rotinas que gruda na gente. O ensino religioso até permite que a gente ouse um pouquinho. A gente aprende que cada pessoa é única e tem seu jeito especial de ser de cultivar, então também tem jeito diferente de ser professor. Mais lá o fundo o que eu quero dizer é que apesar de tudo como o salário e as condições das escolas minha prática poderia ser melhor e menos rotineira. (Desafio).

Isto nos faz pensar uma concepção de prática pedagógica escolar calcada em outro paradigma. Ou seja, desenvolver uma concepção de prática pedagógica que reflita e corresponda as mudanças de cada momento histórico que perpassa pelo cotidiano da escola. Neste sentido, parece-nos que no momento em que estamos vivendo, seja necessário constituir uma prática pedagógica menos autoritária e menos regrada, porém mais comprometida com os processos de educar-ensinar-aprender. Três verbos que complexificam o exercício da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Retomamos a ideia das práticas pedagógicas estarem envolvidas em um processo de ensinar-educar-aprender, para afirmar a escola como um lugar privilegiado para as aprendizagens de adultos e crianças, adultos-professores que ao intencionalizarem e sistematizarem o conhecimento cientificamente elaborado, estão organizando os processos de desenvolvimento de suas intelectualidades e o desenvolvimento das intelectualidades das crianças. Como já argumentamos, esta consideração privilegia o contexto escolar como *lugar* onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, experimentar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler... Dito de outra forma, onde possam tecer suas histórias, perceberem-se como produtores e consumidores de culturas.

À luz dessas considerações acerca da concepção da prática pedagógica ter os processos de ensino e aprendizagem como um dos seus determinantes fundamentais, buscamos definir por prática pedagógica o ato intencional de se ensinar algo a alguém e, neste caso, o ato intencional do professor em sistematizar os processos de educar/ensinar/aprender na escola. Processos que, ao invés de excluir, inclui o processo de formação humana das crianças, o diálogo com a produção da cultura e a produção-apropriação-objetivação do conhecimento elaborado cientificamente.

Acreditamos que o exercício das práticas pedagógicas nas escolas exige dos professores constante reflexão sobre suas ações, sobre seu agir e pensar pedagógico. Neste mesmo sentido, afirmamos que a prática pedagógica pressupõe uma intencionalidade para a aquisição de um novo saber; pressupõe, portanto, o ensino de algo que precisa ser previamente pensado, sistematizado e objetivado para que possa ser apropriado por outro sujeito. Consideramos que a prática pedagógica consiste no processo de construção da aprendizagem, que se dá nas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, as quais processam-se em um contexto social e institucional situado e situante¹⁵⁶. Nesta linha de pensamento que afirmamos a escola ser o lugar privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo fundamental definir pressupostos claros e objetivos sobre o que se pensa ser necessário consolidar nas práticas pedagógicas dos professores. Pressupostos que nos proporcionem recuperar o papel essencial do professor, os quais por meio do exercício do trabalho docente precisam desenvolver a aprendizagem como fenômeno de humanização.

Libâneo¹⁵⁷ assevera que os objetivos das práticas pedagógicas estão relacionados com a mediação de saberes e modos de agir que promovam mudanças qualitativas na escola, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Para ele, é este o objetivo principal que deve permear toda prática pedagógica consciente e comprometida com a sociedade educacional; portanto, as

¹⁵⁶ PEREIRA, C. I. et al. Análise da prática pedagógica: a interdisciplinaridade no fazer pedagógico. **Educação & Sociedade**, n.39, agosto/1991, p. 220.

¹⁵⁷ LIBÂNEO, J. C.. Diretrizes curriculares da pedagogia: impressões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. v.27, n.96, especial, out/2006. p. 843-876.

práticas pedagógicas escolares não podem ser confundidas com ações repetitivas e improvisadas que, em muito ainda vêm se observando nas escolas¹⁵⁸.

Seguindo os passos de Libâneo,¹⁵⁹ evidenciamos que é necessário articular uma defesa em prol de uma prática pedagógica coerente, aberta e comprometida com todo o projeto de educação. Um “Projeto de Educação” que precisa ser elaborado por todo o corpo docente da escola, respeitando os interesses e as necessidades do coletivo de docentes e discentes. Neste caso, as práticas pedagógicas dos professores precisam estar voltadas principalmente para o desenvolvimento autônomo, criativo e crítico dos sujeitos crianças/alunos e professores que nela estão envolvidos. Entendemos que

(...) uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores, [o conhecimento] e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa¹⁶⁰

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

Quando afirmamos que uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria¹⁶¹, estamos nos referindo à necessidade das ações/práticas educativas dos professores estarem correlacionadas a uma proposta curricular de educação que priorize o acompanhamento e a sistematização destas ações/práticas em seu desenvolvimento. Ao ensinar Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental o professor precisa considerar o processo educativo de forma abrangente, o que implica na concepção de seus objetivos, conteúdos, procedimentos da relação ensino-aprendizagem, com os determinantes dos

¹⁵⁸ LIBÂNEO, 2006, p. 843-876.

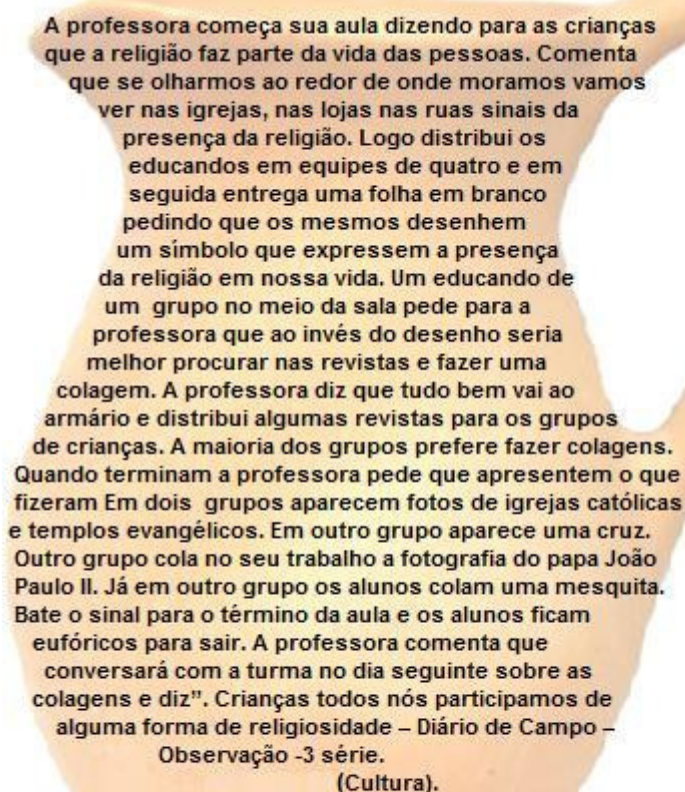
¹⁵⁹ LIBÂNEO, 2006, p. 843-876.

¹⁶⁰ GOMES et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, Curitiba: UFPR, n.28, 2006, p. 233.

¹⁶¹ GOMES, 2006.

processos sociais em suas dimensões culturais, ideológicas, éticas, religiosas, políticas e suas implicações, considerando o contexto no qual está inserido o educando¹⁶².

Vejam os então, o registro de uma observação no contexto da pesquisa.



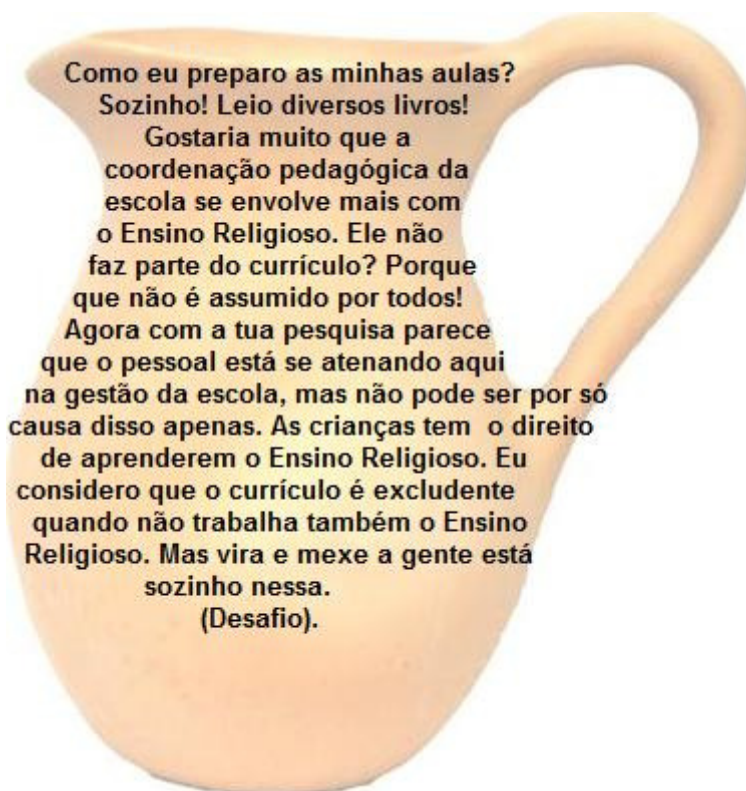
A professora começa sua aula dizendo para as crianças que a religião faz parte da vida das pessoas. Comenta que se olharmos ao redor de onde moramos vamos ver nas igrejas, nas lojas nas ruas sinais da presença da religião. Logo distribui os educandos em equipes de quatro e em seguida entrega uma folha em branco pedindo que os mesmos desenhem um símbolo que expressem a presença da religião em nossa vida. Um educando de um grupo no meio da sala pede para a professora que ao invés do desenho seria melhor procurar nas revistas e fazer uma colagem. A professora diz que tudo bem vai ao armário e distribui algumas revistas para os grupos de crianças. A maioria dos grupos prefere fazer colagens. Quando terminam a professora pede que apresentem o que fizeram. Em dois grupos aparecem fotos de igrejas católicas e templos evangélicos. Em outro grupo aparece uma cruz. Outro grupo cola no seu trabalho a fotografia do papa João Paulo II. Já em outro grupo os alunos colam uma mesquita. Bate o sinal para o término da aula e os alunos ficam eufóricos para sair. A professora comenta que conversará com a turma no dia seguinte sobre as colagens e diz: "Crianças todos nós participamos de alguma forma de religiosidade – Diário de Campo – Observação -3 série. (Cultura).

Percebemos então que as práticas pedagógicas em Ensino Religioso não precisam ser realizadas para tornar as pessoas mais devotas, mas desenvolver nos educandos a capacidade de fazerem uma releitura do fenômeno religioso. É olhar para a vida e ser capaz de conhecer e compreender a dimensão religiosa e percebê-la como algo intrínseco ao ser humano e fazendo parte da sua vida¹⁶³.

¹⁶² FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos). p. 131

¹⁶³ SCUSSE, Marcos André. Professor pesquisador no ensino religioso: um olhar para a religiosidade e as religiões. KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. O ensino religioso: diversidade e identidade (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 173.

Temos afirmado que o currículo precisa envolver práticas educativas que sejam abertas, interdisciplinares e voltadas para a diversidade social e cultural de nossa sociedade. O currículo exerce, assim, um papel fundamental na definição das intencionalidades das práticas pedagógicas, sendo sua máxima – o desenvolvimento de uma unidade articulada entre o planejamento escolar do professor e o exercício de seu trabalho com as crianças/alunos.



Conforme já explicitamos em outros momentos, evidencia-se que a forma de se organizar um currículo está estritamente vinculada à intencionalidade educativa de quem o sistematiza e o coloca em prática. Sendo assim, nossa tentativa em buscar interrelacionar as práticas pedagógicas em Ensino Religioso à proposta curricular da escola, segue o caminho de unir o proposto (estamos nos referindo às concepções, às ideias e às intenções) com o vivido (estamos nos referindo às experiências cotidianas). Entretanto, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas em seu desenvolvimento não são lineares, mas se concretizam e são modeladas a partir de um determinado horizonte formativo e cultural. Ao assumir o Ensino Religioso na perspectiva da formação, da busca de um significado de vida, do desenvolvimento da personalidade com critérios seguros, do compromisso com a plena realização, tem implicações com os conteúdos e as metodologias veiculadas. Isto é, exige-se a

coerência e a consistência entre teoria e prática, intenções e ações, o que perpassa pela transformação de seu articulador, de seu interlocutor, de seu mediador que é a pessoa do educador, o professor de Ensino Religioso como catalisador pela sua sensibilidade, perspicácia e criatividade¹⁶⁴.

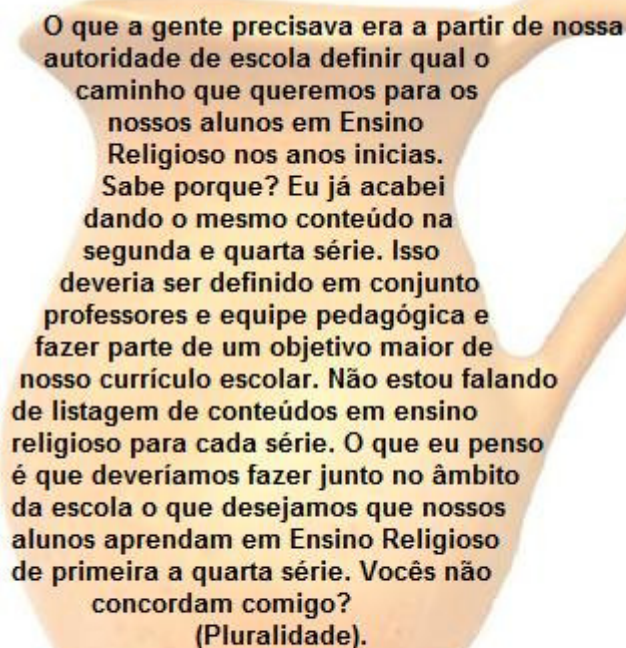
Destacamos, portanto, que esta formação precisa estar conectada a uma proposta educacional de boa qualidade, preocupada com o processo de desenvolvimento humano e transformadora dos processos de escolarização das crianças. As duas dimensões, tanto a formativa (ligada aos processos intelectuais) como a cultural (ligada à formação humana), são apresentadas como fenômenos de um mesmo processo. Assim o que se quer é um Ensino Religioso agregador, de tal forma que católicos, evangélicos, budistas, membros de ritos afro-brasileiros e outros, se sentem lado a lado e se sintam aceitos pelos colegas, sem se sentirem inferiorizados¹⁶⁵.

Qualquer prática curricular passa pela personificação do professor e se configura no interior de contextos pedagógicos, políticos e econômicos, legislativos e administrativos, pela organização escolar e pela prática de superação e controle, o que requer atitudes éticas e políticas desse tipo de prática social.

Nessa perspectiva, enfatizamos que as práticas pedagógicas, quando pretendem ser significativas aos processos de ensino e aprendizagem, precisam ser esboçadas e estarem pautadas por uma proposta curricular consistente e coerente com cada contexto histórico que se aplica.

¹⁶⁴ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O ensino religioso no contexto da educação. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. e WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba : Champagnat, 2004, p. 35.

¹⁶⁵ MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. As contribuições do ensino religioso para a formulação do projeto político-pedagógico da escola. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lílian Anna. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Vozes: Petrópolis, RJ: 2002, p. 54.



O que a gente precisava era a partir de nossa autoridade de escola definir qual o caminho que queremos para os nossos alunos em Ensino Religioso nos anos iniciais. Sabe porque? Eu já acabei dando o mesmo conteúdo na segunda e quarta série. Isso deveria ser definido em conjunto professores e equipe pedagógica e fazer parte de um objetivo maior de nosso currículo escolar. Não estou falando de listagem de conteúdos em ensino religioso para cada série. O que eu penso é que deveríamos fazer junto no âmbito da escola o que desejamos que nossos alunos aprendam em Ensino Religioso de primeira a quarta série. Vocês não concordam comigo?
(Pluralidade).

Percebemos então que o desafio das práticas didático-pedagógicas das escolas nesse momento histórico nos parece ser: definir a sua organização cotidiana, construir o seu caráter específico, elaborar uma identidade própria. Três dimensões que precisam levar em consideração a forma diversa e plural da sociedade. Este mote de ações é de responsabilidade do coletivo da escola, tendo que articular em sua elaboração e implementação a participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças/alunos, profissionais em geral, famílias e comunidade

¹⁶⁶ Então se o Ensino Religioso é mais uma área de conhecimento, seu lugar está posto ao lado dos outros saberes que compõem o currículo escolar. Faz-se necessário, então, que o profissional docente deste saber se aproprie de seu lugar de importância junto aos demais saberes. Nem maior, nem menor. Mas igual. Tal apropriação de significados, porém, não é gratuita. Há que tornar-se muito competente para a função. Há que esmerar-se para que o trabalho realizado no Ensino Religioso mostre a que veio. Tudo se torna fruto de muito trabalho, pesquisa, disponibilidade, interesse e desejo de participação¹⁶⁷.

Dessa mesma forma, afirma-se que a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da

¹⁶⁶ KRAMER, 2003; MARTINS FILHO, 2006, 2008.

¹⁶⁷ MENEGHETTI, 2002, p. 53.

instituição escolar e seus diferentes níveis e modalidades¹⁶⁸. O autor citado assevera “que o interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar”¹⁶⁹

Neste sentido o Ensino Religioso enquanto disciplina integra-se à reflexão e organização pedagógica da escola e com ela colabora executando a parte que lhe cabe no processo: dar vida aos elementos curriculares dentro de sua realidade específica¹⁷⁰.

Nosso principal argumento sobre a necessidade de lançarmos um olhar crítico e investigativo para as propostas curriculares das escolas talvez seja pelo fato, do currículo ser considerado o provocador de intencionalidades e necessidades. Para nós (...) o Ensino Religioso, no processo educativo, é um dos canais concretos que poderá contribuir com o processo de humanização e respeito, que não “coisifica” o outro, mas o edifica na condição de seu direito à liberdade de ser humano¹⁷¹.

Neste sentido, indicamos que as mudanças, reformulações e alterações nas práticas didáticas escolares perpassam pelo pensar, elaborar, objetivar, organizar e realizar as propostas curriculares. Contudo, conforme Kramer¹⁷² ainda verificamos um distanciamento entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira, suas propostas curriculares e as nossas redes escolares reais. Tal análise se apresenta como um problema grave no desenvolvimento das práticas pedagógicas em Ensino Religioso que necessitam ser problematizadas.

Apresentamos a seguir outro registro de observação:

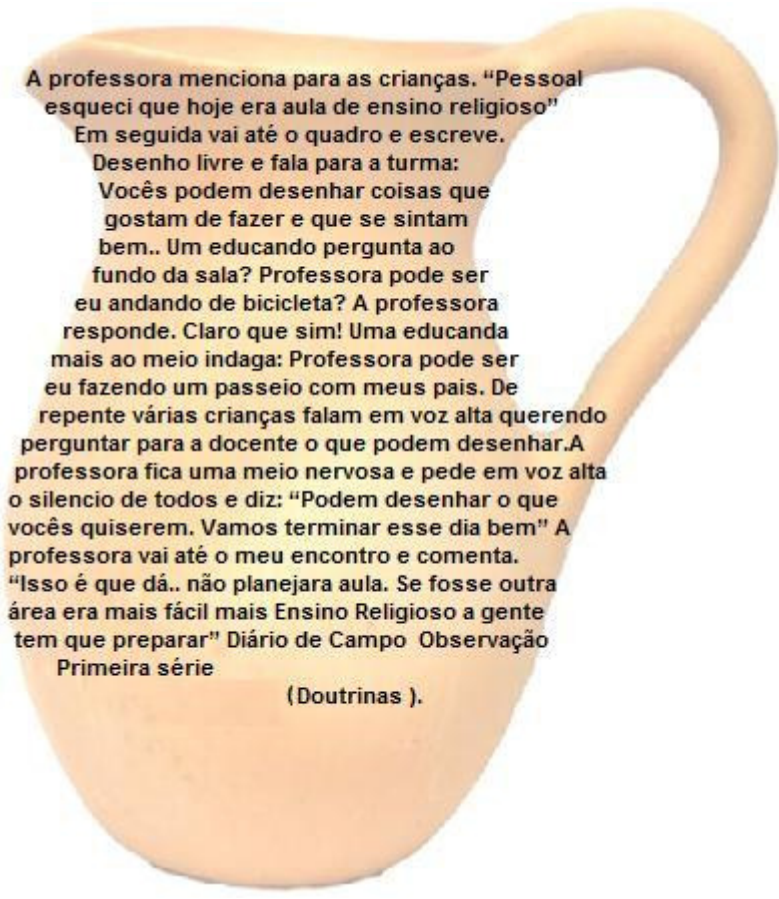
¹⁶⁸ SACRISTÁN, 1998.

¹⁶⁹ SACRISTÁN, 1998, p. 30

¹⁷⁰ BRANDENBURG, 2004, p. 141.

¹⁷¹ OLENIKI, 2004, p. 79.

¹⁷² KRAMER, 2006.



A professora menciona para as crianças. "Pessoal esqueci que hoje era aula de ensino religioso"
Em seguida vai até o quadro e escreve.
Desenho livre e fala para a turma:
Vocês podem desenhar coisas que gostam de fazer e que se sintam bem.. Um educando pergunta ao fundo da sala? Professora pode ser eu andando de bicicleta? A professora responde. Claro que sim! Uma educanda mais ao meio indaga: Professora pode ser eu fazendo um passeio com meus pais. De repente várias crianças falam em voz alta querendo perguntar para a docente o que podem desenhar. A professora fica um meio nervosa e pede em voz alta o silêncio de todos e diz: "Podem desenhar o que vocês quiserem. Vamos terminar esse dia bem" A professora vai até o meu encontro e comenta. "Isso é que dá.. não planejava aula. Se fosse outra área era mais fácil mais Ensino Religioso a gente tem que preparar" Diário de Campo Observação Primeira série

(Doutrinas).

Então, podemos dizer que as propostas curriculares precisam "preencher as atividades escolares, tornando-as realidades dentro das condições de cada escola, tal como cada escola se acha configurada"¹⁷³. Entendemos, porém, que o educador do Ensino Religioso tem papel relevante, pois: a) deve ser guia e estar atento e disponível aos caminhos dos educandos; b) deve escutar o que os alunos sabem e necessitam expressar; c) não deve ser o único e principal informante; d) deve conectar os temas propostos a outros conteúdos e à realidade; e) deve possibilitar a intervenção do maior número de alunos; f) deve dar fisionomia pessoal ao seu trabalho; g) deve dar organicidade ao processo educacional; h) deve ter a compreensão do educando como sujeito componente e capaz, que necessita partilhar sua vida com o grupo; i) deve saber organizar os espaços e o tempo de acordo com as exigências do trabalho a ser executado¹⁷⁴.

Nos processos educativos levados a efeito por escolas, o currículo passa a ser a "palavra-chave" nos espaços de educação coletiva, pois se torna o campo de interesses e relações de dominação. Ao adquirir este *status*, constitui-se no

¹⁷³ SACRISTÁN, 1998, p. 34.

¹⁷⁴ WACHS, 2007, p. 70.

elemento central de análise, em uma prova visível, pública e autêntica entre as aspirações, as intenções, os objetivos e os conteúdos dos processos educativos dos sujeitos sociais que se pretende formar¹⁷⁵.

A noção que trazemos de prática pedagógica e proposta curricular pode nos ajudar a romper com os modelos de educação escolar pautados na escolarização tradicional, na qual predominam e sobressaem práticas pedagógicas de repetição, treino e disciplinamento. Neste modelo educacional prevalece ainda a concepção pedagógica adultocêntrica, expositiva e verbalista, onde é comum o uso de estratégias que imobilizam as crianças em prol da exigência exacerbada do silêncio e da instrução. Para além desses padrões historicamente hegemônicos no campo educacional, apontamos iniciativas de se pensar a educação escolar e suas práticas pautando-se em processos dialógicos e colaborativos. Assim, o jeito de fazer a aula de Ensino Religioso pode permitir diferentes formas de expressão participativa. Nisso reside seu diferencial. Isso implica a realização de uma aula dinâmica, envolvendo diferentes linguagens¹⁷⁶.

Nosso argumento é que tais práticas pedagógicas sejam identificadas e desenvolvidas concretamente no cotidiano e não se apresente somente na forma de discurso. Isto parece ser essencial para a atividade educativa e contribui positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

4.3 A “ATIVIDADE EDUCATIVA” COMO CONSTRUTORA DA APRENDIZAGEM

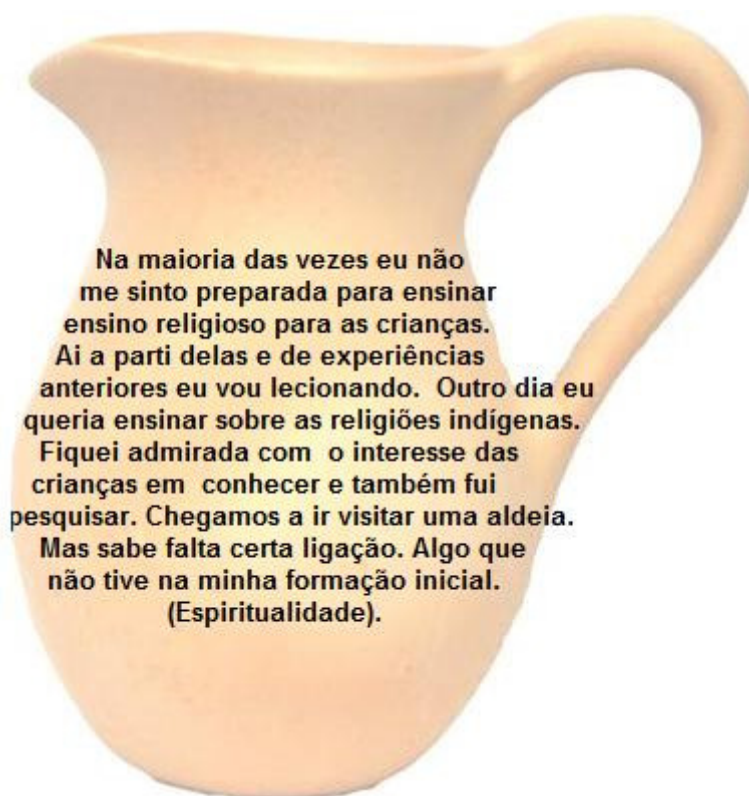
Ao defender a atividade educativa como construtora da aprendizagem das crianças, desenvolvemos argumentos de que este processo precisa essencialmente ser construído na escola, sendo o papel do professor primordial nessa construção. Nessa perspectiva, reafirmamos a ideia de considerar todos os conhecimentos importantes, sem menosprezar o conhecimento científico em detrimento do

¹⁷⁵ WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação em municípios de Santa Catarina**. 2007. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, 2007.

¹⁷⁶ BRANDENBURG, 2004, p. 127.

conhecimento cotidiano, pois as duas dimensões dão forma e função às práticas didáticas escolares e precisam estar interligadas à atividade educativa cotidiana da escola. Assim, conclui-se que o modo de ensinar é tão propositivo quanto o próprio conteúdo e o objetivo¹⁷⁷.

Aliado aos escritos de Mello¹⁷⁸, que toma como base o enfoque histórico cultural, temos aprendido que o professor é um intelectual, responsável pelo processo de humanização que se dá cada vez mais, na escola, a partir dos primeiros anos. Esse processo de humanização, como já afirmamos, envolve apropriação e objetivação no nível das objetivações cotidianas e não-cotidianas. Podemos dizer que o conhecimento cotidiano são apropriações que o sujeito realiza principalmente no seu percurso diário, de maneira espontânea, seja em casa ou na escola. O conhecimento não-cotidiano envolve a produção elaborada historicamente pela humanidade, se dá principalmente por uma pessoa preparada para tal fim, no caso da escola é o professor.



Percebe-se então que o professor precisa desenvolver o processo de apropriação que se dá por meio das atividades educativas, as quais precisam ser

¹⁷⁷ BRANDERBURG, 2004, p. 143.

¹⁷⁸ MELLO, 2005.

intencionalmente pensadas, sistematizadas, organizadas, elaboradas e ampliadas pelo professor. Isto exige também momentos de formação continuada e preparação permanente para o ensino do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Até porque sendo uma área científica do conhecimento humano, sem as respostas todas devidamente comprovadas pela Ciência, está tentando angariar o crédito das demais áreas. Para isso, necessita de um contingente preparado e eficaz de professores¹⁷⁹.

Nossos argumentos caminham sobre a importância da atividade educativa na escola, o que significa lançar um olhar atento – com olhos de quem quer enxergar/ver – para conhecer as especificidades de cada criança. Acreditamos que esta percepção ajuda na orientação da formação das crianças.

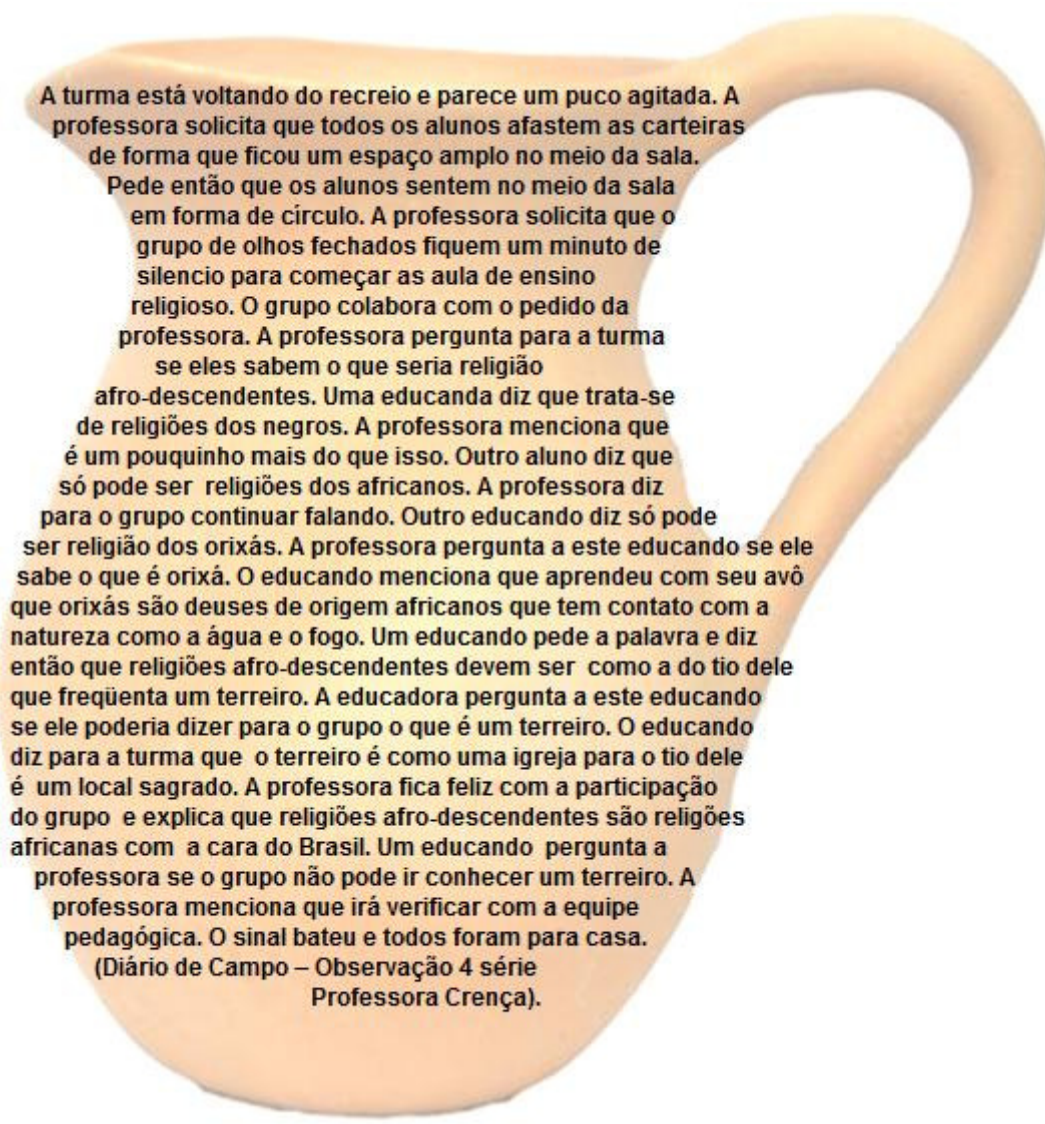
Portanto, a partir desse desafio, o compromisso do professor em relação à execução das atividades educativas se desdobra para muito além de simplesmente instruir as crianças. O que geralmente se faz quando obrigamos as crianças a cumprirem uma sucessão de atividades cristalizadas, insignificantes e sem sentido. Atividades organizadas de maneira mecânica para preencher o tempo das crianças na escola. Tempo que se divide em quatro horas, onde as crianças ficam engessadas e presas à sua carteira, tendo que visualizar apenas a “nuca” do colega da frente e se por algum motivo o corpo se remexer, sacudir ou balançar, logo é repreendido pelo professor como a frase: “Fica parado e quietinho para aprender”. A ideia de aprendizagem que vigora ainda práticas pedagógicas atuais é que não se aprende com o corpo em movimento, fazem uma separação entre desenvolvimento mental e corporal. Dessa forma, obrigam-se as crianças a aprenderem de forma estática e sem movimento corporal. Então,

o professor de Ensino Religioso, em especial, é desafiado a desenvolver uma metodologia dialógica capaz de criar a curiosidade e capacitar cada pessoa a buscar respostas às perguntas existenciais... Um professor de Ensino Religioso pode desenvolver momentos criativos e participativos em sala de aula à medida que exercita a paciência através do encontro com o Transcendente e com os alunos¹⁸⁰.

Vejamos a seguir outro registro de observação.

¹⁷⁹ ABUD, Marilena Rodrigues; FUCHS, Henri Luiz. A prática docente e o currículo de ensino religioso nas séries iniciais. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4., 2007, São Leopoldo. **Práxis do ensino religioso na escola...** Organizadores: Manfredo Carlos Wachs *et al.* São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 229.

¹⁸⁰ FUCHS, 2008, p. 131.



A turma está voltando do recreio e parece um pouco agitada. A professora solicita que todos os alunos afastem as carteiras de forma que ficou um espaço amplo no meio da sala. Pede então que os alunos sentem no meio da sala em forma de círculo. A professora solicita que o grupo de olhos fechados fiquem um minuto de silêncio para começar as aulas de ensino religioso. O grupo colabora com o pedido da professora. A professora pergunta para a turma se eles sabem o que seria religião afro-descendentes. Uma educanda diz que trata-se de religiões dos negros. A professora menciona que é um pouquinho mais do que isso. Outro aluno diz que só pode ser religiões dos africanos. A professora diz para o grupo continuar falando. Outro educando diz só pode ser religião dos orixás. A professora pergunta a este educando se ele sabe o que é orixá. O educando menciona que aprendeu com seu avô que orixás são deuses de origem africanos que tem contato com a natureza como a água e o fogo. Um educando pede a palavra e diz então que religiões afro-descendentes devem ser como a do tio dele que frequenta um terreiro. A educadora pergunta a este educando se ele poderia dizer para o grupo o que é um terreiro. O educando diz para a turma que o terreiro é como uma igreja para o tio dele é um local sagrado. A professora fica feliz com a participação do grupo e explica que religiões afro-descendentes são religiões africanas com a cara do Brasil. Um educando pergunta a professora se o grupo não pode ir conhecer um terreiro. A professora menciona que irá verificar com a equipe pedagógica. O sinal bateu e todos foram para casa.
(Diário de Campo – Observação 4 série Professora Crença).

Com esta compreensão estamos entendendo e analisando os processos de aprendizagens conforme descreve Paulo Freire¹⁸¹, para o autor o aprender é a capacidade para criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que, as crianças não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhes transmitem, mas são ativas na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio das interações e nas relações com os outros. Até porque o professor de Ensino Religioso é desafiado a silenciar para “ouvir e falar com os seus alunos”. Em um processo dialógico, a diversidade e a diferença surgirão de forma espontânea e favorecerão a constituição da identidade de cada ser humano¹⁸².

Registramos também que:

¹⁸¹ FREIRE, 1996.

¹⁸² FUCHS, 2008, p. 130.

É imprescindível mostrar ao professor e à professora que buscam formação na área do ER que é possível respeitar a pluralidade cultural e religiosa e trabalhar adequadamente com ela, enriquecendo-se dessa interação com a diversidade para formar pessoas com espírito de alteridade e construtoras da paz¹⁸³.

Assim ao ensinar o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental professores e alunos aprendem em um processo de interação permanente. Compreendemos que:

A aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reprodutor passivo¹⁸⁴.

Neste processo de educação integral, a atividade educativa é considerada por nós a atividade por excelência do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Atividade que envolve corpo e mente, ou ainda, corpo, mente e coração. Dimensões que formam a totalidade do ser criança e que os adultos-professores as vezes insistem em fragmentar, separar e obstaculizar. Por isso entendemos que se:

O Ensino Religioso, faz parte dos saberes que contribuem para a formação do cidadão, não pode ficar marginalizado na escola. O professor de Ensino Religioso deve participar, em igualdade de condições, da elaboração e execução do Projeto Pedagógico da Escola, deve estar presente nos acontecimentos de integração do calendário escolar, dos conselhos, dos principais eventos da comunidade¹⁸⁵.

Assim, no que diz respeito ao processo de aprendizagem das crianças, podemos inferir que:

[na execução da atividade educativa o professor precisa] conhecer a situação social de desenvolvimento das crianças, fazer incidir o ensino em sua zona de desenvolvimento próximo, criar novas necessidades humanizadoras nas crianças, além de mediar e criar mediações para garantir o acesso das crianças ao conjunto da cultura de forma a garantir que se apropriem dela ao máximo de modo a reproduzir para si as funções psíquicas superiores sob a forma das máximas qualidades humanas, enfim intencionar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das

¹⁸³ HACK, 2008, p. 110.

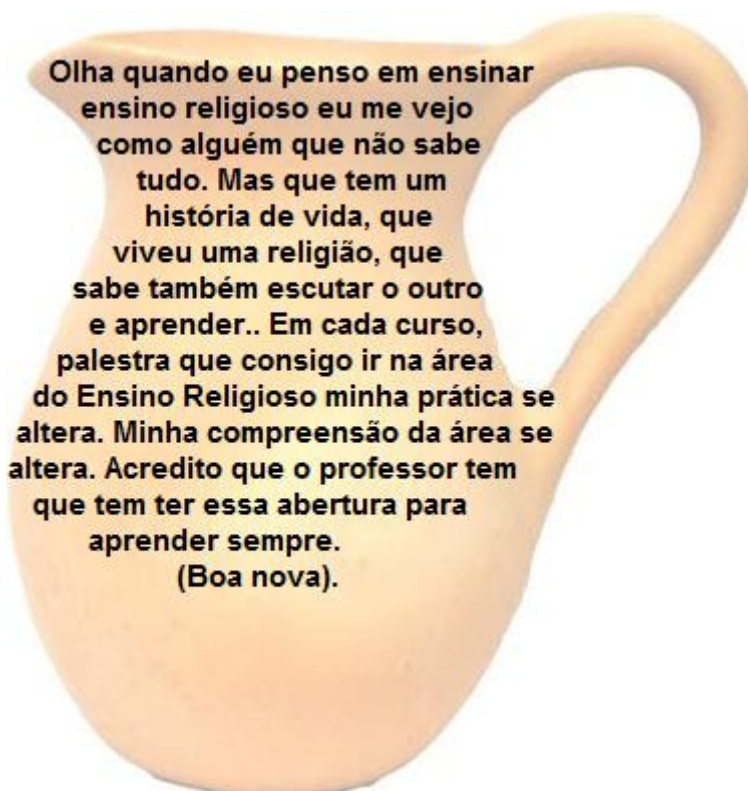
¹⁸⁴ DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 72

¹⁸⁵ CORDEIRO, Darcy. A evolução dos paradigmas e o ensino religioso. In: SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso:** educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004, p. 31. (Pedagogia e educação).

crianças constitui desafio que qualifica profundamente [a atividade educativa] do professor¹⁸⁶.

Evidentemente, lançar um olhar crítico e desafiador para a atividade educativa do professor é afirmar que a aprendizagem não é um processo natural. Ela não se desenvolve naturalmente nos sujeitos, portanto, precisa ser mediada e qualificada. Sendo assim, a qualificação da mediação do professor pode ser entendida como a busca pelo inter-relacionamento das dimensões intelectual, cultural e humana. Três dimensões do desenvolvimento humano, que sem temor de sermos repetitivos, reafirmamos que são indissociáveis e complementares.

Consideramos ser patente a necessidade dos professores conversarem, pesquisarem, questionarem e opinarem sobre a dimensão do aprender. Neste sentido a tarefa que se coloca para os agentes educacionais do Ensino Religioso é a de educar para o respeito, a liberdade e a convivência solidária. Educar pelos conteúdos, métodos e linguagens, mas, sobretudo pela coerente vivência desses valores¹⁸⁷.



¹⁸⁶ MELLO, 2006, p. 94.

¹⁸⁷ QUADROS, Eduardo Gusmão de; MIRANDA, Janira Sodré. O ecumenismo religioso. In: SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004. p. 85. (Pedagogia e educação).

Compreendemos que a estrutura humana em sua formação e complexidade é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nos elos entre a história individual e a história social¹⁸⁸. Somos, portanto, síntese de nossas relações sociais. Neste processo, as crianças e os professores ao vivenciarem a área de conhecimento Ensino Religioso não podem ser consideradas só como reprodutoras, mas produtoras de significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. Especificamente em relação à docência, acreditamos que no Ensino Religioso o professor pesquisador é aquele que parte das histórias de vida para compreender a profundidade do sagrado; ele faz de sua vida uma permanente fonte de pesquisa, partilha a reflexão da religiosidade; relaciona constantemente as religiões com as religiosidades; age constantemente sobre o fenômeno religioso para decompor e recompor o conhecimento; pergunta mais do que responde. Ele sabe que através da pergunta é possível estimular a partilha, a busca e a construção autônoma do conhecimento¹⁸⁹.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que afirmamos a importância da atividade educativa no processo de desenvolvimento das crianças, na construção e elaboração de suas atividades, temos como intenção denunciar as práticas pedagógicas que compreendem que as crianças aprendem naturalmente, práticas pedagógicas que antecipam ou castram os processos de aprendizagens e/ou abreviam a infância, enquadrando-a em processos a-históricos, naturalizantes e determinados. Isto nos faz admitir uma tomada de posição, principalmente referente à elaboração e ao planejamento das atividades educativas oferecidas às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, essa tomada de posição, é necessária, sobretudo no que se refere à participação infantil. E, ao falarmos em avanços, registramos: a nova concepção do entendimento e reflexão do Ensino Religioso como uma disciplina da área do conhecimento. Este ensino está sendo cada vez mais desvelado, deixando de ser mítico, e fazendo normalmente parte integrante da formação e personalidade do cidadão¹⁹⁰.

Assim, ensaiamos outras formas de pensarmos as atividades educativas oferecidas às crianças que, mesmo intencionalmente sendo articuladas e elaboradas

¹⁸⁸ VYGOTSKY, 1995.

¹⁸⁹ SCUSSE, 2008. p. 175.

¹⁹⁰ CARON, Lurdes. Apresentação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 7

pelo professor, não descartam a participação e o protagonismo infantil; como já dizia Paulo Freire¹⁹¹, “não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca”. Com base em Martins Filho¹⁹² indicamos a alteridade do ser criança como elemento primordial nos delineamentos das intencionalidades das atividades educativas escolares. Assim, compreendemos que a escola não deve ser concebida apenas como instrutora de aplicação de saberes, mas como produtora de conhecimentos sobre a infância e o Ensino Religioso. Isso requer uma abordagem pedagógica e não religiosa no contexto escolar. Não é a confessionalidade que provoca a didática, mas a forma como será estudado um tema relacionado com a dimensão religiosa ou com cada expressão do sagrado¹⁹³

Precisamos então superar a visão adultocêntrica, ou seja, o diretivismo exacerbado do professor nos processos de educação escolar, nos ajuda a pensar e direcionar atividades educativas preocupadas em correlacionar e construir processos de ensino e aprendizagem como desenvolvimento integral do ser humano. Larrosa (1998) também fala da mudança de paradigmas no modo de ver as crianças e os profissionais da educação como sujeitos fundamentais na construção de uma educação que valorize a formação e o desenvolvimento de diferentes humanidades:

É preciso desconfiar de todos aqueles que querem nos incluir em sua realidade, com a pretensão de ser a única realidade; em seu mundo, com a pretensão de ser o único mundo; em sua linguagem, com a pretensão de ser a única linguagem; em sua razão, com a pretensão de ser a única razão; em sua história, com a pretensão de ser a única história; ou em sua humanidade, com a pretensão de ser a única humanidade.¹⁹⁴

Partindo do mesmo ponto de vista, indicamos uma mudança significativa para o delineamento das atividades educativas que pretende ser construtora das aprendizagens das crianças. Estamos nos referindo a uma prática pedagógica que não está pré-definida, mas que é construída cotidianamente, no convívio com as crianças, onde incluímos a consideração pelo protagonismo infantil e a participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito.

¹⁹¹ FREIRE, 1996, p. 119.

¹⁹² MARTINS FILHO, 2008.

¹⁹³ FUCHS, 2008, p. 133.

¹⁹⁴ Larrosa, 1998, p. 36.

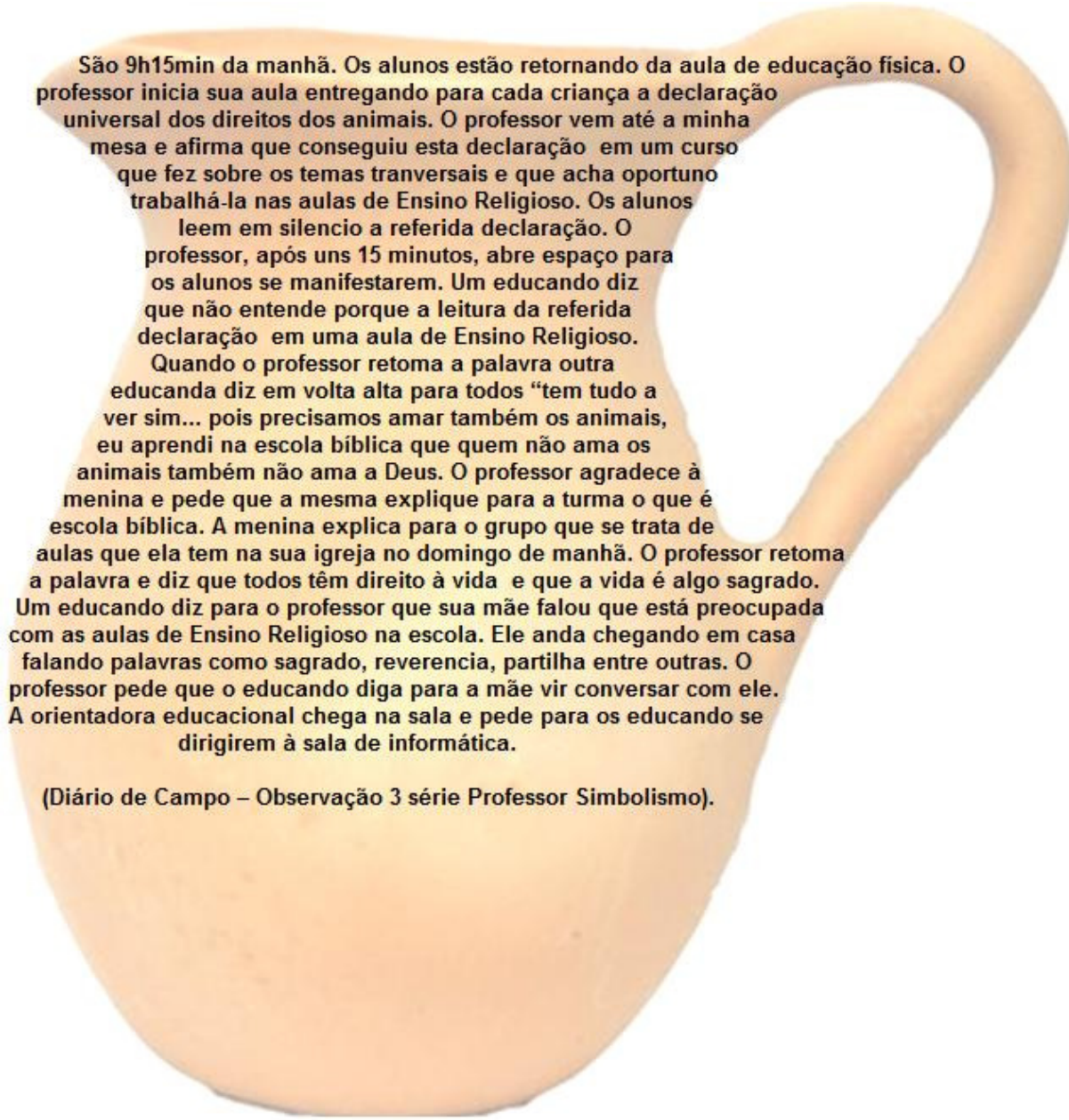
4.4 TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Evidenciam-se na literatura especializada sobre trabalho docente indicações teóricas que afirmam que a docência também é fonte de conhecimento por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. Há indicações sobre a importância de investigar e dar um estatuto ao saber da experiência. Percebe-se uma forte compreensão a respeito da docência dos professores como algo que oferece elementos valiosos para uma análise sobre as práticas pedagógicas, o que possivelmente poderá fornecer subsídios para uma reflexividade¹⁹⁵ crítica do trabalho docente. O reconhecimento dessa possibilidade pode agir como forma de produção de um pensamento propriamente pedagógico na construção de uma identidade profissional. Assim, concordamos com Stemmer¹⁹⁶ ao afirmar que no momento histórico que estamos vivendo não cabe mais conceber que há aqueles que pensam sobre educação (os teóricos e acadêmicos) e aqueles que fazem o cotidiano (os/as professores/as). Essa forma de pensar abre espaço para analisarmos o trabalho docente tomando como base a relação teoria e prática pedagógica.

Passamos então ao registro de mais uma observação.

¹⁹⁵ Com base nas análises de Shön (1982).

¹⁹⁶ STEMMER, 2007, p. 22



São 9h15min da manhã. Os alunos estão retornando da aula de educação física. O professor inicia sua aula entregando para cada criança a declaração universal dos direitos dos animais. O professor vem até a minha mesa e afirma que conseguiu esta declaração em um curso que fez sobre os temas transversais e que acha oportuno trabalhá-la nas aulas de Ensino Religioso. Os alunos leem em silêncio a referida declaração. O professor, após uns 15 minutos, abre espaço para os alunos se manifestarem. Um educando diz que não entende porque a leitura da referida declaração em uma aula de Ensino Religioso. Quando o professor retoma a palavra outra educanda diz em volta alta para todos “tem tudo a ver sim... pois precisamos amar também os animais, eu aprendi na escola bíblica que quem não ama os animais também não ama a Deus. O professor agradece à menina e pede que a mesma explique para a turma o que é escola bíblica. A menina explica para o grupo que se trata de aulas que ela tem na sua igreja no domingo de manhã. O professor retoma a palavra e diz que todos têm direito à vida e que a vida é algo sagrado. Um educando diz para o professor que sua mãe falou que está preocupada com as aulas de Ensino Religioso na escola. Ele anda chegando em casa falando palavras como sagrado, reverência, partilha entre outras. O professor pede que o educando diga para a mãe vir conversar com ele. A orientadora educacional chega na sala e pede para os educando se dirigirem à sala de informática.

(Diário de Campo – Observação 3 série Professor Simbolismo).

Face ao exposto acreditamos que seja necessário no interior das escolas os professores possibilitarem discussões sobre as intenções educativas que embasam o seu agir e pensar pedagógico. Isto trará consequências positivas no sentido dos professores analisarem suas próprias práticas pedagógicas. Lembremos novamente o ponto fundamental que acompanha todas as nossas análises, a importância da ação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental realmente conduzir a mediação pedagógica para o desenvolvimento de processos humanizadores; na qual seja resgatado o papel dos professores como profissionais dessa humanização. O Ensino Religioso, neste novo olhar com que se apresenta aos docentes e alunos, denota a preocupação da sociedade em aprofundar questões históricas, culturais e

sociais, resgatando valores que deveriam ser intrínsecos à pessoa humana, como as virtudes, os valores morais e éticos e o engajamento na luta pela vida e pela qualidade de vida para todos¹⁹⁷.

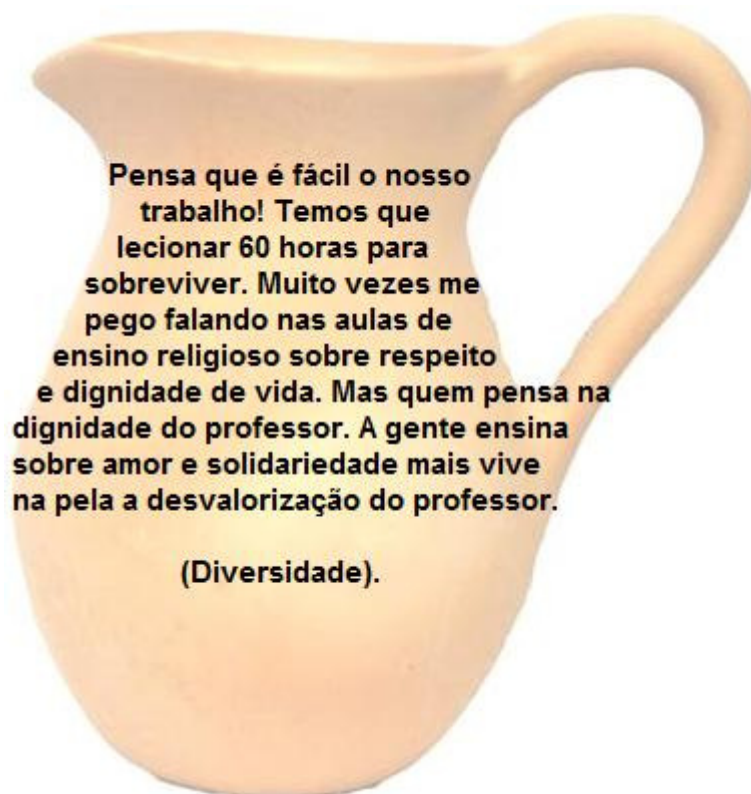
Portanto, passa a ser primordial realizarmos constantemente uma análise crítica sobre o exercício do trabalho docente e a mediação do professor nos processos de ensino e aprendizagem. Parece-nos que este alerta é algo essencialmente importante para que possamos sofisticar os processos de aprendizagens e neles envolver o desenvolvimento e a formação das humanidades das crianças e professores. Entendemos que o educador de Ensino Religioso deve ser um investigador consciente de sua religiosidade. “Há nos saberes práticos uma disposição intrínseca para a atividade de pesquisa, que se traduz em uma constante atitude de indagação”¹⁹⁸. A sala de aula é o local de aprender, mas principalmente de partilhar e de construir conhecimentos, relações e significados para a vida.

Assim, esta perspectiva de sublinhar a mediação (qualificada) como algo primordial nos processos de ensino e aprendizagem – considerando-a como a essência do trabalho docente do professor das series iniciais do Ensino Fundamental – permite delinear configurações às práticas pedagógicas que considera o trabalho docente como profissão de interações humanas¹⁹⁹.

¹⁹⁷ ABUD, 2007, p. 229.

¹⁹⁸ SCUSSE, 2008, p. 176.

¹⁹⁹ TARDIF, 2002.



Neste sentido, de acordo com Tardif²⁰⁰, a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões, polêmicas e dilemas, possibilita compreender melhor a prática pedagógica. Assim, a pedagogia se constitui no campo das relações humanas, estando, portanto, o exercício do trabalho docente imerso nessas relações.

Lastreado nessa afirmação, evidenciamos a importância de analisar o fenômeno do trabalho docente pautando-nos no que o autor defende, sendo a mediação a dimensão das relações e interações. Essa compreensão vai muito além da aplicação de técnicas e ultrapassa a simples instrução escolar, pois baseia-se no “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”²⁰¹. Na linha das relações humanas é necessário o professor ser sujeito conhecedor do processo de construção de si e do outro, a criança. De um lado, a ênfase que o autor atribui nas interações humanas tem ajudado a definir elementos para construirmos um quadro de análise que se fundamenta em uma abordagem de docência como um trabalho interativo. De outro lado, isto tem significado que a grande tarefa do

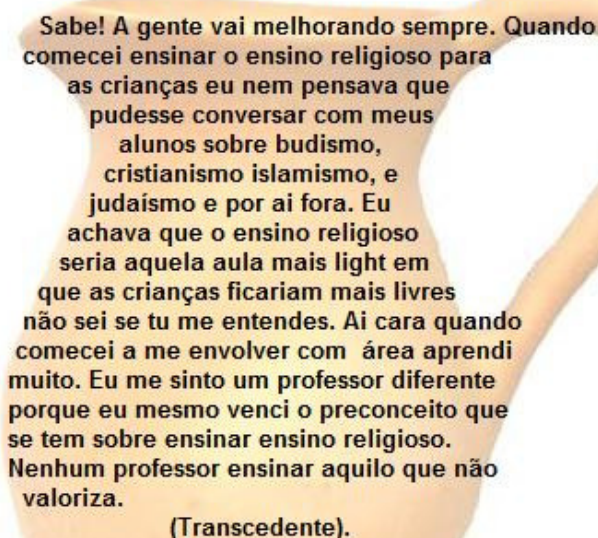
²⁰⁰ TARDIF, 2002, p. 113.

²⁰¹ TARDIF, 2002, p. 255.

trabalho docente é responsabilizar o professor com o que temos defendido como o processo de humanização das novas gerações. Ou seja, este profissional é o mediador entre a criança e o mundo. Para nós:

O Ensino Religioso na escola não pode se manter apenas conceitualmente. Ele é real, tem uma episteme própria, localiza-se ao lado de outros campos de saber e acrescenta, á visão sobre a realidade, mais um modo de discuti-la para compreendê-la ²⁰².

Neste ponto os estudos de Tardif ²⁰³ nos parecem fundamentais, pois destaca que os saberes da experiência do trabalho docente não significam a negação do papel da teoria na produção do conhecimento. O argumento é que os saberes das experiências saberes práticos, somados aos saberes pedagógicos, científicos e curriculares que são produzidos historicamente pela literatura especializada, formam o contexto da ação docente. Neste caso, o autor considera os saberes como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, ou seja, carregam as marcas dos seres humanos. São temporais porque são adquiridos através do tempo de vida profissional, seja por meio da formação acadêmica ou pelo próprio exercício do trabalho, que são bastante diversificados e provenientes de fontes variadas e de natureza diferente.



Sabe! A gente vai melhorando sempre. Quando comecei ensinar o ensino religioso para as crianças eu nem pensava que pudesse conversar com meus alunos sobre budismo, cristianismo islamismo, e judaísmo e por ai fora. Eu achava que o ensino religioso seria aquela aula mais light em que as crianças ficariam mais livres não sei se tu me entendes. Ai cara quando comecei a me envolver com área aprendi muito. Eu me sinto um professor diferente porque eu mesmo venci o preconceito que se tem sobre ensinar ensino religioso. Nenhum professor ensinar aquilo que não valoriza.

(Transcedente).

²⁰² MENEGHETTI, 2002, p. 57.

²⁰³ TARDIF, 2002.

Transcedente nos reporta a Tardif²⁰⁴, que nos ajuda a entender que o ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar devem ser vistos não como polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo do trabalho docente. A atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço de produção, de transformação, de mobilização e, conseqüentemente, de teorias e de conhecimentos específicos ao ofício de professor. É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar. Assim:

O Ensino Religioso é, na escola, um campo mediador da questão religiosa, da espiritualidade ou do saber religioso. Funciona como interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e a realidade pedagógica própria da escola²⁰⁵.

Estas reflexões se articulam com a definição de trabalho docente, na qual não significa apenas um cumprir ou executar tarefas, mas é também a atividade por excelência, onde participam sujeitos que não podem exercer seu trabalho sem dar um sentido ao que fazem. Portanto, o trabalho docente se distancia bastante de outras profissões cujo universo do trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas e padronizadas.

Pautando-nos novamente em Tardif²⁰⁶ afirmamos que a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um trabalho cujo objeto não é construído de matéria, mas de relações humanas com sujeitos sociais inteiros, capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Esse é um movimento que exige não apenas uma nova visão de infância, educação e prática pedagógica, mas também de homem, de mulher, de professor, de ensino, de relações sociais e do sentido da própria vida... Para nós o Ensino Religioso, por ocupar-se dos fenômenos religiosos, tem a tarefa de ajudar a pessoa a se desenvolver, a se envolver e a se comprometer com seu cenário de vida. Isso significa que temos a tarefa de motivar os alunos e alunas para que aconteça um novo olhar, de interioridade, subjetividade e afetividade sobre a

²⁰⁴ TARDIF, 2002, p. 16.

²⁰⁵ BRANDENBURG, 2004, p. 58

²⁰⁶ TARDIF, 2002.

sociedade e o mundo, valorizando as pequenas coisas, sabendo utilizar os avanços tecnológicos, com sabedoria²⁰⁷

Sendo assim, temos delineado uma concepção de pedagogia para a infância que precisa valorizar as relações entre os diferentes sujeitos: adultos e crianças, adulto-adultos e crianças-crianças. Esta afirmação possibilita compreender que o trabalho docente não envolver somente pensar nos adultos, mas nas crianças também. Tal tendência pedagógica indica estratégias e modos de atuação alternativos aos professores que trabalham diretamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando e tomando como objeto de preocupação “a infância enquanto categoria geracional e as crianças como sujeitos sociais e culturais”. Portanto, passa a ser necessário analisar as crianças com base em suas peculiaridades, ou seja, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”²⁰⁸. No entanto, com a preocupação de não secundarizar, desintelectualizar ou esvaziar de sentido e significado o papel do professor, nossa análise não dispensa as exigências de um trabalho docente que demande maior qualificação, leitura crítica da realidade social e capacidade intelectual para refletir sobre a demanda de questões que emergem do cotidiano.

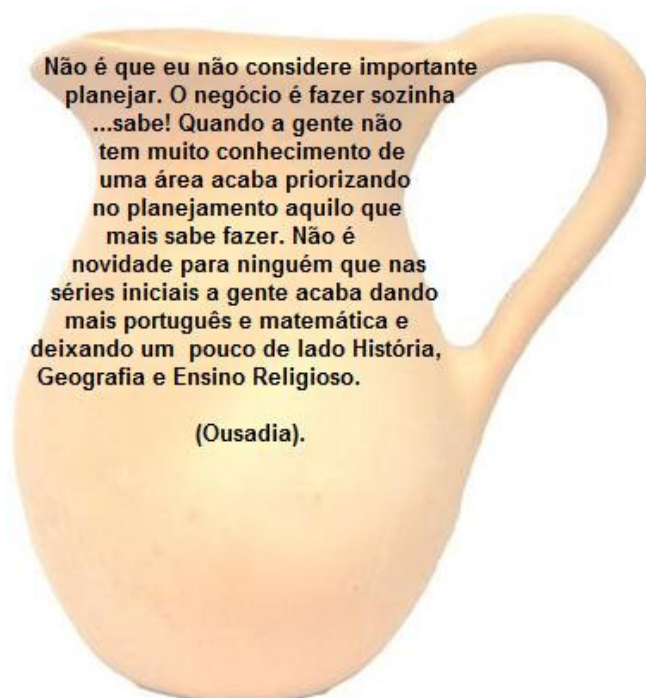
Portanto, não abrimos mão do professor desenvolver um trabalho pautado em uma organização intencional e sistematizada, o que colocamos como essencial a ser pensado, é o desenvolvimento e encaminhamento do planejamento das atividades educativas pelo professor, este planejamento precisa tomar como base toda a carga social e cultural que envolve a escola e a vida das crianças.

²⁰⁷ BRANDENBURG, Laude Erandi. Sala de aula do ensino religioso em busca do novo. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4., 2007, São Leopoldo. Organizadores: Manfredo Carlos Wachs *et al.* **Práxis do ensino religioso na escola...** São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 26.

²⁰⁸ ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil: UFSC/CED/NUP, 1999, p. 61.

4.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O PLANEJAMENTO PARA ALÉM DE UM DOCUMENTO BUROCRÁTICO

Agora iremos nos reportar especificamente a um aspecto do trabalho docente que mediante sua importância torna-se alvo de nossas análises. Estamos nos referindo ao ato de planejar. Ou seja, o planejamento como uma documentação pedagógica do trabalho educativo²⁰⁹. Neste caso, nossa concepção de planejamento, torna-se abrangente e ultrapassa os limites que o considera uma ação mecânica e burocrática para a prática pedagógica.



Além das ponderações acima, temos assistido diversas reclamações dos professores que consideram o planejamento como perda de tempo, desnecessário, algo repetitivo, cansativo, pronto e acabado. Corazza²¹⁰ em suas pesquisas em relação ao tema do planejamento, assevera que os professores ao (re)negarem sua elaboração, apresentam forte resistência em vez de caracterizá-lo como *estratégia de política cultural*. Dessa forma, observamos cotidianamente por parte de alguns

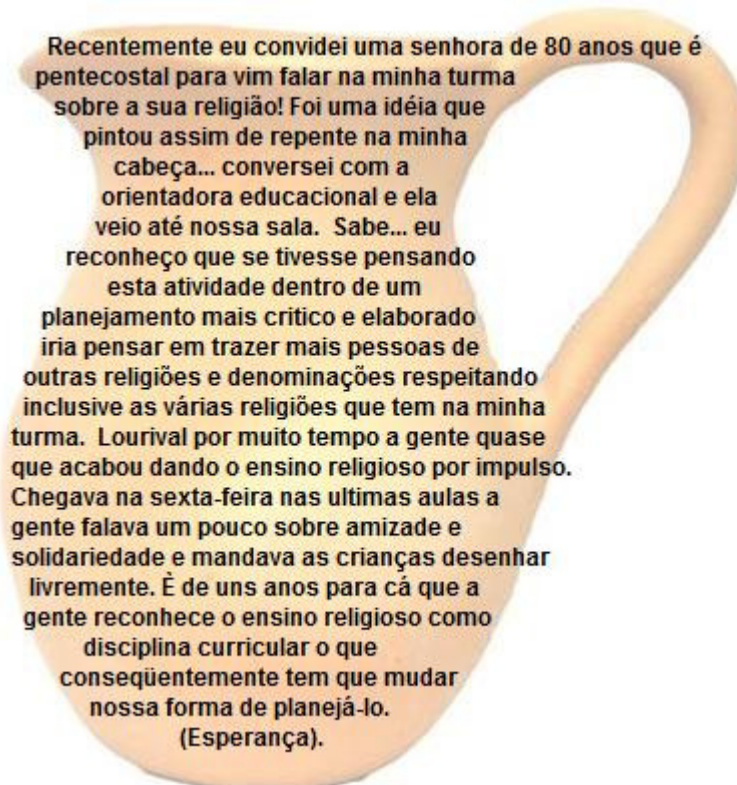
²⁰⁹ DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003.

²¹⁰ CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. IN: Moreira, Antônio Flávio B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 103.

professores que o planejamento de sua prática pedagógica acaba se resumindo a documentos emprestados de outros professores, cópias reproduzidas ou originais de tempos passados, modelos fotocopiados de livros, seguindo cartilhas didáticas e/ou impressos via internet; tornando-se, assim, totalmente desconexos do contexto e das atuais demandas, sejam elas globais, regionais ou localizadas. Neste sentido, o planejamento, quando é feito, atende somente as exigências da escola, deixando de lado as demandas das crianças e do coletivo de profissionais. Ainda quando pensamos no planejamento das aulas em Ensino Religioso nos anos iniciais temos clareza que:

Há inúmeras obras sobre ciências da religião, tradições religiosas, ética, valores, rituais, textos sagrados, etc., no entanto, percebe-se que o professor ou a professora de ensino religioso carece de um material aprovado e recomendado pelas instâncias de educação para nortear o seu trabalho, assim como acontece com outras áreas²¹¹

Com esta compreensão, o planejamento em Ensino Religioso para alguns docentes se transforma em um “bicho de sete cabeças”, que o professor resiste e insiste em não fazer.



²¹¹ HACK, 2008, p. 109.

Salientamos então que visualizamos o planejamento das aulas de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um processo reflexivo, criativo e crítico; acreditamos ser este o caminho para que o professor possa exercitar a capacidade de observar para desenvolver as dificuldades, as curiosidades, as necessidades e os conhecimentos significativos ao grupo de crianças que coordena no contexto de educação escolar. Esta forma de compreender o planejamento se constitui como uma ação intencional e exige que pensemos em organizá-lo e sistematizá-lo previamente. Assim a intenção de cada atividade deve ser a de proporcionar aos educandos a construção de novos significados, novos conhecimentos. Isto será essencial no Ensino Religioso para que os educandos possam refletir sobre sua experiência religiosa, contribuindo para a construção de sua síntese pessoal, como também para compreender as outras pessoas, de diferentes tradições, que pensam, rezam, cultuam, enfim, expressam-se religiosamente diferentes²¹².

Desta forma temos aí uma justificativa consistente para defender a importância do ato de planejar e não “abrir mão” de sua essencial existência nos projetos de educação. Portanto, nossa análise quer alertar que seu principal objetivo são as definições de suas intencionalidades e as alterações que ele pode e deve provocar às práticas didáticas escolares. Encontramos subsídios teóricos que confirmam nossa posição, sobre a importância do ato de planejar:

Planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos[as] alunos/[crianças], bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares codificadas em temas de estudo, reproblemática e questionamento²¹³.

Nesse sentido é que temos afirmado as práticas pedagógicas como criadoras de necessidades humanas, sendo sua principal preocupação o desenvolvimento humano de nossas crianças. É importante que vislumbremos as diferentes possibilidades no que diz respeito às novas demandas sociais que levam a escola a assumir novas características e novos papéis. Assim, cremos que as práticas didáticas precisam se tornar para as crianças/alunos uma fonte de efetivação de

²¹² OLENIKI, 2004, p. 48.

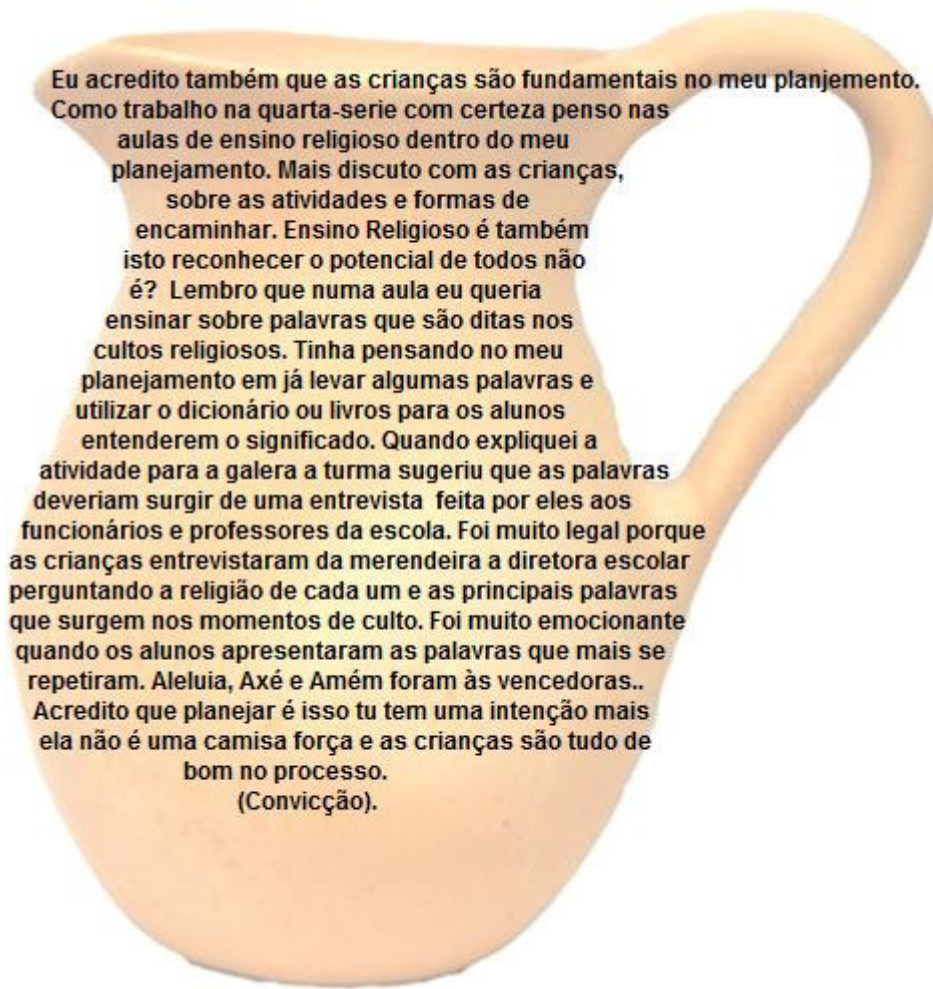
²¹³ CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. IN: Moreira, Antônio Flávio B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 122.

conhecimento intelectual, cultural e humano. Para tanto é necessário construir no Ensino Religioso situações de aprendizagem cooperativas que promovam a troca de experiências entre os educandos, por meio de exposições, estudos, debates, leituras, pesquisas, reflexões ou outras formas para aprofundar e atualizar o conhecimento religioso, entendendo-o como parte da pessoa, favorecendo um convívio social pacífico e o re-aprender a viver em “comum-unidade” de uma outra forma, ou seja, viver *com* e não *contra* o outro, entendendo as diferenças²¹⁴.

Assistimos muitas defesas pelos intelectuais da área da didática, onde observam que a escola precisa motivar os professores a participarem do processo de desenvolvimento social não como meros receptores de informações, mas como idealizadores de práticas que favorecem esse processo.

O planejamento é considerado em nossa acepção uma tomada de atitude, que seguirá um caminho, o qual servirá como percurso para o desenvolvimento das atividades educativas. Faz-se, portanto, necessário aludir que o planejamento precisa ser considerado como um *documento pedagógico* em que o docente terá registrado e elaborado suas ações, o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, o planejamento constitui um documento explícito de intenções e de modo como o professor imagina concretizá-las. Tudo isto envolvendo movimento, dinamismo, participação, coletividade e muita produção/apropriação/objetivação de conhecimentos.

²¹⁴ OLENIKI, 2004, p.19.



Eu acredito também que as crianças são fundamentais no meu planejamento. Como trabalho na quarta-série com certeza penso nas aulas de ensino religioso dentro do meu planejamento. Mais discuto com as crianças, sobre as atividades e formas de encaminhar. Ensino Religioso é também isto reconhecer o potencial de todos não é? Lembro que numa aula eu queria ensinar sobre palavras que são ditas nos cultos religiosos. Tinha pensando no meu planejamento em já levar algumas palavras e utilizar o dicionário ou livros para os alunos entenderem o significado. Quando expliquei a atividade para a galera a turma sugeriu que as palavras deveriam surgir de uma entrevista feita por eles aos funcionários e professores da escola. Foi muito legal porque as crianças entrevistaram da merendeira a diretora escolar perguntando a religião de cada um e as principais palavras que surgem nos momentos de culto. Foi muito emocionante quando os alunos apresentaram as palavras que mais se repetiram. Aleluia, Axé e Amém foram às vencedoras.. Acredito que planejar é isso tu tem uma intenção mais ela não é uma camisa força e as crianças são tudo de bom no processo.
(Convicção).

Percebe-se que o professor que compreende seu trabalho como uma profissão marcada por *interações humanas*, na qual é constituída e constitui diversas relações sociais, também precisa acreditar na importância da flexibilidade que circunscreve o exercício de seu trabalho. Aliado a esta questão, ao planejar e intencionalizar suas práticas educativas, é necessário que o professor se permita repensar e refletir sobre suas próprias ações, tornando os momentos e os encontros com as crianças/alunos interessantes, desafiadores, prazerosos e motivadores. Para isso é necessário que o professor ao ensinar Ensino Religioso para as crianças tenha a oportunidade de desenvolver a categoria existencial do *aprender a ser*. Nesta categoria, mais do que o domínio de conteúdos e da instrumentalização didática, é fundamental que o “[...] professor desenvolva o respeito ao outro, esteja atento à dimensão da alteridade, saiba dialogar com a diversidade cultural e não se

sinta ameaçado em sua identidade pessoal, profissional e religiosa ao dialogar com a diversidade religiosa”²¹⁵.

Ainda considerando a importância da prática reflexiva, é interessante recorrer às ideias do autor apontadas a seguir, que apresenta o paradigma da importância do professor refletir sobre o exercício de seu trabalho docente. Para o autor:

(...) o professor é aquele que reflete sobre sua prática pedagógica, à luz da metodologia científica de pesquisa, reformulando esta prática e compartilhando os resultados obtidos. Assim, poderá contribuir para (re)significar práticas, espaços e tempos escolares, fatores fundamentais para romper com a linearidade e fragmentação dos currículos e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas ainda em foco²¹⁶.

Seguindo este contexto da flexibilidade e da não improvisação do planejamento, Ferreira²¹⁷, já na década de 1970, defende que planejar não implica em ver as coisas de uma determinada e única maneira. A mesma realidade sobre a qual se está agindo, pode ser enxergada de diferentes modos. Portanto, a variação vem de se estar planejando, dentro e frente da realidade de cada um ²¹⁸. Nesse sentido, que vimos defendendo a importância de traçarmos um projeto de educação que se preocupe com o sensível e o inteligível, lançando um olhar sensível às manifestações e indicações das crianças e dispondo-se a ouvi-las ao elaborar seu planejamento. Este ato de interação e mediação significa a possibilidade de construir com as crianças/alunos um espaço pedagógico que seja aberto, de cumplicidade e de confiança. Lopes et al. ²¹⁹, nos esclarece que:

No processo de elaboração do planejamento o professor vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, ai assim tomar decisões para superá-lo.

²¹⁵ WACHS, Manfredo Carlos Wachs. A didática do ensino religioso: contribuições para a formação de professores em curso normal. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 24, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

²¹⁶ SCHÖN, Donald A.; NÓVOA (Orgs.). **Formar professores como profissionais reflexivos**: os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1982, p. 50.

²¹⁷ FERREIRA, Umília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1978.

²¹⁸ FERREIRA, 1978, p. 13

²¹⁹ Lopes et al. 1995, p. 178.

A reflexão levantada pela autora é extremamente pertinente e nos ajuda a pensar os caminhos do trabalho pedagógico, intencional, de qualidade e que vá ao encontro dos anseios, desejos, necessidades e expectativas das crianças.

De acordo com o que descrevemos no texto que versa sobre a importância de pensarmos em consolidar uma pedagogia da infância no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos reafirmar neste momento que o planejamento das ações e intencionalidades educativas deve considerar as vozes das crianças e a produção das culturas infantis, sem criar barreiras entre as duas lógicas socializadoras: adultos/professores e crianças/alunos. Portanto, falar em planejamento no espaço educacional significa criar um vínculo com as crianças, no sentido de construir uma identidade com o grupo. Isto vem ao encontro do que já descrevemos, quando da análise de nossa concepção de infância:

Nossa perspectiva amplia e reformula a construção da idéia da especificidade da infância, pois explicita que é necessário conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais no tempo e espaço de convívio coletivo. Pois, há que se considerar as experiências da infância como radicalmente diferenciadas, definidas pela sua inserção social, por pertencimentos raciais, de gênero, de classe, etnia, religião; fatores que são determinantes da constituição das infâncias e de suas produções culturais ²²⁰. Portanto, cada criança vive a experiência das infâncias no interior de uma determinada cultura que lhe dá significação, isto determinará processos de socialização diversos ²²¹.

Quando explicitamos nossa concepção de infância e criança, também declaramos nossa perspectiva de pedagogia para a infância; o que neste momento iremos retomar para dizer que perspectivar tais concepções é pensar em projetar uma forma de planejamento que respeite os sujeitos crianças, em suas singularidades e complexidades. Dizemos isso pelo fato de querer alerta, no sentido de que não adianta termos um planejamento bem elaborado, redondinho teoricamente, com todas as áreas de conhecimentos contempladas e situadas se não respeitamos as crianças como sujeitos sociais, culturais e com grandes potencialidades para ser um dirigente, como diria Gramsci. Neste caso, o papel da escola passa a ser essencial na luta para fazer com que os homens nasçam para brilhar e não pra morrer de fome ²²². Para desempenhar este papel, a escola, como instituição de educação formal, precisa ter professores comprometidos com as

²²⁰ MARTINS FILHO, 2005; 2006

²²¹ MARTINS FILHO, 2008.

²²² Alusão a música de Caetano Velloso.

intencionalidades educativas, as quais necessitam ser bem definidas e aparecer de maneira clara e explícita nos planejamentos dos professores. Para além de somente aparecerem nos planejamentos, tais intencionalidades precisam ser vividas, experienciadas e realmente atravessarem as práticas pedagógicas²²³, pois:

[...] não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano²²⁴.

O autor continua suas análises, alertando que, na verdade, a forma de escrever um planejamento, no dia-a-dia, deve ser muito pessoal e, principalmente, funcional para o professor. Então, se ele necessita de tudo explicadinho, passo por passo, para não “se perder” entre uma e outra ação do cotidiano, ele assim o faz. Se, ao contrário, para ele “se achar” necessita apenas listar tópicos, conteúdos e atividades, pode assim proceder. A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a nosso ver, derivam sempre de crenças, princípios, valores, convicções, certezas ou incertezas...

Neste sentido que temos defendido que o ato de planejar pressupõe o olhar e a escuta atenta à realidade sócio-cultural das crianças/alunos e dos fatos e movimentos que tecem o universo da escola. Sendo ele um processo contínuo, reflexivo e abrangente. É considerado um processo de investigação sobre a própria prática pedagógica no cotidiano da escola. O planejamento envolve retomada do passado para propor o presente e o futuro²²⁵.

Neste viés, consideramos que o professor constrói suas reflexões, por meio do registro, observação e elaborações. Podemos considerar que a importância de tais práticas em relação ao ato de planejar, diz respeito ao fato de que:

²²³ OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação Infantil: mais que a atividade a criança em foco. IN: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 190.

²²⁴ OSTETTO, 2000, p. 190.

²²⁵ WIGGERS, 2000.

a observação e o registro se tornam instrumentos que contribuem para realimentar o planejamento das atividades cotidianas, já que oferece oportunidade de identificar questões explícitas ou implícitas na prática pedagógica. Ele possibilita também assinalar as ausências, as providências necessárias, os acontecimentos do dia, as dificuldades vividas com as crianças e com a [escola], identificar atividades coletivas e individuais, refletir sobre o trabalho, retomá-lo, avaliá-lo e, sobretudo, identificar e traçar rumos futuros²²⁶.

Esta mesma posição é ressaltada quando se afirma que o registro e a observação são mecanismos fundamentais para a elaboração do planejamento:

O registro e a observação não apenas se descrevem os fatos, mas se revêem encaminhamentos, levantam-se hipóteses, enfim, reflete-se sobre a realidade! Aquela atividade que “não deu certo” tem uma função informativa para o professor, que pode, por meio do registro, perceber as razões do “fracasso” de suma situação planejada²²⁷.

A prática do registro e da observação do cotidiano não pode acontecer como simples descrição das atividades planejadas, é importante desenvolver o ato reflexivo sobre o trabalho. Faz-se, portanto, necessário o pensamento sobre os fatos, sobre os sentimentos, as apropriações e objetivações do grupo envolvido. É nesse sentido que uma reflexão escrita sobre o vivido possibilita saídas e encaminhamentos para as situações problemas que aparecerem. Neste caso, a observação e o registro nos ajudam a considerar o planejamento não como cumprimento de atividades previstas que devem ser aplicadas de acordo também com um tempo previsto, mas sim um planejamento em função do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Tendo sempre em mente as concepções de educação, criança, infância e sociedade que se quer construir e disseminar para as novas gerações.

²²⁶ WIGGERS, 2000, p. 128.

²²⁷ SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil. IN: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 64.

4.6 AINDA COMPARTILHANDO

Aprendemos com Paulo Freire que o que nos faz esperançosos não é tanto a certeza do achado, mas mover-se na busca. Não é possível buscar sem esperança; nem tampouco, na solidão²²⁸.

Pautados pela pesquisa-ação, esta tese molha-se de compartilhar e diálogo, pois as pessoas não foram classificadas como objeto de pesquisa, mas foram vistas e se compreendiam como pessoas em formação²²⁹.

Sabemos que nos últimos anos, tem-se discutido muito a respeito do Ensino Religioso, porém, nosso foco foi buscar analisar o movimento didático-pedagógico dos docentes dos anos iniciais enfatizando as complexas relações entre a prática de como ensinar Ensino Religioso e as concepções e tendências contemporâneas sobre educação escolar formal, formação do professor das séries iniciais, criança/aluno enquanto sujeitos sociais e produtores de culturas. Concepções e tendências que refletem decisivamente na elaboração das práticas pedagógicas. Em outras palavras, nossa proposta buscou problematizar sobre a organização do trabalho pedagógico trazendo para o cerne das análises a docência em Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No processo de sistematização e tematização da docência em Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nossos posicionamentos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças centram-se na compreensão do ensino como um debate amplo e democrático, rompendo dessa forma com a mera instrução e transmissão de conhecimentos. Entendemos que a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade²³⁰.

Salientamos ainda que escola não pode ser sinônimo de aula, aula não pode ser sinônimo de conteúdos e educação não pode ser sinônimo de obediência. A

²²⁸ FREIRE, 2005, p. 87.

²²⁹ WACHS, 2004, p. 19.

²³⁰ FREIRE, 2005, p. 19.

escola, a universidade, os diferentes espaços de formação de docentes, devem ser canteiros de memória, liberdade e compromisso²³¹.

Nesta direção, em nossas análises, tomamos como um dos pressupostos teóricos os referenciais da psicologia histórico-cultural. O que implica afirmar que o “homem é a síntese de suas relações sociais”²³². Nessa acepção, o homem se constitui como ser humano na relação com o Outro, ou seja, por meio de sua inserção sócio-histórica e cultural. Tal referencial nos ajuda a deflagrar com precisão que os processos de formação das crianças – nas suas dimensões cultural, humana, intelectual e religiosa – se desenvolvem de maneira inter-relacional e por isso devem estar conectados em um sistema integrado que envolve todas as ações, pois acreditamos que o desenvolvimento das capacidades humanas é algo que se potencializa por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados.

Conforme Vygotsky, não há um hiato entre o social e o individual, pois estão correlacionados. Neste sentido a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e da transcendência, buscando a construção da paz na sociedade, desencadeando a solidariedade e a justiça, e possibilitando (...) aquisição de conhecimentos que darão novos significados à busca existencial, procurando responder indagações próprias do ser humano²³³.

Nessa abordagem, ao contrário de pensar o Ensino Religioso como uma disciplina “excluída” no contexto escolar dos anos iniciais, defendemos um ensino crítico, reflexivo, criativo e, acima de tudo, vivo. Um ensino que valorize as práticas pedagógicas alternativas que procuram entrelaçar os alunos e os professores em um diálogo de envolvimento com a própria realidade. O movimento é desvendar e conhecer as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional, possibilitando, assim, que crianças e professores possam se apropriar de formas eficientes de pensar a realidade. Acreditamos que o Ensino Religioso pode assumir um papel fundamental na objetivação, produção e transformação da tessitura da dimensão sócio-cultural dos sujeitos. Existe uma preocupação crescente

²³¹ OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. 2003. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2003.

²³² Vygotsky, 1995.

²³³ GOMES, Saula Maria Marques; BRANDENBURG, Laude Erandi. A fé na adolescência. IN: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). **Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo (RS): Oikos, 2005, p. 136.

com relação ao comportamento dos educandos na escola e na sociedade: agressividade, individualidade, sexualidade, quebra de normas e condutas. Não existe na escola uma disciplina que trabalhe o ser humano em sua íntegra. Desta forma, vemos uma nova perspectiva para as aulas de Ensino Religioso: uma aula de vivência. Uma aula em que o falar e o ouvir são respeitados e necessários. Uma aula de valores, de virtudes, de atitudes, de pensar e refletir²³⁴

Salientamos, porém, que a caminhada da pesquisa também evidenciou que a organização do trabalho pedagógico, a qual qualifica o pensar e agir do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, tem obliterado os temas relacionados ao Ensino Religioso. Tal prática tem sido deflagrada desde a formação inicial desse professor, ou seja, já na sua formação no Curso de Pedagogia, o que reflete no momento em que os professores assumem suas atividades educacionais nas escolas. Vimos que, desde o início de sua formação, os professores se veem frente a uma lacuna, o que posteriormente gera uma resistência, a qual os levam a uma negação em trabalhar com os conhecimentos específicos do campo teórico do Ensino Religioso.

Ainda que, do ponto de vista do discurso, não vejamos essa situação regularmente anunciada e assumida, afirmamos que um olhar mais apurado e refinado para as práticas educativas que envolvem o Ensino Religioso percebe o quanto esta disciplina não se faz presente nos planejamentos, projetos educacionais ou nas relações educativas.

Compreendemos porém que a identidade do Ensino Religioso não se constitui na promulgação da nova lei, mas se constrói num permanente processo de diálogo e de abertura para e com o diferente. Até porque a alteração da letra da lei nem sempre acompanha a alteração da prática e da concepção do professor. A repetição do discurso da letra da lei nem sempre é acompanhada por uma resignificação da compreensão e da prática do Ensino Religioso. Esta resignificação, assim como a própria resignificação da pessoa do professor, necessita de um tempo e de um processo de reconstrução²³⁵.

²³⁴ GERSOS, Elizabeth Zissis. SCHAPPER, Valério. A aprendizagem de valores nas aulas de ensino religioso. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). **Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo (RS): Oikos, 2005, p. 129.

²³⁵ WACHS, Manfredo. Prefácio. KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS Henri Luiz (Orgs.) **O ensino religioso e o pastorado escolar: novas perspectivas – princípios includentes**. São Leopoldo (RS): Con-Texto, 2001, p. 5.

Sendo assim, o desafio que se apresenta quando fazemos a defesa do Ensino Religioso para crianças das séries iniciais é a possibilidade de se alinhar uma proposta curricular alternativa e interligada às diferentes áreas do conhecimento. No sentido de repensarmos o espaço e o tempo do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, em uma perspectiva de transformá-lo e inová-lo.

Seguindo este caminho é que consideramos importante problematizar a realidade do ensino Ensino Religioso nas series iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo um *link* com as diversas áreas do conhecimento. Nossa premissa é traçar um diálogo multidisciplinar no que se refere à organização do trabalho pedagógico e o Ensino Religioso, assumindo uma posição que não o fragmente. A ideia central é deflagrar uma efetiva integração entre ensino e aprendizagens significativas, contribuindo para o reconhecimento de todos os sujeitos que compõem o cenário da escola como agentes históricos e partícipes da produção cultural. Como já dissemos, almejamos uma formação possibilitadora de diálogo entre os sujeitos e o mundo. Um mundo circunscrito por uma diversidade cultural que se afirma cada vez mais complexa e socialmente construída. Pensar por esse prisma talvez seja a possibilidade de construirmos uma educação que caminhe de forma integrada ao objetivo: construir, organizar e ancorar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos seguintes princípios: participação mútua; autonomia intelectual; corresponsabilidade e interdisciplinaridade. Afirmamos a necessidade do professor ao organizar seu trabalho pedagógico realizar uma interface entre as diversas áreas do conhecimento, não valorizando uma em detrimento de outra. Desta maneira, compreendemos que se estabelece uma fértil relação entre o Ensino Religioso e as outras disciplinas. Ensino Religioso como disciplina a serviço de uma educação que é vida²³⁶.

Porém, não basta uma simples aproximação entre disciplinas, há que se criar um canal propositivo afigurando uma certa centralidade ao ensino interdisciplinar. Essa especificidade na organização do trabalho docente não dá

²³⁶ FIGUEIREDO, Anisia de Paulo. Ensino religioso em chave de reflexão antropológica. In: KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS Henri Luiz (Orgs.) **O ensino religioso e o pastorado escolar: novas perspectivas – princípios includentes**. São Leopoldo (RS): Con-Texto, 2001, p. 22.

privilégio apenas no conteúdo em si, mas especialmente na abordagem de ensino adotada.

É sabido que trabalhar com uma proposta curricular organizada em prol da participação, autonomia intelectual, corresponsabilidade e interdisciplinaridade exige do professor mais em termos de planejamento, discussão com os demais professores, formação continuada/permanente, maior conhecimento de sua própria área e uma mediação qualificada na forma que conduz as relações educativas. Ao professor cabe refletir sobre as concepções que sustentam suas escolhas, colocando em pauta suas concepções de educação e, no que se refere ao Ensino Religioso, suas concepções sobre a própria disciplina.

Cabe explicitar que, ao falarmos da organização do trabalho pedagógico, é necessário desenvolver uma reflexão ampla sobre o caráter relacional entre a teoria e a prática educacional. Em consonância com esta indissociabilidade, destacamos a relação teoria-prática, não no sentido da sobreposição da teoria sobre a prática ou vice-versa, mas na mediação da prática pela teoria. O conhecimento científico dando respaldo aos conhecimentos produzidos pelos profissionais no exercício cotidiano de suas concepções e de sua profissão. Nossa concepção de educação escolar está pautada na práxis educacional. Entretanto, sem temor (medo) destacamos os conhecimentos dos professores como articuladores da prática didática escolar, indicamos esta perspectiva no sentido de romper com o abismo existente entre a produção teórica e o chão da escola. Abismo existente entre o que a produção teórica evidencia, produz e pesquisa e o que se faz na escola. Ao chamar atenção para irmos além dos superficialismos e não repetirmos meros chavões teórico-metodológicos, não pretendemos alijar o professor dos conhecimentos necessários e fundamentais de sua própria disciplina. O que defendemos é que as dimensões do trabalho docente não devem ser analisadas isoladamente e sim articuladas às situações reais de trabalho²³⁷, sob pena de não empobrecer seu significado.

A ideia é marcar e sublinhar a função precípua da educação escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental, qual seja: pensar os conteúdos e os processos metodológicos do ensinar, educar e aprender, em uma relação recíproca de aprendizagens e desenvolvimento das duas categorias de sujeitos:

²³⁷ TARDIF, 2002

adultos/professores e crianças/alunos. A reciprocidade está relacionada à coparticipação dos dois sujeitos no processo de organização do trabalho pedagógico, para que o professor desenvolva novas linguagens-conteúdos²³⁸ nos processos de ensino e aprendizagem. Os três verbos educar-ensinar-aprender constituem e são constituintes do trabalho docente. Cabe esclarecer que pensar a organização do trabalho do professor por esse viés é ousar ultrapassar as barreiras que demarcam o território do ensino tradicional, uma ruptura necessária não somente no campo da retórica, mas na concretização do pensar e agir pedagógicos dos professores.

Encarar a organização do trabalho pedagógico nessa linha de pensamento é ter em conta que o planejamento é um documento instrumental e não prescritivo. O planejamento é compreendido como um caminho que se torna dinâmico para o professor saber e apreender o que os alunos querem-porque-precisam-saber²³⁹, com esse foco específico, o professor poderá organizar uma situação de aprendizagem de maneira mais significativa, interdisciplinar, participativa, concreta e conectada com a realidade contextual dos alunos.

Acreditamos que pensar nesta direção significa também defender uma formação de professores que contemple os conhecimentos científicos das diferentes ciências, as artes no seu sentido plural, a multiplicidade cultural e a própria vida cotidiana.

Ainda no âmbito desta questão, o professor aparece como agente responsável pela organização do trabalho pedagógico, sendo que o mesmo se concretiza no cotidiano da sala de aula, ou seja, nas relações educativas com os alunos. Adota-se, portanto, a definição de professor como aquele que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação e o amadorismo), que tenha precisão, rigor, filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar os conhecimentos conforme o contexto em que foi produzido²⁴⁰. Para tanto, independente de qual área do conhecimento seja este professor (em qualquer segmento da educação), é preciso profissionalismo, engajamento político-pedagógico e um currículo que acompanhe as demandas e produções dos alunos. Esses aspectos são indispensáveis e caracterizam o

²³⁸ JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

²³⁹ JUNQUEIRA FILHO, 2005.

²⁴⁰ ARCE, 2001, p. 181.

exercício da docência, porém terão sentido e significado quando forem concretizados tendo como eixo central todos os relacionamentos que são estabelecidos no cenário da escola. Assim, os diversos relacionamentos estão interligados aos aspectos pedagógicos da escola. Nesse sentido, concordamos com a assertiva Tardif, o autor alerta que é necessário compreender o trabalho docente como uma profissão que se constitui no campo das relações humanas²⁴¹, estando os saberes e fazeres do professor imerso nessas relações.

A ideia das interações humanas desenvolvida por Tardif²⁴² nos apresenta um requisito essencial para interligarmos a nossa análise da organização do trabalho pedagógico, qual seja: trabalhar em prol da coletividade. No qual seja possível pensarmos em processos educacionais que compartilhem experiências, ampliando os saberes por meio do diálogo e da parceria mútua entre os diversos sujeitos participantes do processo.

²⁴¹ TARDIF, 2002.

²⁴² TARDIF, 2002.

CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS

O período de observação nas unidades educativas, as entrevistas realizadas e os seminários que ocorreram na UDESC foram fortalecendo em nós a produção de algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O universo de nosso interesse sempre foi o componente curricular Ensino Religioso e em todo momento fez-se presente a inquietação da pesquisa: Como e a partir do que os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis, devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular do Ensino Religioso.

Destacamos então que é imperioso afirmar que análise desenvolvida demonstra que ainda há muito a discutir, estudar e pesquisar sobre a docência e o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os (as) professores (as) expressam uma análise crítica e reflexiva sobre a ação docente, apontando perspectivas de minimização dos problemas enfrentados. Entendemos que considerar esses elementos nos programas de formação continuada, nos processos de reestruturação dos projetos de Ensino Religioso é fundamental, uma vez que, em última instância, o agente principal e concretizador da ação pedagógica é o docente.

Proporcionar uma formação continuada para os docente que alie as experiências cotidianas a um processo de fundamentação e aprofundamento teórico é um indicativo do presente estudo.

Registramos ainda a acentuada preocupação dos (as) professores (as) com a aprendizagem, cujos discentes são o foco principal.

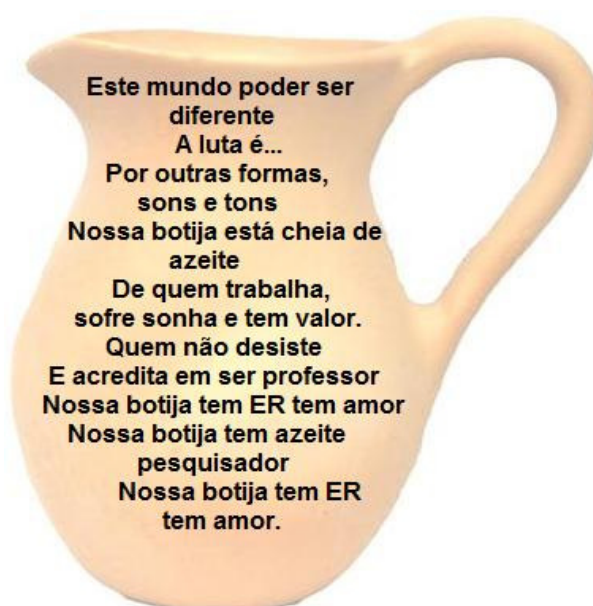
Os docentes participantes da pesquisa demonstram, em sua maioria satisfação em atuar no Ensino Religioso e destacam aspectos que podem ser aprimorados na área como cursos de formação inicial e continuada, bem como discussão permanente e coletiva no contexto escolar.

Assim com base no percurso realizado podemos tecer algumas considerações propositivas:

- a) Os professores participantes da pesquisa evidenciam desenvolver as práticas pedagógicas para lecionar Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental como parte de seu compromisso docente com crianças, jovens e adultos em processo de aprendizagem. Destaca-se a partir das entrevistas e seminários que é lastimável e assustador a falta de compromisso das instituições formadoras com esta área do conhecimento. É preciso inserir essa discussão nos currículos de formação de professores para as séries iniciais. Esta ausência da discussão do Ensino Religioso nos currículos exclui duplamente: o professor em processo de formação inicial e o aluno em processo de alfabetização que tem o direito de se apropriar desta área do conhecimento. É preciso impactar as instituições formadoras com esta preocupação;
- b) Os processos de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais também deve ser repensado, é fundamental incluir esta área no momento em que os professores estão participando de formações no âmbito das redes de ensino;
- c) É fundamental quebrar o preconceito ou barreira existente entre os professores licenciados para atuarem de 5ª a 8ª série em Ensino Religioso e os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como nas outras áreas o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é generalista. Deve saber bem matemática e português. Deve saber bem Ensino Religioso.
- d) As redes de ensino públicas ou particulares precisam garantir a participação dos professores que atuam com Ensino Religioso nos anos iniciais em eventos, seminários específicos como forma de retroalimentar a prática pedagógica;
- e) Os gestores escolares precisam divulgar, socializar e formatar a discussão em Ensino Religioso para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

- f) Não basta garantir a presença do Ensino Religioso enquanto expressão escrita nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, é fundamental a sua materialidade nas práticas pedagógicas;
- g) Deve ser incentivada a prática do planejamento e troca de experiências entre os professores que atuam no Ensino Religioso em uma mesma unidade escolar;
- h) A alfabetização enquanto prática de apropriação de conhecimento se dá na Linguagem, na Matemática, no ensino de Ciências, entre outras. Insere-se nessa discussão o Ensino Religioso;
- i) O Ensino Religioso fortalece o vínculo afetivo entre aluno e professor no âmbito das séries iniciais, condição indispensável para o processo de aprendizagem ser significativo;
- j) Direção, Coordenação pedagógica e professores são fundamentais no processo de articulação para que o Ensino Religioso realmente aconteça no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- k) Os professores participantes evidenciaram, em sua maioria, crescimento pessoal, profissional e existencial ao integrarem o Ensino Religioso como parte das suas tarefas de mediação docente.

Para finalizar, lembramos que no último seminário ocorrido na faculdade de educação da UDESC os docentes participantes, a partir da construção de uma das docentes, cantaram uma música de mãos dadas, desejando êxito ao pesquisador na luta pela concretude do Ensino Religioso no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Registramos aqui, em uma botija, o verso cantando pelos participantes da pesquisa com a esperança que se move pacientemente impaciente na realização deste sonho.

REFERÊNCIAS

ABUD, Marilena Rodrigues; FUCHS, Henri Luiz. A prática docente e o currículo de ensino religioso nas séries iniciais. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4., 2007, São Leopoldo. **Práxis do ensino religioso na escola...** Organizadores: Manfredo Carlos Wachs *et al.* São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 229.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 59.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: Zahar, 1982, p. 65.

BOBSIN, Oneide. Instituições religiosas e escola no espaço público. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 14.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no ensino religioso**. São Leopoldo. RS: Sinodal, 2004, p. 58.

_____. Sala de aula do ensino religioso em busca do novo. In: WACHS, Manfredo Carlos *et al.* **Práxis do ensino religioso na escola** : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4., 2007, São Leopoldo.

BRASIL. Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9475.htm> Acesso em: 15 mar. 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**. Niterói: UFF, 2004, p. 6.

CARON, Lurdes. Apresentação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 7.

CARON, Lurdes. Ensino religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: FUCHS, Henri Luiz *et al.* (Org.). **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2005, p. 16.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 13.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: questões atuais**. Campinas:

Papirus, 1997.

CORDEIRO, Darcy. A evolução dos paradigmas e o ensino religioso. In: SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004, p. 31. (Pedagogia e educação).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 72.

DEON, José; BRADENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso como área de conhecimento no ensino médio. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5, 2008, São Leopoldo. **O ensino religioso: diversidade e identidade...** Organizadores: Remi Klein; Laude Erandi Brandenburg; Manfredo Carlos Wachs. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 150.

ENGERS, Maria Emília A. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 82.

FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que é o ensino religioso?** São Paulo: Paulus, 2000, p. 44.

FERREIRA, Umília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1978.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso**: perspectivas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos). p. 131.

_____. Ensino religioso em chave de reflexão antropológica. In: KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS Henri Luiz (Orgs.) **O ensino religioso e o pastorado escolar**: novas perspectivas – princípios includentes. São Leopoldo (RS): Con-Texto, 2001.

FONAPER. Ensino religioso: referencial curricular para proposta pedagógica na escola. **Caderno temática**, n.1, 2006, p. 6.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.137.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completa. São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2005, p. 23.

_____. Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1997, Brasília. **Anais...** Instituto de estudos e apoio comunitário. Brasília: MEC, 1997, p. 136.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 90.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 38.

FUCHS, Henri Luiz, (Orgs.). **Ensino religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005.

FUCHS, Henri Luiz. Análise do material didático para o ensino religioso de Henri Luiz Fuchs. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. **Práxis do ensino religioso na escola**. : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007, p. 133.

_____. O ensino religioso: a diversidade, a identidade na escola. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 130.

GERSOS, Elizabeth Zissis. SCHAPPER, Valério. A aprendizagem de valores nas aulas de ensino religioso. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). **Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo (RS): Oikos, 2005.

GOMES, Annatália Menezes de Amorim et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar**, Curitiba: UFPR, n.28, 2006, p. 233.

GOMES, Saula Maria Marques; BRANDENBURG, Laude Erandi. A fé na adolescência. IN: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). **Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo (RS): Oikos, 2005.

HACK, Daniela; BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso nos sistemas municipais de ensino: alguns hiatos a serem enfrentados. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 108.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O ensino religioso no contexto da educação. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. e WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba : Champagnat, 2004, p. 35.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lílian Anna. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 29.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 27.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo. Ática, 1986.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da criança: história social, arte e religião. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. (Orgs.) **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed., v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 153.

KLEIN, Remi. Práxis do ensino religioso: olhares em perspectivas e novos olhares em formação. WACHS et al. (Org.). SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo. **Práxis do ensino religioso na escola...** São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 49.

KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. (Org.). O Ensino religioso: diversidade e identidade. In: SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5., 2008, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, RS: Sinodal/EST, 2008, p. 130.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997, p. 12.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In.: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SED, 2006.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In.: MACHADO, Maria L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 117-132.

KRONBAUER, Selenir Correa Gonçalves. Diversidade na formação de professores: um desafio para a escola e a sociedade In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso**: diversidade e identidade (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 53.

LIBÂNEO, J. C.. Diretrizes curriculares da pedagogia: impressões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. v.27, n.96, especial, out/2006. p. 843-876.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1989, p. 102.

MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança e adulto na creche**: marcas de uma relação. Florianópolis, Dissertação 2005. 185p. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005b, p. 13.

_____. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. **Reunião Anual da ANPED**, 28. Caxambu/MG: 2004. Disponível em: www.anped.org.br.

_____. O lugar da criança. **Pátio Educação Infantil**, v.6, n. 17, p. 10-13, jul/out 2008, p. 11.

MARTINS FILHO, Lourival José; WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). O ensino religioso e a decência nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações iniciais. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso: diversidade e identidade** (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 170.

MEDEIROS, João L. **A economia diante do horror econômico**. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense - Economia, Rio de Janeiro, 2005.

MELLO, Suely Amaral. Enfoque histórico cultural. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL, 1, 2006. **Em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos**. 2006.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; Mello Suely Amaral (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. As contribuições do ensino religioso para a formulação do projeto político-pedagógico da escola. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lílian Anna. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Vozes: Petrópolis, RJ: 2002, p. 54.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad. Neide Luzia Resende. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. FCC, n. 112, mar. 2001, p. 48.

MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2006.

OLENIKI, Marilac Loraine R.; DALDGAN, Viviane Mayer. **Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 10.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Esculturas e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. Universidade Federal de Santa Catarina (Tese de Doutorado). Centro de Ciências da Educação, 2007, p. 309.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. 2003. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação Infantil: mais que a atividade a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, C. I. et al. Análise da prática pedagógica: a interdisciplinaridade no fazer pedagógico. **Educação & Sociedade**, n.39, agosto/1991, p. 220.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Cedes**, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, 2004.

QUADROS, Eduardo Gusmão de; MIRANDA, Janira Sodré. O ecumenismo religioso. In: SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 85. (Pedagogia e educação).

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas/SP - Ciências Sociais Aplicado à Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000205851> Acesso em: 10 nov. 2008.

Resolução 033/88 aprovada no CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão – UDESC. Disponível em: <http://secon.udesc.br/> . Acesso em: 10 out. 2007.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. 19. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

SACRISTÁN, J. G.. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artes Mádicas Sul, 2002, p. 13.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed.. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDER, B.. Políticas educacionais e seus desdobramentos para a gestão da escola. In.: SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – AAESC, 23, 2006. **Anais...** Balneário Camboriú, 2006, p. 17.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998, p. 141.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação. São Paulo: Cortez; Cedes, v. 26, n.91, mai/ago 2005.

SCHÖN, Donald A.; NÓVOA (Orgs.). **Formar professores como profissionais reflexivos**: os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1982. p. 50.

SCUSSE, Marcos André. Professor pesquisador no ensino religioso: um olhar para a religiosidade e as religiões. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso**: diversidade e identidade (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p. 173.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Matrizes religiosas culturais brasileiras. CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2, 2000. **Anais...** Blumenau: FURB, 2000, p. 155.

SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antônio Flávio B.(orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33.

SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004, p. 83. (Pedagogia e educação).

SILVEIRA, Daniel Bueno da. Prática pedagógica em ensino religioso. In: WACHS, Manfredo Carlos et al. **Práxis do ensino religioso na escola**. : SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007, p.171.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização no processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1983, p. 122.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. CEAL/Autêntica, 2003, p. 90.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil. IN: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Avaliação escolar**: micropolítica da exclusão e fracasso. 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC/RS. 1998. Rio Grande do Sul, p. 12.

STEFFENS, Marcell Pörn; KLEIN, Remi. A primeira infância e o ensino religioso: encontro essencial. In: FUCHS, Henri Luiz *et al.* **Ensino religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo, RS: Oikos, 2005, p. 160.

STEMMER, Márcia Regina G.. A educação Infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na**

educação infantil?: em defesa do ato de ensinar. Campinas, São paulo. Editora Alínea, 2007, p. 125.

_____. **Educação Infantil e pós-modernismo:** a abordagem Reggio Emília. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0586.pdf> Acesso em: 10 out. 2008.

STUMER, Rosangela. Religiosidade popular e os PCNs do ensino religioso. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos. **O ensino religioso:** diversidade e identidade (Orgs.): SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev. S. El desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escolhidas.** Madrid, Visor, v.3. 1995.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 89.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

WACHS, Manfredo Carlos. A didática do ensino religioso: contribuições para a formação de professores em curso normal. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 24, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

_____. A didática do ensino religioso em cursos de formação de professores de ensino médio. WACHS et al. (Org.). SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4, 2007, São Leopoldo. **Práxis do ensino religioso na escola.** São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 70.

_____. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente.** 2004. Tese (Doutorado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo-RS, 2004, p. 295.

WIGGERS, Verena. **A educação infantil no projeto educacional-pedagógico municipal**. Editora Erechim: São Cristóvão, 2000.

_____. **As orientações pedagógicas da educação em municípios de Santa Catarina**. 2007. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, 2007.

APÊNDICE 1 – Entrevista

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA INSTITUTO ECUMENICO DE PÓS-GRADUAÇÃO – IEPG

Tese: Tem azeite na botija – O ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental

Orientador: Professor Manfredo Carlos Waschs

Orientando. Lourival José Martins Filho

Dimensões para entrevista com os professores que atuam nas series iniciais do ensino fundamental

Caro(a) Professor(a),

Vamos realizar uma entrevista sobre sua prática docente no Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse material faz parte de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo é analisar como e a partir do que os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis, devidamente habilitados em Pedagogia, desenvolvem suas práticas pedagógicas do componente curricular Ensino Religioso.

Ressaltamos que sua identidade será totalmente preservada e que os dados serão utilizados sob os princípios éticos para a pesquisa. Sua colaboração é muito importante e desde já agradecemos.

1. Dados Pessoais

1.1 Idade:

1.2 Sexo

2. Dados da Formação Acadêmica a Atuação Profissional

2.1 Graduação

2.2 Pós-Graduação:

2.3 Tempo que atua na educação em geral:

2.4 Tempo que atua especificamente lecionando Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental:

3. Aspectos da atuação docente no Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental

3.1 Você teve alguma formação voltada para o ensino religioso antes de lecionar na área?

3.2 Comente sobre sua participação em cursos de formação continuada na área de ensino religioso

3.3 Como acontece o processo de planejamento da área de ensino religioso para os anos iniciais

3.4 Você recebe orientação pedagógica para atuar com o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais

3.5 Qual o nível de satisfação pessoal com seu trabalho como educador(a) na área de ensino religioso

3.6 Como você avalia o nível de interação com seus alunos nas aulas de ensino religioso

3.7 Quanto a sua atuação docente no ensino religioso, você têm encontrado dificuldades?

3.8 Cite alguns aspectos que você considera como positivos e outros que podem ser aprimorados na docência do ensino religioso nos anos iniciais a partir de sua experiência como docente na área:

3.9 – Como você organiza suas atividades – planejamento para a docência do componente curricular ensino religioso nos anos iniciais

3.10 Como promove a cooperação entre os alunos

3.11 Como acontece o contato com outros professores – trocas de experiências

3.12 Como desenvolve o processo de avaliação do componente curricular ensino religioso

3.13- Comente sobre o apoio pedagógico recebido e o envolvimento da escola desde o PPP até as ações cotidianas frente ao ensino religioso

3.14 Socialize Estratégias de ensino que deram certo para a docência do componente curricular ensino religioso nos anos iniciais

APÊNDICE 2 – Roteiro de observação

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA INSTITUTO ECUMENICO DE PÓS-GRADUAÇÃO – IEPG

Tese: “Tem azeite na botija” – O ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental

Orientador: Professor Manfredo Carlos Waschs

Orientando. Lourival José Martins Filho

FICHA ROTEIRO – OBSERVAÇÃO

Dimensões a serem observadas:

| <i>Plano de aula</i> | <i>Registro - Síntese</i> |
|--|----------------------------------|
| O professor realiza de plano de aula para as aulas de Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental | |
| Quais os dados essenciais do conteúdo das aulas de ER | |
| Como é feita a a seleção dos procedimentos didáticos | |
| O professor utiliza-se Referências bibliográficas | |

| | |
|--|--|
| Existe relação entre a aula do professor em ER e o projeto político pedagógico da escola | |
|--|--|

| <i>Desenvolvimento das aulas</i> | <i>Registro - Síntese</i> |
|---|----------------------------------|
| Como é feita a introdução das aulas em ER | |
| Como é realizada a apresentação do conteúdo das aulas em ER | |
| Quais as estratégias de ensino realizadas nas aulas de ER | |

| | |
|---|--|
| Como se dá o processo de interação professor alunos nas aulas de ER | |
| Que práticas avaliativas são realizadas | |

| <i>Desempenho Docente</i> | <i>Registro - Síntese</i> |
|--|----------------------------------|
| O professor apresenta exposição clara e objetiva; linguagem nas aulas de ER | |
| O professor varia os procedimentos didáticos | |
| O professor realiza dialogo do ER com outras areas do conhecimento para a docencia nos anos iniciais | |

Local: _____

Data: _____

Horário: _____

Assinatura do pesquisador: _____ Assinatura do professor participante: _____